

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Maria Pereira Castelo Branco Albuquerque Matos

“ Desenvolvimento das interações sociais de um aluno com
Perturbações do Espectro do Autismo através de treino de
pares”

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade do Domínio dos
Problemas Cognitivo Motores, apresentada ao Departamento de Educação Especial
da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Prof. Doutor João Vaz

Arguente: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Orientador: Prof. Doutor Miguel Santos

Data da realização da Prova Pública: 30-01-2015

Classificação: 15 valores

Novembro, 2014

Agradecimentos

Ao meu orientador, pelo apoio e incentivo sempre que necessários assim como pela disponibilidade manifestada,

À minha colega Gorete, um agradecimento especial pela colaboração e disponibilidade,

À turma do 5º B, especialmente ao Gonçalo e à Francisca, pelo empenhamento neste trabalho,

À minha família pelo permanente incentivo.

.....ao João

Título da Tese de Mestrado:

"Desenvolvimento das interações sociais através de treino de pares com um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo"

Resumo:

A interação com os pares tem um papel fundamental no desenvolvimento na competência social da criança/jovem. No entanto, nos jovens com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), o défice nas interações sociais está sempre presente.

As capacidades destes jovens para desenvolver interações sociais são limitadas, quer pela ausência de iniciações sociais com os pares quer pela falta de sensibilidade às iniciações dos outros. Evitam o contacto social, respondem de forma negativa e isolam-se frequentemente. Quando fazem abordagens sociais, estas são em função dos seus interesses, com ideias muito repetitivas e muitas vezes inadequadas, dificultando assim o convívio com aos pares.

Com o objetivo de facilitar e aumentar as interações sociais e comunicativas entre jovens com PEA e os seus pares sem dificuldades de desenvolvimento, adoptámos o *Programa de Intervenção de Pares Mediadores*, tendo por base a estratégia “Vamos jogar juntos.”

Os resultados obtidos neste estudo de caso demonstram que durante a implementação do programa houve um aumento quer da frequência quer da duração das interações sociais entre o jovem com PEA e os seus pares.

Palavras-chave: Comunicação, interação social, trabalho de pares, Autismo.

Title

“Social interaction development through peer training with a student with autism
Autism Spectrum Disorder”

Abstract: Peer interaction plays a fundamental role in the child’s/youngster development and in its social competence. However, in youngsters with Autism Spectrum Disorder (ASD) social interaction deficit is always present.

These youngsters’ capabilities to develop social interaction are limited, either by the lack of peer social initiation or by lack of sensibility to others’ initiations. They avoid eye contact, respond in a negative way and isolate themselves frequently. When they pursue social approaches, they do so regarding their own interests, with very repetitive and sometimes inadequate ideas, making peer relations more difficult.

In order to achieve the objective of easing and increasing social and communicative interactions among young people with ASD and peers with no development issues, we adapt the *Peer Mediators Intervention Program* by using the strategy “Let’s play together”.

The results obtained in this case-study show that during the implementation of the program there were increases both in the frequency and in the duration of social interaction between a youngster with ASD and its peers.

However, an interaction decrease was registered after the program, possibly due to childhood age specificity.

Keywords: Communication, social interaction, peer work, autismo.

Abreviaturas

PEA - Perturbações do Espectro do Autismo

DSM – V - Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais

Sumário

Capítulo I: Revisão da Literatura e Enquadramento Teórico	1
1. Introdução	3
2. Competências Sociais	5
3. Perturbações do Espectro do Autismo e Competências Sociais.....	8
4. Como é que as dificuldades nas Interações têm sido trabalhadas com crianças e jovens com PEA?	12
4.1 Pares Mediadores	12
 Capítulo II: Estudo de caso com um Jovem com perturbações do Espectro do Autismo	19
1. Objetivos.....	21
1.1. Enquadramento Metodológico	23
1.2. Participantes e Contextos	24
1.3. Instrumentos	29
2. Programa de Intervenção : “Vamos Jogar juntos”	32
2.1 Apresentação, análise e interpretação dos resultados	38
3. Conclusões	51
4. Bibliografia	53
5. Anexos	60

Tabelas

Quadro I – Comportamentos observados	30
Quadro II – Comportamentos observados.....	31
Quadro III – Estratégias de treino de iniciação	34
Quadro IV - Estratégias de treino de respostas	35

CAPÍTULO I:
REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das competências sociais inicia-se na infância e vai prolongar-se durante toda a vida, sendo fundamental para o sucesso pessoal, escolar, profissional e social. Se para algumas crianças este processo ocorre de forma natural, para outras o déficit nas interações sociais está sempre presente, embora com um espectro de gravidade variável. É o caso das crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo.

A escola, espaço de socialização por excelência, tem como uma das principais funções assegurar a interação entre os alunos e promover o desenvolvimento de competências sociais. Assim o tema desta investigação surgiu da seguinte questão: até que ponto a implementação de um programa de intervenção de pares mediadores promove quer o aumento das interações sociais quer o desenvolvimento de competências sociais em crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo.

O trabalho está organizado em dois capítulos: No primeiro capítulo procedemos à revisão da literatura e ao enquadramento teórico, abordando a importância das competências sociais, nas crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo assim como nas dificuldades que possuem nas Interações e respetivas competências sociais. Abordamos também o papel dos pares mediadores no sentido de melhorar as competências sociais das crianças e jovens com PEA.

No segundo capítulo apresentamos um estudo de caso único, onde se pretende aumentar a quantidade e a qualidade das interações entre o aluno alvo e dois pares da mesma turma, através da descrição e implementação do programa “vamos jogar juntos”. Depois procedemos à apresentação, análise e interpretação dos resultados através de gráficos organizados a partir dos dados obtidos. Terminamos com as conclusões finais e com uma breve reflexão que esta investigação originou em termos da intervenção especificamente na idade da adolescência.

2. Competências Sociais

Sendo o relacionamento interpessoal a base da vida em sociedade são necessárias competências para que se possam estabelecer interações sociais satisfatórias.

O interesse pela questão das relações sociais surgiu ainda no século XIX, época em que se iniciou a discussão e a reflexão sobre os efeitos dos grupos sociais no comportamento humano. Entre 1830 e 1930, pode-se encontrar uma produção muito rica e variada nesta área, que pressupunha que as relações interpessoais e sociais se encontram entre os mais importantes determinantes da natureza humana e que são fenómenos sociais passíveis de investigação científica (Aranha, 1993). Além disso, já se apontava para a importância da experiência social - não somente com adultos, mas também com pares (Hartup, 1983, citado por Aranha, 1993).

Ao longo do desenvolvimento humano as interações sociais tornam-se mais complexas, os contextos vão sendo mais diversificados e vão surgindo diferentes interlocutores. Assim, a criança ao sair do meio familiar beneficia de novas vivências, com novos grupos sociais e naturalmente essas novas relações com novos colegas são essenciais para o seu desenvolvimento.

Segundo Marinho e Caballo (2002) as relações entre colegas contribuem significativamente para o desenvolvimento das relações interpessoais e proporcionam oportunidades únicas para a aprendizagem de competências que não podem ser adquiridas de outra forma nem em outro contexto. Assim, Almeida (1997, citado por Camargo e Bosa, 2009), ao estudar a relação entre crianças, refere que a interação com pares não fornece apenas as experiências necessárias ao desenvolvimento de competências sociocognitivas, mas é nessa relação que a criança vai formando o seu auto conceito, que a vai ajudar a lidar com diferentes situações do dia-a-dia.

Alguns gostariam de ter amigos, mas não sabem como interagir socialmente: A alternância do “toma lá, dá cá” na relação com os outros é-lhes difícil. Não entendem como as outras crianças podem tirar prazer de brincadeiras mais ou menos violentas com contacto físico próximo, como também não percebem que alguém não

fique fascinado com retroscavadoras, comboios, ou outros temas obviamente para eles são de elevado interesse.

No entanto, Del Prette e Del Prette (1996, 1999, citados por Camargo & Bosa, 2009) fazem a distinção entre o conceito de competência social e habilidade social. Para estas autoras competência social relaciona-se com a qualidade da competência individual numa determinada situação, enquanto habilidade social refere-se a um conjunto de capacidades presentes no próprio indivíduo. Assim, podemos dizer que indivíduos com maiores habilidades sociais sejam considerados socialmente mais competentes.

Os mesmos autores (Del Prette & Del Prette, 2001) referem que o conjunto destas habilidades sociais pode ser dividido em classes e subclasses de maior ou menor abrangência, destacando-se as seguintes:

1. Habilidades de comunicação: fazer e responder a perguntas; gratificar e elogiar; pedir e dar feedback nas relações sociais; iniciar, manter e terminar conversas.
2. Habilidades de civilidade: dizer por favor, agradecer, apresentar-se, cumprimentar, despedir-se.
3. Habilidades assertivas: expressar opinião, concordar, discordar, fazer, aceitar e recusar pedidos, desculpar-se e admitir falhas, lidar com críticas, interagir com autoridades, estabelecer relacionamento afectivo e sexual.
 4. Habilidades empáticas: refletir sentimentos e expressar apoio.
 5. Habilidades sociais profissionais: falar em público, resolver problemas, tomar decisões, medir conflitos

No entanto, os mesmos autores, destacam a automonitorização como base de qualquer desempenho socialmente competente, como habilidade geral de observar, de descrever, interpretar e regular pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais.

Existem também as competências da comunicação não-verbal, que passam pelo contacto visual, o sorriso, a expressão facial, o gesto, a postura corporal e o contacto físico.

Segundo Caballo (1987,1995) os indivíduos socialmente competentes apresentam maior contacto visual, maior facilidade no discurso, uma postura

corporal e facial menos rígida, sorrisos e gestos como respostas. Já o contrário sucede com os indivíduos que apresentam menor competência social (citado por Del Prette & Del Prette, 1996).

É óbvio que a competência social desempenha um papel decisivo no desenvolvimento humano em geral, afetando especialmente as relações entre os pares. Esta competência não decorre simplesmente da presença dos seus componentes, mas também das interações entre eles. Este construto multidimensional pressupõe a interação de quatro componentes: relações positivas com os pares, cognição social adequada, ausência de problemas de comportamento e habilidades sociais eficazes (Vaughn & Hogan, 1990, citado por Lemos & Meneses, 2002; Lopes et al, 2006).

Portanto, competência social é, de um modo geral, um construto psicológico que coordena vários aspetos do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental. Não se trata apenas de um traço global da personalidade, mas um conjunto de comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais, que permitem ao indivíduo ser bem sucedido no desenvolvimento das suas tarefas sociais.

Quando não há condições para que as competências sociais sejam aprendidas ao longo da vida, elas poderão ser ensinadas através de treino sistemático, em contextos bem estruturados com estratégias bem definidas. Segundo Del Prette e Del Prette, (2005, p.101) essas atividades devem ser vivenciadas como:

“(...) Uma atividade de grupo, estruturada de modo análogo ou Simbólico a situações cotidianas, que cria oportunidade para desempenhos específicos, permitindo que o facilitador avalie os comportamentos observados e utilize as contingências pertinentes para fortalecer e/ou ampliar o repertório de habilidades sociais dos participantes”

Opinião semelhante é referida por vários estudiosos que se têm interessado por esta temática nomeadamente Mitsi, Silveira e Costa (2004) e Murta (2005) (citados

por Del Prette & Del Prette, 2005) que realizaram uma análise sobre o ensino de competências sociais como programa de intervenção.

3. Perturbações do Espectro do Autismo e competências Sociais

Como acabamos de verificar, a competência social começa na infância e prolonga-se por toda a vida, sendo muito importante no sucesso pessoal, escolar, profissional e social.

Assim o relacionamento entre crianças da mesma idade desempenha um papel importante no desenvolvimento das habilidades sociais, na qualidade da convivência entre eles e afeta positivamente ou negativamente as diversas aquisições (Del Prette & Del Prette, 2006; Hartup, 1996; Pepler e Craig, 1998). No entanto, as crianças com PEA (Perturbações do Espectro do Autismo) não apresentam um interesse habitual na interação social, desde os primeiros anos de vida.

O Autismo foi descrito pela primeira vez em 1943, nos Estados Unidos, por Leo Kanner. Este psiquiatra infantil, centrou a sua atenção em onze crianças que, segundo ele, apresentavam um padrão de comportamentos semelhantes, que designou de “Autismo Infantil” sendo os mais relevantes os seguintes: incapacidade de se relacionar com outras pessoas ou situações desde o início da vida, dificuldade em alterar hábitos, insistência nas rotinas, alterações acentuadas no desenvolvimento da linguagem, competências visuo-espaciais muito elevadas com base numa memória excelente e um fascínio por objetos (Kanner, 1943).

Um ano depois, Hans Asperger, psiquiatra Austríaco, descrevia também um grupo de crianças que apresentavam um quadro clínico semelhante ao de Kanner. No entanto, enquanto Kanner parecia ver esta perturbação como muito negativista, Asperger sentia que ela podia incluir certas características positivas ou compensadoras. “Uma originalidade particular de pensamentos e experiências que pode conduzir a efeitos excepcionais numa idade mais avançada” (Sacks, 1996, p. 294, citado por Marques 2000).

Apesar de terem descrições diferentes, tanto Kanner como Asperger concluíram que estas crianças apresentam um contacto visual muito pobre,

estereotípias verbais e comportamentais, uma marcada resistência à mudança e à adaptação relacional.

Estas eram as principais características consideradas fundamentais para o diagnóstico. No entanto, num artigo de 1956, Kanner e Heisenberg vão considerar como características essenciais do Autismo apenas duas:

- 1- Rotinas repetitivas e resistência à mudança;
- 2- Indiferença aos outros e isolamento social

Mais tarde, já na década de 70, Lorna Wing realizou um estudo epidemiológico que permitiu concluir que todas as crianças diagnosticadas com autismo apresentavam uma tríade (Tríade de Lorna Wing) de características muito específicas, que se agrupavam nos seguintes sintomas:

- “Limitação da capacidade da criança participar activamente em situações de convívio e/ou interação social;
- Limitação da capacidade de utilização, em contexto social, de competências comunicativas, tanto ao nível da compreensão como de expressão de enunciados;
- Diminuição da capacidade criativa/imaginativa da criança, o que diminui substancialmente o seu repertório comportamental. Assim, a criança apresenta dificuldades em fantasiar/brincar, e o seu comportamento torna-se bastante repetitivo e estereotipado” (Marques, 2000, p.18).

A estas três sintomas deu-se o nome de “ Tríade de Lorna Wing”. Com base neste estudo, as pessoas com autismo têm três grandes grupos de perturbações. Segundo Lorna Wing (Wing e Gould,1979), a tríade de perturbações no autismo manifesta-se em três domínios:

- “Domínio social: o desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal. A criança com autismo pode isolar-se mas pode também interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais.”
- “Domínio da linguagem e comunicação: a comunicação, tanto verbal como não verbal é deficiente e desviada dos padrões habituais. A linguagem pode ter desvios semânticos e pragmáticos. Muitas pessoas com autismo (estima-se que cerca de 50%) não desenvolvem linguagem durante toda a vida.”

- “Domínio do pensamento e do comportamento: rigidez do pensamento e do comportamento, fraca imaginação social. Comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência em rotinas, atraso intelectual e ausência de jogo imaginativo.” (pp.11-27).

No entanto estes domínios encontram-se em diferentes níveis de gravidade. Nesse sentido, muitos pais referem, mesmo antes de a criança ser diagnosticada com autismo, que o seu filho não se assemelha às crianças com autismo descritas em livros que leram sobre esta perturbação. Isto acontece porque, tal como não há duas crianças com um desenvolvimento regular iguais, também não há duas crianças com autismo iguais (Siegel, 2008, p. 27).

Este leque de perturbações de diferentes intensidades também é referido em relação à interação social, quando se refere que algumas crianças com autismo evitam ou recusam a partilha social e se refugiam no isolamento, outras podem ser meramente passivas, aceitar as iniciativas dos outros, ou ser sociáveis, embora de um modo particular. (Wing e Gould, 1979, citado por Marques, 2000).

Considerando que o quadro do Autismo pode variar consideravelmente surge a designação de “ Perturbações do Espectro do Autismo”, passando a abranger não só um grupo de indivíduos com autismo, mas também outras perturbações relacionadas: Perturbação de Asperger, Perturbação de Rett, Autismo e Perturbação Desintegrativa da Infância, Autismo e perturbação Pervasiva do desenvolvimento não específica e autismo e Perturbação da linguagem expressiva e Perturbação Mista de expressão e receção da linguagem (Marques, 2000, p. 40 a 43).

Nos dois maiores sistemas de classificação, Organização Mundial de Saúde OMS (1993) e Associação de Psiquiatria Americana (APA, 1994; 2000) as características são semelhantes baseando-se na “Tríade de Lorna Wing” (1988) que refere que a condição essencial do diagnóstico é a presença de três perturbações de desenvolvimento: a) limitação na interação social recíproca; b) limitação na comunicação recíproca verbal e não verbal; c) limitação no repertório de interesses e atividades.

Mas, o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V) de 2013 apresenta algumas mudanças significativas para a realização do diagnóstico de Perturbação do Espectro de Autismo.

Segundo este manual para que o indivíduo seja considerado portador da Perturbação do Espectro do Autismo, em vez dos 3 critérios principais da versão anterior o DMS-V apresenta apenas duas áreas principais:

- Limitação na interação social recíproca
- Défices nos comportamentos fixos ou repetitivos

O DSM-V explica que é difícil separar os défices de comunicação e os défices sociais, uma vez que estas duas áreas se sobrepõem de forma significativa. A comunicação tem um carácter frequentemente social, e os défices de comunicação podem afetar drasticamente o desempenho social.

Anteriormente, um atraso de linguagem era um fator significativo no diagnóstico de PEA. No entanto, atrasos de linguagem podem ocorrer por variadíssimas razões e não foram consistentes em todo o Espectro do autismo, e a equipa de desenvolvimento do DSM-V sentiu que eles não devem ser critério para o diagnóstico. Deste modo, os atrasos de linguagem deixam de ser critério para o diagnóstico de PEA. Já anteriormente os indivíduos com Perturbação de Asperger não poderiam ter um atraso de linguagem.

Como já foi referido, a PEA abrange não só um grupo de indivíduos autistas, mas também outras perturbações relacionadas, cada uma com diagnóstico próprio. Na última revisão do DSM, essas perturbações vão deixar de existir como diagnósticos distintos no espectro do autismo. Em vez disso, com exceção do síndrome de Rett, eles vão ser incluídos no diagnóstico de "Perturbação do Espectro do Autismo." Apenas o Síndrome de Rett deixou de fazer parte do espectro do autismo, estando agora caracterizado como doença neuro degenerativa.

4. Como é que as dificuldades nas Interações têm sido trabalhadas com crianças e jovens com PEA?

4.1 Pares Mediadores

Uma característica intrínseca aos indivíduos com PEA é a sua limitação na competência e interação social. As crianças com um desenvolvimento normal adquirem uma variedade de comportamentos, ou competências sociais, sem ser necessário que lhe seja ensinado. Segundo (Bandura, 1977), as crianças aprendem umas com as outras, através da observação e imitação dos comportamentos dos colegas. No entanto isso não se verifica em indivíduos com PEA, a maioria não vai adquirir competências sociais adequadas à sua idade sem apoio de um par mediador, quer seja adulto ou colega. Logo, é fundamental que os alunos com PEA beneficiem do apoio sistemático fornecido pelos colegas e profissionais para que aprendam os comportamentos sociais, pois o facto de alunos com PEA estarem inseridos em turmas normais não é suficiente para proporcionar a necessária aquisição dessas competências (Gresham, 1981). Sabemos que as crianças não são insensíveis aos outros, e que modificam a forma e o conteúdo da sua comunicação e agem de forma diferente consoante o seu parceiro social. Em relação às crianças com PEA, muitas vezes não é fácil saber se estão a fechar-se sobre si próprias ou simplesmente não sabem como relacionar-se com os seus pares, e isto não significa que não desejem fazê-lo. Gauderer (1985) refere que "o problema do autismo não é a ausência do desejo de interagir e de comunicar, mas sim, a ausência da habilidade para o fazer" (p.66). Portanto, fomentar uma boa relação com os pares é fundamental para o sucesso da inclusão destas jovens, proporcionando a cada um oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, enquadrados no seu contexto.

Assim, a inclusão das crianças com dificuldades, por si só, pode não facilitar o desenvolvimento de amizades e de interações entre crianças com e sem problemas, exceto se estas forem devidamente treinadas (Guralnick, 1990). Logo, o sucesso pode depender das atividades que o professor propõe, da capacidade dos pares para se adaptarem às características destes jovens e das próprias relações e interações que se criam entre o jovem e a comunidade escolar em que está inserida. Mais recentemente, Sameroff e Mackenzie (2003, citados por Bairrão, 2004) reconhecem

que a interação entre pares conduz sempre a mudanças de comportamento. Ou seja: a criança ao interagir com o meio influencia-o, e este influencia o seu desenvolvimento.

Assim, tem-se investido em programas de competências sociais de pares mediadores com resultados promissores para o ensino de competências sociais às crianças com PEA em ambientes de integração. Muitos trabalhos centram-se no melhoramento do comportamento social recorrendo à metodologia “*Peer-Mediated Intervention*” (Intervenção de Pares Mediadores).

Segundo Harris (2011) as crianças com PEA precisam de ensino direto de competências sociais e interpessoais, em contexto de inclusão social, recorrendo a programas com pares, pois uma das suas características é a sua limitação na competência e interação social. As crianças com um desenvolvimento normal adquirem uma variedade de comportamentos, ou competências sociais, sem ser necessário que lhe seja ensinado. Normalmente as crianças aprendem umas com as outras, através da observação e imitação dos comportamentos dos colegas. No entanto isso não se verifica em indivíduos com PEA, a maioria não vai adquirir competências sociais adequadas à sua idade sem apoio de um par mediador, quer seja adulto ou colega. Logo é fundamental que os alunos com PEA beneficiem de apoio sistemático fornecido pelos colegas e profissionais para que aprendam os comportamentos sociais.

DiSalvo e Oswald (2002) referem que as abordagens de Pares Mediadores ocorrem em ambientes naturais, com recurso a pares socialmente competentes, ou seja, pares capazes de modelar e reforçar comportamentos sociais apropriados. Os pares têm de ser seleccionados obedecendo a vários critérios, como a assiduidade, apresentar iniciativas sociais positivas e seguir as orientações do adulto. O professor pode ajudar os alunos nas primeiras interações sociais, mas é fundamental que o grupo saiba responder e seja relativamente autónomo da ajuda do professor. Assim devem ser efetuados treinos diários até que os alunos estejam preparados.

DiSalvo e colaboradores (2002) consideram que a promoção do esforço de pares é um fator fundamental da intervenção podendo ser conseguida através da alteração da expectativa dos pares em relação aos seus colegas com Autismo. Estes

autores pensaram que as estratégias utilizadas nestas abordagens, com incidência nas expectativas dos pares, envolvem:

1) Intervenções que ajustem as situações ou as contingências, a fim de incentivar os esforços dos pares, distinguindo-se os grupos de jogo integrado, abordagens de par colega (Peer Buddy) e par tutor e grupos de contingências orientados.

Em relação aos grupos de jogo integrado, são fornecidos apoios ambientais para promover a interação em vez de seguir as orientações do adulto. O papel do adulto era preparar os pares, encorajar o aluno alvo em participar nas atividades que exigiam mais do que as suas capacidades e supervisionar a situação de jogo para desenvolver as capacidades do respectivo aluno.

Em relação à abordagem de par colega (*Peer Buddy*) ou par tutor (*Peer tutor*) consiste no estabelecimento de uma díade com uma criança com desenvolvimento dito normal e uma criança com PEA. Laushey e Helflin (2000) criaram um programa de “pares amigos” com duas crianças com PEA de cinco anos de idade. Cada criança da turma tinha um amigo diferente em cada dia. Todas as crianças (incluindo as crianças com PEA) foram ensinadas a ficar perto de um colega diferente, brincar e falar com ele. Os resultados deste programa mostraram que as interações sociais aumentaram ao comparar a fase de intervenção com a linha de base, e ainda que a intervenção aumentou a probabilidade de generalização das interações sociais a todos os pares.

2) Intervenção que promova o esforço dos pares, ensinando-lhes competências para iniciar e reforçar a criança com PEA, cujos métodos envolvam o trabalho de suporte de pares, o treino de respostas essenciais e o treino de iniciação de pares.

A estratégia de trabalho de **suporte de pares**, foi utilizada em dois estudos com alunos em idade de primeiro ciclo do ensino regular (Garrison-Harrel, Kamps e Kravitz 1997). No estudo de Garrison-Harrel participaram três alunos com PEA, de seis e sete anos de idade, não verbalizando ou com uma capacidade de comunicação mínima e quinze alunos com desenvolvimento dito normal do ensino regular. Os quinze alunos foram incluídos em três suportes de pares, com cinco alunos com desenvolvimento dito normal para cada criança alvo. Os pares foram ensinados para: **a)** usar o sistema de comunicação aumentativo da criança com PEA; **b)** competências

sociais que incentivavam a manter uma conversa, dar cumprimentos, partilhar e fornecer instruções. O aluno com PEA passou vinte minutos com o seu suporte de pares, em três cenários diferentes, tendo sido individualizado para ir ao encontro dos interesses da criança alvo. Depois da intervenção, os pares referiram uma maior aceitação dos alunos com PEA e estes aumentaram a frequência e duração das interações nos três cenários diferentes, mas, os investigadores não testaram a generalização a outros cenários.

Kamps e Kravitz (1997) implementaram uma estratégia e amostra idêntica, referindo que a intervenção melhorou, o tempo de interação para com os alunos alvo e, para duas das três crianças, os resultados foram generalizados em cenários sem intervenção.

Haring e Breen (1992) também usaram esta abordagem de suporte de pares com dois rapazes de treze anos de idade, um com PEA e o outro com um atraso mental moderado e um atraso severo na linguagem. Os pares foram treinados para iniciar interações e para reforçar e ajudar as respostas dos alunos alvo. Neste estudo, os adultos ensinaram aos alunos alvo respostas adequadas e a um deles foi ensinado como utilizar um sistema de auto monitorização. Os resultados do estudo mostraram um aumento de frequência das interações sociais adequadas aos alunos alvo, em contextos não estruturados. Por sua vez, os pares mostraram um aperfeiçoamento de atitudes, considerando os alunos alvos como amigos.

Pierce e Schreibman (1995) descrevem o **treino de respostas essenciais** como técnicas de jogo de papéis para ensinar os pares como fornecer, ao aluno alvo, alguns reforços sociais, tais como: **a)** deixar escolher variados brinquedos; **b)** prestar atenção, **c)** modelar comportamentos sociais apropriados; **d)** encorajar e estender a conversação; **e)** trocar turnos; **f)** fornecer pistas para atividades de jogo; **g)** ensinar a capacidade de responder a múltiplas pistas. Espera-se desta abordagem um aumento dos comportamentos sociais, fornecendo múltiplos modelos que ajustam as preferências dos alunos alvo em contextos naturais ou controlados vagamente.

O **treino de iniciação de pares**, consiste em ensinar aos pares, técnicas para que as crianças com PEA sejam envolvidas em mais interações. Os pares foram ensinados a iniciar/organizar brincadeiras nas quais incluíam competências como: **a)** partilhar ofertas e pedidos; **b)** dar assistência a ofertas e pedidos; **c)** estratégias para obter

atenção da criança alvo; **d**) ensinados a usar afectos, apropriadamente, para com as crianças com PEA (Goldstein, Kaczmarc, Pennington, e Shafer, 1992; Odom e Strain 1986).

Assim, Odom e Strain (1986), com o objetivo de melhorar as interações sociais de crianças com PEA, implementaram uma estratégia envolvendo o ensino de colegas socialmente competentes na iniciação da interação com as crianças alvo. Consistia na participação de três crianças com PEA em idade pré-escolar que apresentavam comportamentos motores estereotipados e afastamento/isolamento em relação aos pares. As outras quatro crianças que interagiam com eles eram sensivelmente da mesma idade. Eram todas de contacto e interação fácil; eram activas e, geralmente, colaboravam com os professores e colegas. As três crianças e os amigos de estudo foram incentivados a brincar juntos; a professora estava por perto apenas para intervir caso necessário ou para fazer com que as crianças se mantivessem na atividade. Durante as várias sessões, os colegas aprenderam a ter iniciativas sociais directas, em partilhar ofertas e pedidos, com grande probabilidade de obter uma resposta por parte das crianças com PEA. Este estudo mostra que há efeitos benéficos quando os pares aprendem a estimular os comportamentos sociais das crianças com PEA.

3) Intervenções que alterem as expectativas dos pares e fomentem interações, ensinando competências sociais à criança com PEA, cujos métodos incluem: treino de iniciação da criança alvo e treino de iniciação de ambos, aluno alvo e par.

Gonzalez-Lopez e Kamps (1997) recorreram ao treino de iniciação da criança alvo e dos pares, para aumentar e desenvolver as interações sociais das crianças com PEA e os seus pares, ligando várias abordagens. Numa primeira fase, o treino foi só para os pares, que receberam informação acerca da PEA e sobre algumas competências de gestão de comportamentos, como: **a**) ignorar comportamentos disruptivos; **b**) dar instruções fáceis, ajudas, reforços e elogios. Numa segunda fase, o treino foi para crianças com PEA e os pares, aos quais foi ensinado: **a**) como usar nomes e cumprimentar; **b**) conversar; **c**) imitar e seguir instruções; **d**) partilhar e trocar os turnos; **e**) saudar; **f**) estratégias de conversação; **g**) pedir ajuda. Os autores verificaram que, depois de aplicar estas estratégias, os problemas comportamentais

diminuíram, tendo aumentado, a probabilidade da persistência dos pares. Ficou também demonstrado que as crianças com comportamentos mais disruptivos exigem estratégias de comportamentos adicionais.

Os resultados do estudo revelaram a eficácia dos sistemas de reforço combinados com os treinos de competências sociais, visto que houve um aumento da frequência e da duração das interações entre os pares com desenvolvimento dito normal e as crianças com PEA. No entanto, este estudo revela também algumas particularidades como: a inclusão de alunos com PEA no 1º Ciclo do Ensino Básico que tinham problemas de comportamento, competências de jogo e comunicação limitadas; uso de pequenos grupos, dois ou três pares, abrangendo o aluno alvo com sessões de treino, em vez da instrução um para um; uso de dados dos pares com desenvolvimento típico nas sessões de jogo, como os dados normativos; uso de escalas de classificação, para registar a ocorrência ou não de problemas de comportamento.

Nestes estudos, ficou demonstrada a melhoria das interações sociais da criança com PEA com os seus pares, indicando que a competência social é um conjunto de comportamentos aprendidos, socialmente aceites, e que uma boa competência social permite interações eficazes com os outros.

No entanto estes autores acham que há alguns aspetos importantes a ter em consideração em estudos futuros como: **a)** a selecção e a avaliação de competências sociais, de acordo com a idade e o nível de funcionamento; **b)** o desenvolvimento de atividades que estimulem a manutenção e a generalização de competências; **c)** a identificação de competências de pré requisitos mínimos, ou seja, de um sistema de comunicação, competências de jogo e imitação; **d)** a promoção do treino de competências sociais com benefícios recíprocos para alunos com PEA de baixo funcionamento e para os seus pares; **e)** o desenvolvimento de estratégias que provem que as interações se mantiveram; **f)** o desenvolvimento de procedimentos de treino de professores, que permitam a criação e a implementação de programas sociais, com base nas necessidades individuais dos alunos.

Podemos então dizer, que todas estas questões necessitam de continuar a ser trabalhadas pelos investigadores, para que a manutenção e a generalização das interações sociais, importantes fatores na intervenção de pares mediadores para o

desenvolvimento de competências sociais independentemente do contexto e características de cada indivíduo.

CAPÍTULO II:
ESTUDO DE CASO COM UM JOVEM COM PERTURBAÇÕES DO
ESPECTRO DO AUTISMO

1. Objetivos

Segundo legislação em vigor, Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro “*no quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos*”. Assim cumpre à escola, enquanto entidade de socialização por excelência, a integração, e a interação entre alunos e promoção do desenvolvimento de competências sociais.

O aluno alvo, um rapaz de 10 anos de idade, com o diagnóstico de Perturbações do Espectro de Autismo, começou por ser observado principalmente durante os intervalos e a ser constatado que os colegas interagem muito pouco com ele. Por vezes mesmo saindo ao seu lado da sala de aula rapidamente se afastavam procurando outros pares e outros espaços.

Assim, o nosso objetivo foi de implementar o programa “Vamos jogar juntos” recorrendo a estratégias “Peer-Mediatead” (Intervenção de Pares Mediadores) para promover as interações entre os jovens, uma vez que elas são essenciais para o desenvolvimento de competências de sociabilidade, comunicação, cooperação (Hartup, 1989; Sprinthall e Sprinthall, 1993; Camargo e Bosa, 2009).

Esta investigação teve por base a questão: “*De que forma a implementação de um Programa de Intervenção junto de Pares Mediadores promove o aumento das interações sociais numa criança com Perturbações do Espectro do Autismo?*” pois uma das principais dificuldades destas crianças/jovens consiste no estabelecimento de relações na interação social recíproca e de comunicação. Como consequência, as suas capacidades para desenvolver interações sociais são limitadas, quer pela ausência de iniciações sociais com os seus companheiros, quer pela falta de respostas às iniciativas dos outros, aumentando assim a sua limitação no repertório de interesses e atividades.

Assim começamos por apresentar as opções metodológicas que orientam o nosso estudo, a caracterização dos participantes e seus contextos, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e o programa de intervenção.

1.1 Enquadramento metodológico

Neste trabalho desenvolvemos a metodologia de estudo de caso único. “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou de um indivíduo...” (Bogdan e Biklen, 1994), embora uma das críticas mais frequentes a este tipo de estudos seja que os resultados obtidos nem sempre são generalizáveis a outros casos semelhantes. No entanto, segundo Sousa (2009) “o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação específica, que é o seu ambiente natural” (pp. 137-138). Numa mesma perspetiva para Pardal e Correia (1995) o estudo de caso pretende analisar e compreender o que o objeto de estudo tem de único, particular e singular.

A investigação decorre no ambiente natural da criança (escola) e assenta em métodos quantitativos e qualitativos. Os métodos quantitativos permitem uma pesquisa baseada em técnicas rigorosas que levam a conclusões quantificáveis. Os métodos qualitativos permitem a compreensão do âmbito de estudo, a pesquisa tem o ambiente natural como fonte direta de dados, o investigador é o seu principal instrumento e os dados recolhidos são predominantemente descritivos (Bogdan e Biklen, 1994).

Assim tentamos articular os dados quantitativos com os qualitativos. Para recolha de dados, recorreremos a instrumentos que permitem o registo de frequência de comportamentos, tendo como critério definido a contagem do número de vezes que os comportamentos ocorrem e a duração dos comportamentos registada em tempo (segundos). Desta forma, pretendemos que seja em contexto natural, compreendendo e interpretando a realidade em que se desenvolve o estudo.

Esta investigação pretende aumentar as interações sociais no contexto natural do aluno, e contribuir para: a) aumentar as iniciações e as respostas do aluno alvo; b) aumentar através de treino, as iniciações e as respostas dos dois pares treinados; c) aumentar o tempo em atividade com os pares e diminuir o tempo de atividades isoladas do aluno alvo e d) promover as interações sociais.

1.2. Participantes e Contextos

Para a caracterização dos participantes e dos seus contextos, recorreremos à observação direta do aluno e dos colegas da sua turma; à análise documental do processo individual, a entrevistas realizadas à mãe, à diretora de turma, à professora de educação especial e à assistente operacional.

Os participantes do estudo foram os alunos de uma turma do quinto ano de escolaridade do segundo ciclo do Ensino Básico da Escola E.B.2 3 Poeta Silva Gaio. O aluno alvo, o João,¹ é um aluno de dez anos de idade, tem mais 2 irmãos, um de 20 e outro de 26 anos. Apresenta Perturbação do Espectro do Autismo, que foi diagnosticado aos 15 meses na consulta de Autismo do Centro de Desenvolvimento do Hospital Pediátrico de Coimbra, onde continua a ser seguido em consultas regulares.

Segundo testemunho da mãe, por volta dos 7 meses começou a suspeitar de que algo não estava bem, pois o seu filho não olhava para ela nem apontava. Então, recorre ao médico de família e não tendo ficado satisfeita com a consulta decide procurar uma segunda opinião, sendo então encaminhada para o Centro de Desenvolvimento do Hospital Pediátrico.

Aos 3 anos iniciou a frequência do Jardim de Infância da sua área de residência com acompanhamento por parte da Equipa de Intervenção Precoce, que mais tarde teve continuidade pela equipa de Educação Especial.

No ano lectivo 2009/2010 iniciou a frequência do Primeiro Ciclo, fora da sua área de residência, para poder frequentar a Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA) na EB1 de Almedina, em Coimbra (sendo transportado de táxi, com acompanhamento de um adulto – mãe). Nesta unidade de ensino estruturado tem sido adoptado o modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*).

Este ano letivo, ao transitar para o 2º ciclo e por opção da mãe, vem iniciar a frequência da E.B.2 3 Poeta da Silva Gaio, que não tem UEEA neste grau de ensino.

¹ Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios.

O João tem associado um Deficit Cognitivo, que se reflete no seu défice de atenção, na autonomia, na área da linguagem e da comunicação e na interação social.

O João iniciou a frequência do 2º ciclo, na sala de apoio para a Educação Especial que é constituída por 6 alunos, sendo 3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, sendo o João o único aluno com PEA. Pode-se considerar um grupo bastante heterogéneo, visto que nem todos os alunos apresentam o mesmo diagnóstico, a mesma idade nem o mesmo estágio de desenvolvimento. No entanto esta sala constitui uma resposta educativa especializada que, tem como objetivos: promover a participação de todos os alunos em atividades curriculares junto dos pares das turmas a que pertencem; (em contexto de turma, o João frequenta as áreas de Educação Musical, Educação Física, Educação Visual e Introdução às Tecnologias) implementar, desenvolver e aplicar metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno assim como do envolvimento e participação da família (Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro).

A sala de Educação Especial, não sendo uma sala de ensino estruturado, tem no entanto algumas características da UEEA para que o João dê continuidade às suas aprendizagens e não se desorganize. A sua área está delimitada e identificada. A existência de um calendário de atividades diárias, assim como a existência de cartões de atividades tem como função informar o aluno, onde se encontra e saber o que vai fazer a seguir.

Apesar de ser o 1º ano a frequentar esta escola, em que tanto a dinâmica como o espaço físico são diferentes, o João adaptou-se com facilidade, embora no início o facto ter que consultar o seu horário fosse uma tarefa difícil.

Ao nível da comunicação o João responde a perguntas simples, embora nem sempre consiga fazer frases. Sabe responder onde mora, com quem mora e o nome da escola que frequenta. Também responde corretamente quando lhe perguntam como se desloca para a escola. Cumprimenta de forma adequada os adultos e colegas, dizendo bom dia e boa tarde. O João identifica-se como rapaz. Distingue

rapaz de rapariga. Nomeia o nome das principais partes do corpo e aponta-os no outro. Relaciona a origem de alguns produtos alimentares à respetiva fonte (galinha/ovos; abelha/mel, etc.). Distingue quente/frio; doce/ amargo; áspero/ macio. Relaciona de forma correta os transportes ao seu meio. Reconhece o nome de alguns frutos (laranja, maçã, pera, banana e kiwi). Relaciona as estações do ano a alguns eventos (Inverno/Natal). Conhece os dias da semana.

Identifica todas as letras do alfabeto, e escreve o seu nome completo, copia palavras e pequenas frases. Lê palavras globalmente e frases simples de uso comum e significativas tanto em letra de imprensa como manuscrita. Identifica o nome de alguns transportes (avião, barco, carro, comboio e mota), também reconhece o nome de animais da quinta e de alguns animais selvagens. Identifica de forma correta diferentes sons da natureza.

Matemática (Funcional) - Conhecia números até cem. Fazia adições simples com concretização. Fazia subtrações simples concretizando e com ajuda do adulto, mas a noção de número ainda não é consistente. Identifica através de figuras alguns sólidos geométricos e conhece algumas moedas e algumas notas. No entanto é necessário relembrar diariamente os conteúdos que lhe foram ensinados.

Na área da autonomia, realizava acções simples: no refeitório come sozinho, sendo incentivado a utilizar corretamente garfo e faca. A sua relação com a comida é de alguma sofreguidão.

Desloca-se com autonomia dentro do espaço escolar. Efetua pequenos recados. Segundo testemunho da mãe, em casa é incentivado a colaborar em pequenas tarefas, nomeadamente pôr a mesa e a vestir-se.

Ao nível da motricidade fina, o João pega bem no lápis, pinta dentro de espaços delimitados sem sair muito do risco, rasga papel, corta com a tesoura. Na motricidade global, corre contornando obstáculos, sobe e desce escadas sem necessitar da ajuda do adulto, atira uma bola com as duas mãos, e gosta de chutar à bola.

Comunicava através da comunicação não-verbal, utilizando essencialmente movimentos corporais e vocalizações. É um aluno simpático, que se mantém em atividade cerca de 10 minutos quando acompanhado pelo adulto. É característica do

seu comportamento levantar a mão direita e começar a dar murros no queixo (muitas vezes anda com marcas) e balançar-se quando não quer fazer alguma coisa que lhe é pedida. Apresenta sempre este comportamento nos momentos de maior ansiedade e em qualquer contexto. Para que esse comportamento seja interrompido é necessário pegar-lhe nas mãos e dar-lhe um objeto de que goste (na sala são os marcadores) para o acalmar. Regra geral adere bem às atividades propostas, no entanto quando decide que não faz uma determinada atividade, não faz.

No intervalo, brinca sozinho, bate palmas, corre de um lado para o outro, perto da sua sala num espaço relvado e apanhar pedrinhas foi também um comportamento observado. Quando está mau tempo, fica dentro do bloco das salas de aulas e passa todo o intervalo a brincar com o fio do telefone da secretária da assistente operacional.

Os colegas da sua sala ou turma são ao que mais se aproximam do João, principalmente nos dias em que saem da sala com ele, no entanto, rapidamente procuram outros pares e espaços com outros centros de interesses. Nas saídas ao exterior (ida ao cinema), revelou um comportamento adequado aos diferentes contextos, no entanto necessitou constantemente de um adulto ao seu lado. Fora da escola tem pouco contacto com jovens pois não tem vizinhos com a sua idade nem mental nem cronológica.

A mãe do João é uma pessoa interessada, tem uma boa relação com a escola e está sempre disponível em articular com as docentes sempre que é solicitada. Em relação ao João tenta que ele seja o mais autónomo possível, pondo em prática algumas atividades de vida diária com o João.

Os outros participantes, os Pares Treinados, para o nosso estudo foram dois colegas, um menino e uma menina, ambos com 10 anos de idade, a frequentar a mesma turma do João que durante este trabalho vão ser designados por Francisca e Gonçalo.

Para a seleção destes colegas a professora de educação especial (investigadora deste projeto) fez uma sensibilização à turma apelando para a diferença através da apresentação em PowerPoint de uma história (Elmer - O Elefante Diferente). Esta atividade decorreu na Biblioteca da escola, de forma

organizada, num clima de colaboração tendo-se promovido o diálogo sobre o direito à diferença.

Depois da professora de educação especial ter explicado o que se pretendia, vários foram os alunos que prontamente se ofereceram para colaborar neste projeto. Foram selecionados dois alunos, o Gonçalo que já conhece o João (era da mesma turma no 4º ano de escolaridade) e a Francisca que procura ajudar o João sempre que necessário, acompanhando-o à sala quando tem atividades com a turma, ou levando-o a outras salas onde tem atividades específicas.

A Francisca e o Gonçalo são alunos bem aceites e apreciados pelos pares. A diretora de turma considera estes dois alunos responsáveis e cumpridores das orientações dadas. As suas características adequam-se para serem treinados em estratégias de iniciação e de resposta, de forma a facilitarem o melhoramento das interações sociais com o João.

1.3 Instrumentos

Neste estudo utilizámos as seguintes fontes: análise documental, entrevistas realizadas antes e depois da intervenção, observação direta, grelhas de registos de comportamentos observados.

A análise documental foi efetuada através da análise de dados que fazem parte do processo individual do aluno, nomeadamente ao relatório técnico pedagógico, baseado na Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde, (versão para Crianças e jovens) (CIF), Programa Educativo Individual, Currículo Específico Individual e relatórios médicos. Desta forma ficamos a conhecer melhor quer o desenvolvimento do aluno quer o seu percurso de vida.

Em relação às entrevistas, estas foram efetuadas à mãe, à professora de educação especial, à diretora de turma, e à assistente operacional no início e no fim da intervenção. Estas tiveram como principal objetivo conhecer e analisar, como estes intervenientes, que se relacionam de uma forma tão próxima do aluno, descrevem o seu desenvolvimento e as suas vivências.

Neste estudo optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas, construindo um guião com um conjunto de perguntas de acordo com o nosso objetivo, permitindo sempre intervenções espontâneas por partes dos inquiridos. As questões pretendiam perceber como a mãe conseguiu lidar com o diagnóstico, que tipo de atividades realiza com o filho, áreas fortes e fracas, o que mudou no João depois da intervenção. Aos técnicos pretendeu-se saber basicamente quais as mudanças sentidas antes e depois da intervenção de pares mediadores.

Recorremos também à observação direta, em que foram observados o comportamento do aluno em diferentes contextos, (intervalos, sala de educação especial e na turma) para que se obtivesse uma maior informação e um melhor conhecimento. Foi também observado o comportamento dos pares no intervalo (selecionados para desenvolvimento do projecto), para poder registar a frequência e duração das interações sociais entre eles.

Para a recolha de dados observados adotámos uma grelha de registo de comportamentos observados, utilizando as definições, iniciações, respostas e

interação social de Gonzalez-Lopez e Kamps (1997), adaptada por Alferes (2006), conforme apresentamos no quadro seguinte:

Quadro I - Comportamentos observados

(Gonzalez-Lopez e Kamps, 1997, adaptado por Alferes, 2006)

Comportamentos	Definições	Notação
1. Iniciação	Comportamentos verbais e não verbais dirigidos ao par, dando uma dica de resposta. Exemplos incluem: fazer uma pergunta, comentar uma atividade ou pedir uma ação.	Frequencial
2. Respostas	Comportamentos verbais e não verbais como resposta às iniciações ocorridas dentro de 3 segundos. Exemplos incluem: contato visual em resposta a uma iniciação, imitação verbal ou gestual antecedido de um pedido para fazer, responder a questões; afastar-se do colega ou sorrir para ele.	Frequencial
3. Interação social	Comportamentos recíprocos entre os alunos, sociais ou relacionados com tarefas, e que ocorreram como resultado de sequência: iniciação- resposta que dura ininterruptamente 10 ou mais segundos.	Duração

Em relação às interações e respostas foram registadas de acordo com a sua frequência. Segundo Lopes, e Rutherford (2001) o registo de frequência “implica a marcação discriminada ou contagem do número de vezes que o comportamento em questão ocorre” (p.56).

Em relação às interações sociais registamos também o tempo em que o aluno está em atividade isolada e em atividade com os pares, conforme o quadro indica:

Quadro II - Comportamentos observados

(Judith Terpstra, Kyle Higgins e Tom Pearce, 2002, adaptado por Alferes, 2006)

Comportamentos	Definições	Notação
Atividade isolada	Quando o aluno está sozinho, sem atividade, ou em atividade com um objecto.	Duração
Atividade com pares	Quando o aluno interage com os outros colegas.	Duração

Depois de termos definido os tipos de interações sociais e os tipos de atividade, passamos para o treino de Pares Mediadores com o Programa “Vamos jogar juntos”.

2. Programa de Intervenção : “Vamos jogar juntos”

• Treino de Pares

As crianças/adolescentes com PEA apresentam pouco interesse em interagir com os seus pares, assim é de extrema importância iniciar o jogo com elas. Como o objetivo é aumentar as interações sociais e comunicativas entre todos os jovens, implementámos o Programa de Intervenção de Pares Mediadores “Vamos jogar juntos”.

Iniciamos com uma sensibilização a toda à turma apelando para a diferença através da apresentação de uma história em PowerPoint “Elmer - O Elefante Diferente”.

Esta atividade decorreu na Biblioteca da escola, de forma organizada, num clima de colaboração tendo-se promovido o diálogo sobre o direito à diferença. Procurámos chamar a atenção para a descoberta de semelhanças e diferenças existentes entre cada um dos alunos da turma. Naturalmente que o objetivo era abordar a singularidade do João, no que diz respeito à comunicação e interação com os colegas.

A fase seguinte foi o treino de dois pares. Como já referimos anteriormente os pares selecionados para o treino e implementação das estratégias de iniciação e de resposta com base no programa “**Vamos jogar juntos**” foram a Francisca e Gonçalo. Este treino foi realizado em duas sessões, numa das salas livres do bloco V da E.B.2 3 Poeta da Silva Gaio.

Na primeira sessão relembrámos os comportamentos do João quer em situação de atividade isolada (comer, correr, brincar com o fio do telefone) quer em situação de jogo quando os colegas se aproximavam dele e lhe passavam a bola, ou quando era solicitado para jogar o jogo das palmas associado a uma lenga-lenga.

Mas o treino de pares além da explicação da tarefa teve também uma parte prática com a colaboração do adulto em situação de jogo. Neste sentido, na primeira e segunda sessão, implementámos as estratégias de iniciação e resposta, utilizando a técnica da modelagem.

A investigadora assumiu o papel do João ajudando a Francisca e Gonçalo com ajudas verbais e não-verbais para que quer existisse recetividade ou não, não desistissem e se mantivessem junto dele.

Tivemos oportunidade de observar, que nos intervalos nesta faixa etária os rapazes e as raparigas não se misturam muito. Cada um tem o seu grupo. O grupo dos rapazes e o grupo das meninas.

Assim a Francisca gostava mais de jogar com o João o jogo das palmas associado a uma lenga-lenga. Já o Gonçalo gostava muito de jogar à bola com os rapazes da turma. Nesse sentido para que o processo de promoção da interação fosse facilitado oferecemos um bola ao João (iria facilitar também a interação de outros alunos da turma ao quererem jogar com ele) e outra bola à turma pois apercebemo-nos que nem sempre tinham bola para jogar, ou quando tinha, não estava nas melhores condições. Desta forma estaríamos a ir de encontro quer ao interesse do João quer ao interesse da turma.

- **Treino de Iniciação**

As estratégias de treino de iniciação e de treino de resposta para ensinar a Francisca e Gonçalo a melhorarem as iniciações com o João e a responderem às suas iniciações foram as seguintes:

Quadro III - Estratégias de treino de iniciação

<ul style="list-style-type: none">• Ir ter com o João assim que toque para o intervalo.
<ul style="list-style-type: none">• Chamar pelo seu nome “João” (repetir no caso do João não demonstrar interesse resposta).
<ul style="list-style-type: none">• Após terem terminado o lanche, convidá-lo para jogar: “Queres jogar connosco?”
<ul style="list-style-type: none">• Permitir que o João faça escolhas: “queres jogar à bola ou ao jogo das palmas? “
<ul style="list-style-type: none">• Caso o João não se mostre recetivo, a Francisca e o Gonçalo, conversam, mantendo-se junto dele.

Consideramos que o treino foi bem sucedido quando a Francisca e o Gonçalo executaram as estratégias com sucesso nas duas sessões realizadas.

- **Treino de Resposta**

O treino da resposta foi realizado a partir de uma situação em que o João iniciou: ensinar a Francisca e o Gonçalo a responder às iniciações do João:

Quadro IV - Estratégias de treino de resposta

<ul style="list-style-type: none"> • Imitar o João no intervalo - correr e/ou parar quando ele também pára.
<ul style="list-style-type: none"> • Envolver-se no jogo - imitando a acção do João pelo menos três vezes.

Consideramos que o treino foi bem sucedido quando a Francisca e o Gonçalo executaram as estratégias com sucesso nas duas sessões realizadas.

Depois de termos verificado que os pares estavam preparados para lidar com o João, estes deram continuidade ao Programa “**Vamos jogar juntos**”, implementando as estratégias de iniciação e de resposta, no intervalo de 20 minutos da parte da manhã da escola.

- **Procedimentos**

Para iniciarmos o nosso trabalho, realizamos os procedimentos formais: elaboração dos requerimentos de autorização dirigidos à Diretora do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro e à mãe do João (Anexos 1 e 2).

O cenário do nosso estudo é o espaço exterior da E.B 2 3 Poeta Silva Gaio. Este espaço é formado por largos passeios de cimento a toda à volta dos seis blocos de salas de aulas, dos quais quatro fazem um quadrado também de cimento, com uns pequenos muros onde muitas vezes os alunos se sentam. Tem também refeitório, ginásio, 2 campos de futebol, uma pista de atletismo, uma pista de salto em comprimento e o restante terreno é relvado e arborizado.

Este projeto desenvolve-se em 3 fases:

A 1ª fase, decorreu durante a segunda quinzena do mês de janeiro e a primeira quinzena do mês de fevereiro de 2014, teve como objetivo caracterizar o aluno, através da observação direta com registos descritivos/quantitativos dos comportamentos do João e dos pares e à análise dos documentos existentes no seu processo individual.

Tendo o maior intervalo da manhã a duração de 20 minutos, foram utilizados os últimos 10 minutos (após os alunos terem comido o mini lanche da manhã), para registar na grelha de frequência, os comportamentos de iniciação e de resposta quer do João, quer dos pares, durante 6 sessões.

Efetou-se também o registo de tempo em que o João se encontrava em atividade isolada e em atividade com os pares (duração da interação), através do cronómetro. Para este registo, foram apenas considerados os últimos 5 minutos do intervalo.

Nesta fase também realizamos entrevistas às pessoas que interagem com o aluno no seu dia-à-dia: mãe, diretora de turma, professora de educação especial e assistente operacional.

Na 2ª fase, deu-se início à implementação do Programa “Vamos jogar juntos”. Começámos por realizar uma sensibilização à turma que decorreu na segunda semana de fevereiro, no horário de 90 minutos, na aula de Formação Cívica com a diretora de turma em que o João também está incluído nesse tempo na turma. Seguimos com o treino dos dois Pares Mediadores (Francisca e Gonçalo) em estratégias de iniciação e de resposta a implementar com o João. Este treino decorreu na terceira semana de Fevereiro em duas sessões.

Segundo Alferes (2006, p.88), “ Os dados da literatura referem, que se os pares forem dotados de estratégias, tornam-se mais capazes em interagir com os alunos com Perturbações do Espectro do Autismo que apresentam dificuldades em estabelecer interações sociais recíprocas como outros”.

Deste modo, já com os pares socialmente competentes na implementação das estratégias de iniciação e de resposta, passamos à fase de implementação que decorreu entre os meses de março e maio, duas vezes por semana, com a duração de 10 minutos, num total de 10 sessões. (neste período de tempo tivemos interrupção de

Carnaval, Páscoa e uma semana em que o aluno esteve doente e não compareceu à escola). A análise foi calculada tendo por base a frequência dos comportamentos observados, registrando-os nas 10 sessões.

A 3ª fase decorreu durante o mês de Maio de 2014. Foram efetuadas quatro observações e registos para verificar os comportamentos do João e dos colegas, após a implementação do programa “Vamos jogar juntos”.

Durante este período de tempo também foram realizadas entrevistas aos intervenientes da fase inicial.

2.1 Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Nesta fase, passaremos a apresentar, analisar e interpretar os dados obtidos no registo de frequência das iniciações do João e respostas dos pares, bem como as iniciações dos pares e as respostas do João. Também são tratados os resultados de registo do tempo em que o João se encontrava em atividade isolada e em atividade com os pares. Como já referimos, a investigação baseia-se na metodologia de *estudo de caso único* com um aluno do sexo masculino de 10 anos de idade, com o diagnóstico de PEA a frequentar o 5º ano de escolaridade com Currículo Específico Individual.

Esta apresentação assenta nas três fases:

1. Observação.

Para que fosse possível estabelecer a linha base do João existiu um período de observação antes da intervenção, que nos forneceu informação acerca do seu comportamento e facilitou a planificação da intervenção (fase A)

2. Programa de Intervenção.

Foi dado início à implementação do Programa de Intervenção de Pares Mediadores “Vamos jogar juntos” (Fase B)

3. Pós-Programa (Fase C).

Fase A – Observação

Nesta fase de observação, verificamos que em muitos períodos de tempo o João isolava-se, correndo de um lado para o outro, batendo as palmas ou simplesmente passava todo o intervalo a brincar com o fio do telefone da secretária da assistente operacional. Não procurava os seus pares. Estes dados mostram o que a literatura nos diz, que as capacidades das crianças com PEA, em estabelecer interações sociais, são limitadas, ou como refere Gauderer (1985) ” o problema do autismo não é a ausência do desejo de interagir e de comunicar, mas sim, a ausência da habilidade para o fazer” (p.66).

Os pares, por sua vez, interagiam muito pouco com o João, e quando o faziam era de forma breve, procurando rapidamente outros pares e espaços com outros centros de interesse.

Durante esta fase podemos verificar que o João permaneceu muito mais tempo em atividade isolada, tendo mesmo num dos dias correspondido ao tempo total. Durante a fase A, que correspondeu a 1800 segundos (foram efetuadas 6 sessões com a duração de 300 segundos cada) realizadas observados durante o intervalo, o João permaneceu 1680 segundos em atividade isolados e 120 segundos em atividade com os pares.

Fase B – Programa de Intervenção de Pares Mediadores

Relativamente à fase de implementação do Programa de Intervenção de Pares Mediadores, e depois do treino da Francisca e do Gonçalo, pares capazes de reforçar comportamentos pretendidos, verificamos um aumento significativo de interações quer por parte do João quer por parte dos pares.

A grande maioria das iniciações dos pares registou-se nesta fase, embora o João não tenha respondido a todas elas. Por sua vez, todas as iniciativas do João tiveram respostas por parte dos pares.

A Francisca e o Gonçalo assumiram com responsabilidade a implementação do programa, fomentando mesmo o aumento do número de colegas para jogar à bola com o João. O jogar/chutar à bola foi sem dúvida a atividade da qual o João mais gostou, sendo também muito do agrado da mãe.

Assim o João ao longo das várias sessões foi diminuindo o tempo em atividade isolada. Num total de 3000 segundos observados, (que decorreu da realização de 10 sessões com a duração de 300 segundos cada) o João permaneceu em atividade com os pares 1270 segundos, e permaneceu em atividade isolada 1720 segundos. Logo, diminuiu significativamente, o tempo em atividade isolada da fase A para a fase B, ou seja durante a implementação do programa.

Assim estes dados estão em concordância com o que é referido na literatura, mostrando-nos que depois dos pares devidamente treinados, ou seja, pares socialmente competentes, tornam-se mais capazes de interagir, aumentando quer a frequência quer a duração das interações com crianças/jovens PEA.

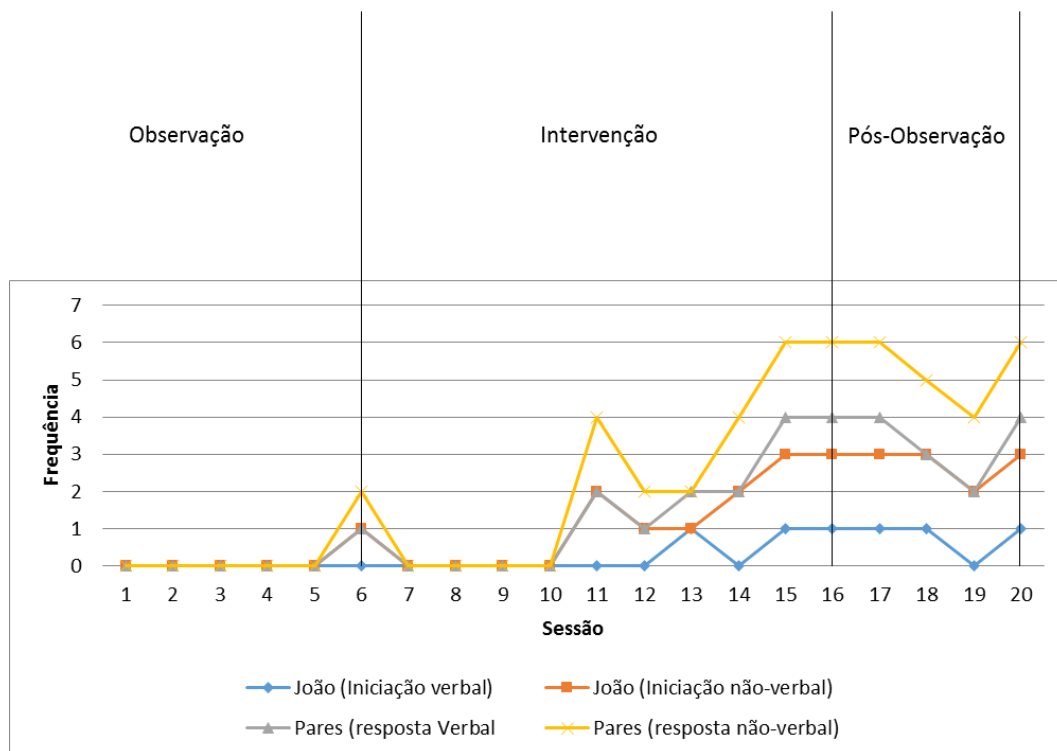
Fase C – Pós – Programa

No que diz respeito a esta fase, podemos considerar que houve alguma manutenção das iniciações verbais e não verbais quer por parte dos pares quer nas respostas do João.

A literatura confirma que o défice nas interações sociais é considerado a principal característica dos indivíduos com PEA. Nesse sentido, Scott, Clark e Brady (2000, citados por Alferes 2006, p.110) refere que, *“esta qualidade das interações e a baixa frequência é um dos aspetos mais incapacitantes do autismo e mesmo quando os indivíduos com autismo mostram desejo de iniciar interações sociais, essas competências continuam em falta.”*

Passamos agora à apresentação de gráficos que evidenciam a evolução das interações quer nas iniciações verbais e não verbais do João e das respostas dos pares, quer as iniciações verbais e não verbais dos pares e das respostas do João, que genericamente apresentam os resultados das três fases da nossa intervenção. Apresentamos também uma tabela com a representação do registo de frequência das iniciações do João e das respostas dos pares, durante as três fases: Observação, Programa e Pós Programa. Faremos ainda uma breve análise de gráficos sobre o tempo de duração dos comportamentos do João analisando o tempo em atividade com pares e o tempo em atividade isolada.

Gráfico nº 1: Representação gráfica da frequência das iniciações **verbais e não verbais do João** e das respostas dos pares, durante as três fases: Observação, Programa e Pós Programa.



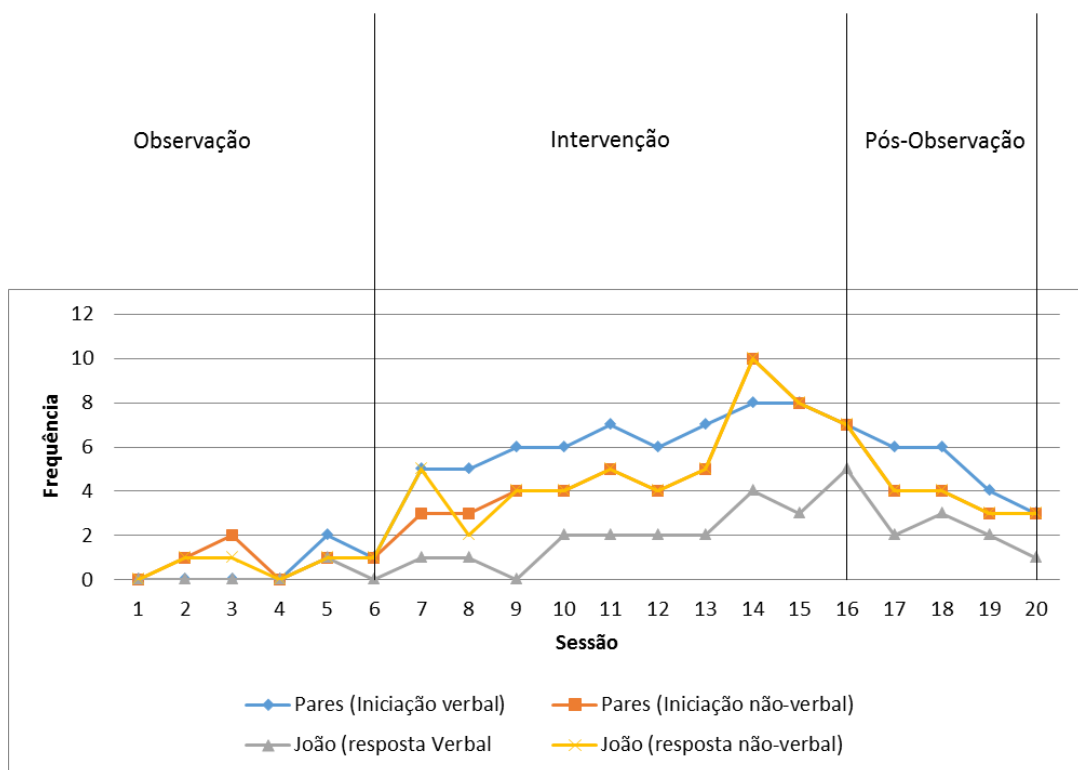
Como podemos verificar na fase de observação, não houve qualquer iniciação verbal por parte do João, sendo no entanto de registar 1 iniciação não-verbal. Por parte dos pares também registamos apenas 1 resposta não-verbal. No total ocorreu 1 iniciativa do João e 1 resposta dos pares.

Relativamente à fase de implementação do Programa de Intervenção de Pares Mediadores foi possível apurar 3 iniciações verbais e 9 não-verbais por parte do João. Por parte dos pares registamos precisamente o mesmo número, 3 respostas verbais e 9 não verbais. Assim, podemos constatar que durante a fase de implementação do programa, as iniciativas do João tiveram sempre respostas por parte dos pares.

Já na fase Pós-Programa, e também em termos de iniciações, o João manifestou 3 iniciações verbais e 8 não-verbais. Por parte dos pares registamos 2

respostas verbais e as 8 não-verbais. No total ocorreram 11 iniciativas do João e 10 resposta dos pares.

Gráfico nº 2: Representação gráfica do registo de frequência das iniciações verbais e não verbais dos pares, e das respostas do João, durante as três fases: Observação, Programa e Pós Programa.



No gráfico nº 2, foi possível determinar que na fase de observação ocorreram 3 iniciações verbais e 5 não-verbais, por parte dos pares, (considerando o total de iniciações de cada um dos grupos). Relativamente às respostas do João, registamos apenas 1 resposta verbal e 4 não-verbais. No total ocorreram 8 iniciativas dos pares e 5 respostas do João.

Na fase de intervenção, conforme podemos verificar no gráfico registamos 65 iniciações verbais e 53 não-verbais, por parte dos pares, (considerando o total de

iniciações de cada um dos grupos). A grande maioria das iniciações dos pares registou-se nesta fase. Este período de implementação do programa é caracterizado por ter também um maior número de respostas por parte do João, ou seja, 22 respostas verbais e 54 não-verbais. No total ocorreram 118 iniciações dos pares e 76 respostas do João.

Na fase C, após a implementação do programa, verificamos 19 iniciações verbais e 14 não-verbais, por parte dos pares, (considerando o total de iniciações de cada um dos grupos). Relativamente às respostas do João, registamos 8 respostas verbais e 14 não-verbais, por parte do João, (considerando o total de respostas de cada um dos grupos). No total ocorreram 33 iniciativas dos pares e 22 respostas do João.

Tabela nº1- iniciações do João / respostas dos pares, durante as três fases: Observação, Programa e Pós Programa.

	João		Pares	
	Verbal	Não verbal	Verbal	Não verbal
Observação	0	0	0	0
	0	0	0	0
	0	0	0	0
	0	0	0	0
	0	0	0	0
	0	1	0	1
Subtotal	0	1	0	1
Programa	0	0	0	0
	0	0	0	0
	0	0	0	0
	0	0	0	0
	0	2	0	2
	0	1	0	1
	1	0	1	0
	0	2	0	2
	1	2	1	2
	1	2	1	2
Subtotal	3	9	3	9
Pós-Programa	1	2	1	2
	1	2	0	2
	0	2	0	2
	1	2	1	2
Subtotal	3	8	2	8
Total	6	18	5	18

Observação	0%	6%	0%	6%
Programa	50%	50%	60%	50%
Pós-Programa	50%	44%	40%	44%

Tabela nº2 - iniciais dos pares / respostas do João, durante as três fases: Observação, Programa e Pós Programa.

	Pares		João	
	Verbal	Não verbal	Verbal	Não verbal
Observação	0	0	0	0
	0	1	0	1
	0	2	0	1
	0	0	0	0
	2	1	1	1
	1	1	0	1
Subtotal	3	5	1	4
Intervenção	5	3	1	5
	5	3	1	2
	6	4	0	4
	6	4	2	4
	7	5	2	5
	6	4	2	4
	7	5	2	5
	8	10	4	10
	8	8	3	8
	7	7	5	7
Subtotal	65	53	22	54
Pós- Programa	6	4	2	4
	6	4	3	4
	4	3	2	3
	3	3	1	3
Subtotal	19	14	8	14
Total	87	72	31	72

Observação	3%	7%	3%	6%
Intervenção	75%	74%	71%	75%
Pós - Programa	22%	19%	26%	19%

Uma análise global permite-nos deduzir que a fase de implementação do programa é caracterizada por um maior número de iniciações e respostas, quer pelo João quer pelos pares. A última fase, pós-observação, registou o segundo maior número de iniciações e respostas, quer por parte do João quer dos pares.

Estes resultados demonstram que o treino de pares aumenta a qualidade e a quantidade interativa entre os pares e o aluno com PEA, registando-se assim 24 iniciações do João (6 verbais e 18 não verbais) que correspondem 23 respostas dos pares (5 verbais e 18 não verbais). Já no que concerne às iniciações dos pares, registamos um total de 159 iniciações (87 verbais e 72 não verbais), a que correspondem 103 respostas por parte do João, sendo que 31 são verbais e 72 não-verbais.

Gráfico nº 3: Registo de duração dos comportamentos do João, observados no intervalo durante a fase A- Observação.

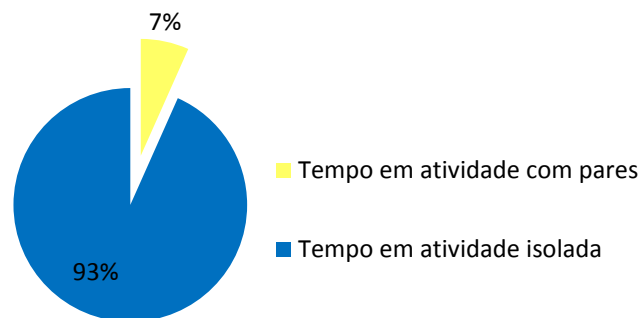


Gráfico nº 4: Registo de duração dos comportamentos do João, observados no intervalo durante a fase B- Intervenção.

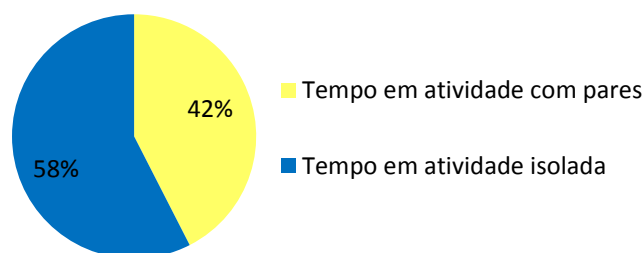
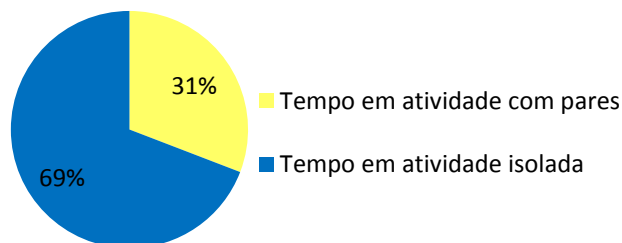


Gráfico nº 5: Registo de duração dos comportamentos do João, observados no intervalo durante a fase C- Pós – Programa.



Conforme podemos observar nos gráficos anteriores, o tempo de duração dos comportamentos, isto é, o tempo de permanência em atividade com pares/tempo de permanência em atividade isolada temos um aumento significativo de atividade com pares entre a fase A e a fase B. O tempo em atividade isolada na fase A (Observação) era de 93% , diminuiu para 57% na fase B (Programa de intervenção), e voltou a aumentar na fase C (Pós Programa) 69%.

Como já referimos, uma das grandes dificuldades dos jovens com PEA consiste em estabelecer relações de interação social recíproca. Por isso, a colocação destes jovens em escolas inclusivas não garante interação com os pares, sendo necessário fornecer-lhes algum tipo de treino. Assim o programa de intervenção iniciou-se com uma sensibilização à turma em geral, depois com o treino de pares em estratégias de iniciação e resposta e finalmente a implementação destas estratégias com o aluno alvo.

Depois de ter sido feita a análise quantitativa dos dados do estudo, achamos necessário efetuar uma análise qualitativa. Em relação à fase de sensibilização à turma, esta teve uma grande importância não só na influência da implementação do programa de intervenção de pares mediadores “vamos jogar Juntos” mas também na sensibilização da turma promovendo o diálogo sobre o direito à diferença, especialmente para as particularidades de cada um. Esta sensibilização foi-se

revelando positiva à medida que iam aparecendo mais colegas (especialmente rapazes) para jogar à bola.

É de salientar também o papel tanto da diretora de turma como da professora de educação especial permitindo um ambiente de proximidade entre todos.

Seguidamente analisamos as entrevistas realizadas aos técnicos, à mãe e a intervenção dos pares após a implementação do programa baseado na Intervenção de pares mediadores.

Relativamente aos técnicos, docentes e não docentes, (professora de educação especial, diretora de turma e assistente operacional) em relação à questão “O que mudou no João depois da intervenção feita com o programa vamos jogar juntos?” Todos foram da opinião que o João passava menos tempo sozinho, os colegas interagiam mais com ele e por sua vez ele dava mais respostas, já não corria tanto de um lado para o outro e muitas vezes tinha a iniciativa de pegar na bola antes de sair da sala de aula.

Colocada a mesma questão à mãe, esta refere que o João vem mais bem disposto para a escola e que mais colegas se despedem dele. Em relação à pergunta “Fora da escola joga com colegas?” responde que é pena não ter vizinhos da idade dele para poder continuar a jogar á bola.

Relativamente a esta fase de pós programa, e como revelam os gráficos analisados anteriormente, houve uma diminuição quer das iniciativas dos pares, e como consequência uma diminuição das respostas do João quer do tempo de permanência em atividade com pares. Esta fase da adolescência tem características muito específicas que podem justificar estes resultados. Segundo Silva (2001) “Freud via a adolescência como um período turbulento e os adolescentes como imprevisíveis, inconstantes e atormentados.”

Segundo Ouillon e Origlia, (1974, p.53),” *a necessidade de amizade está ligada no adolescente ao desejo de se reconhecer a si mesmo. É o período dos pares de amigos, em que cada um se abandona a longos monólogos sem o cuidado de dar qualquer auxílio ao outro, mas sem o desejo de o receber*”. No entanto, e de uma forma global podemos referir que a implementação do Programa de Intervenção de Pares Mediadores, teve efeitos positivos no desenvolvimento das interações sociais entre o João e os seus pares. Estes ao estarem equipados com estratégias tornaram-se

mais capazes de interagir com o João e este aumentou as iniciações e respostas embora muitas delas não verbais. Podemos ainda referir que houve alguma generalização a outros pares da turma, que não os treinados.

3. Conclusões

Esta investigação pretendeu dar mais um contributo para a inclusão de alunos com PEA na escola pública, que se rege pelo princípio da igualdade de oportunidades.

Atendendo a que as crianças que não se envolvem em jogo social não estabelecem amizades com os seus pares (Siegel, 2008), cabe à escola identificar e satisfazer as diversas necessidades dos alunos, adaptando-se às especificidades de cada um, e promover competências de sociabilidade e de interação social entre eles. Assim os programas inclusivos de pares desempenham um papel fundamental sendo a metodologia “*Peer-Mediated Interventions*” (Intervenção de Pares Mediadores) usada com sucesso, para aumentar e melhorar tanto as interações sociais como comunicativas entre os alunos.

Neste estudo de caso, implementamos o programa “Vamos jogar juntos” recorrendo a estratégias de Intervenção de Pares Mediadores, para promover as interações entre o João e os colegas da turma. Apesar do João estar inserido numa turma do ensino regular, nem sempre estava em contexto de turma, mas quando esses momentos ocorriam, não interagia com os colegas, e estes, por sua vez, também não se mostravam capazes de interagir com ele.

Como referimos na parte teórica, o programa de Intervenção de Pares Mediadores recomenda a necessidade de se dotar os pares com estratégias de como intervir com os colegas com PEA para serem minimizadas as dificuldades de interação social.

Na nossa intervenção, depois de treinarmos os dois pares selecionados, a Francisca e o Gonçalo, estes mostraram-se claramente mais aptos para iniciar, responder e permanecer em interação. Esta traduziu-se muitas vezes num aumento de qualidade e quantidade interativa de iniciações e respostas embora muitas delas não verbais por parte do João.

Durante o pós programa, houve uma diminuição quer das iniciativas dos pares, e como consequência uma diminuição das respostas do João quer do tempo de permanência em atividade com pares.

Pensamos que estes resultados se devem mais à fase da adolescência com as suas características específicas e não ao Programa de Intervenção de Pares Mediadores que promove a competência social e um conjunto de comportamentos com os pares.

Podemos ainda referir que houve alguma generalização a outros pares da turma, que não os treinados, permitindo assim, uma diversificação nas interações sociais, contribuindo também, para uma menor permanência de tempo em atividade isolada por parte do João.

Acreditamos que esta investigação contribuiu da alguma forma para o desenvolvimento das interações sociais através de treino de pares, revelando ainda, por parte dos colegas, sentimentos de respeito, tolerância, compreensão, preocupação e alguma aceitação social.

Concluimos este trabalho com uma frase de um pedagogo que tem sido para uma referência no mundo da educação.

"Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes" (Paulo Freire).

4. Bibliografia

Alferes, A. (2006). *Programa de Treino de Pares Mediadores com uma aluna com Perturbações do Espectro do Autismo*. Estudo dos efeitos da qualidade e quantidade das interações sociais. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM-V. Fifth Edition, Washington, DC.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM-IV.TR. Four Edition, Washington, DC.

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

Aranha, M. (1993). *A interação social e o desenvolvimento humano*. Temas em Psicologia, 1 (3), 19-28. Acedido em 8 de fevereiro de 2014
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1993000300004&script=sci_arttext

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Stanford University, 2-46
http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearningtheory.pdf

Baptista, Claudio Roberto, Bosa, Cleonice & colaboradores (2002) *Autismo e Educação – Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre. Artmed Editora S.A.

Braz, Ana C.; Cômido, C. y otros (2013) *Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares* - Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental, Vol. 31, n 1, 77-84. Acedido em 8 de fevereiro de 2014.
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/305/285>

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Castro, R.; Melo, M; Silveiras, E. (2003) *O Julgamento de Pares de Crianças com Dificuldades Interativas após um Modelo Ampliado de Intervenção*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), 309-318. Acedido em 8 de abril de 2014
<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a11v16n2.pdf>

Camargo, S., & Bosa, C. (2009). *Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo*. *Psicologia & Sociedade*, 21, 65-74. Acedido em 8 de fevereiro de 2014.
<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>

Connor, Michael (1999) Children on the autistic spectrum: Guidelines for mainstream practice this page was last updated by john muggleton
<http://www.mugsy.org/connor2.htm>

Del Prette, Z., Paiva, M., & Del Prette, A. (2005). *Habilidades Sociais: Conceito e campo Teórico-Prático*, 1-5. Acedido em 14 de fevereiro de 2014
<http://www.rihs.ufscar.br/>

Del Prette, Z., Paiva, M., & Del Prette, A. (2005). *Contribuições do Referencial das Habilidades Sociais para uma Abordagem Sistemática na Compreensão do Processo de Ensino-Aprendizagem*. *Interações*, 20 (10) 57-72. Acedido em 14 de fevereiro de 2014
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/354/35402005.pdf>

Del Prette, Z., & Del Prette, A. (1996). *Habilidades Sociais: uma área em desenvolvimento*. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 9 (2), 233 – 255. Acedido em 14 de fevereiro de 2014
<http://www.rihs.ufscar.br/armazenagem/pdf/artigos/hs-area>

DiSalvo, C., & Oswald, D. (2002). *Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism: Consideration of Peer Expectancies*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 46 (4), 198 – 207. Acedido em 8 de abril de 2014

http://uscm.med.sc.edu/autism_project/disalvo_article_mod_4.pdf

Feigelman, S, (2007), *Part II - Growth, Developmen, and Behavior*, 33-100. Acedido em 20 de julho de 2014

<http://www.a-pdf.com>

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

Goldstein, H., Kaczmarc, L., Pennington, R., & Shafer, K. (1992). *Peer-Mediated intervention: attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism*. Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 289-305. Acedido em 26 de julho de 2014.

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279711/pdf/jaba00016-0055.pdf>

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

Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Education Research*, 51, 139-176.

Guzmam, H (2002), *Autismo: Questões de Tratamento e Consequências na Família* . 4 (1) 63-68. Acedido em 14 de abril de 2014

[file:///C:/Users/Ana%20Matos/Downloads/52-470-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Matos/Downloads/52-470-1-PB%20(2).pdf)

Harris SL. (2011). *Intervenções em autismo*. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 1-5. Acedido em 8 de abril de 2014

<http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/HarrisPRTxp1.pdf>.

Haring, T., & Brew, C. (1992). *A peer-mediated social network intervention to enhance the social integration of persons with moderate and severe disabilities*. Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 319-333. Acedido em 8 de fevereiro de 2014

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279713/pdf/jaba00016-0085.pdf>

Hartup, W., (1989). *Social Relationships and their developmental Significance*. American Psychologist, 44, 120-126.

Kamps, D., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Kemmerer, K., Potucek, J., & Garrison-Harrell, L. (1998). *What do the peers think? Social Validity of peer-mediated programs. Education and Treatment of Children, 21 (2), 107-134.*

Kamps, D., Potucek, J., Gonzalez - Lopez, A., Kravitz, T., & Kemmerer, K. (1997). The Kanner, L. (1943). *Autistic Disturbance of Affective Contact*. Pathology, 217-250 acedido em 3 de março de 2014.
<http://affect.media.mit.edu/Rgrads/Articles/pdfs/Kanner-1943-OrigPaper.pdf>

Kimberly A. Labbe-Poisson (2009) “Peer- Mediated social Skills Instruction and Self- Management Strategies for Students with Autism” a Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Psychology (in School Psychology). Acedido e 26 de julho de 2014.

<http://usm.maine.edu/sites/default/files/school-psychology/Labbe-Poisson%20dissertation%20final.pdf>

Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A Avaliação da Competência Social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18 (3), 267 – 274. Acedido em 3 de março de 2014

<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a05v18n3.pdf>

Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Marinho, M., & Caballho, V. (2002). *Comportamento Anti-Social Infantil e seu Impacto para a Competência Social*. *Psicologia, saúde e doenças*, 3 (2), 141-147. Acedido em 8 de fevereiro de 2014

http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-00862002000200003&script=sci_arttext

Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo - Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

Odom, S., & Strain, P. (1986). *A comparison of peer-initiaton and teacher anteceden interventions for promoting reciprocal social interactions of autistic preschooler*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 59-71. Acedido em 26 de julho de 2014

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1308041/pdf/jaba00023-0061.pdf>

Organização Mundial de Saúde OMS (1993). *The health of young people: A challenge and a promise*. Geneva: WHO

Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo - Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Silva, Ana. (2001). *Desenvolvimento de competências Sociais nos adolescentes: Perspetiva de prevenção em saúde mental na adolescência, Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde*
Universidade Aberta, 38-55. Acedido em 8 de abril de 2014.
http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2147/1/Tese_Mestrado_Ana%20Silva.pdf

Silva, M. (2011). *Educação inclusiva – um novo paradigma de Escola*.
Revista Lusófona de Educação, (19), 119-134. Acedido em 8 de fevereiro de 2014.
http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502011000300008&script=sci_arttext

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Wing, L. (1993). *The Definition and Prevalence of Autism: A Review*. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2, 61-74 <http://www.mugsy.org/wing.htm>

Wing, L., & Gould, J. (1979). *Severe impairments of social interaction and associated anomalies in children: Epidemiology and classification*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, (9) 11-29. Acedido em 3 de março de 2014.
<http://link.springer.com/article/10.1007/BF01531288#page-2>

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, Lda.

Pereira, Edgar (1996). *Autismo: Do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação

Pierce, K. & Schreibman, L. (1995). *Increasing complex social behaviors in children with autism: effects of peer-implemented pivotal response training*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 285-295. Acedido em 26 de Julho de 2014
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279826/?page=2>

5. ANEXOS

ANEXO 1 – Requerimento ao Órgão de Gestão

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA CENTRO

PÓLO SILVA GAIO

Requerimento

Exma. Senhora Diretora

Ana Maria Pereira Castelo Branco Albuquerque Matos, docente do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo de Recrutamento 930, portadora do BI nº 9633034, emitido pelo Arquivo de Identificação de Coimbra, vem por este meio requerer a V. Exa. autorização para desenvolver um estudo com um aluno do 5º ano de escolaridade do Polo Silva Gaio, no âmbito do Projecto Final de Investigação do Mestrado em Educação Especial "Desenvolvimento das interações sociais de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo através de treino de pares" tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

Certa da importância de uma reflexão partilhada acerca da existência de novos modelos de aprendizagem em domínios específicos das Necessidades Educativas Especiais neste agrupamento e da contribuição do referido estudo para a operacionalização positiva de práticas pedagógicas, pede deferimento.

Coimbra, 20 de janeiro de 2014

A Docente

(Ana Maria Pereira Castelo Branco Albuquerque Matos)

ANEXO 2 – Termo de Consentimento ao Encarregado de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO

Mestrado em Educação Especial

Título do Trabalho de Projecto: "Desenvolvimento das interações sociais de um aluno com Perturbações do Espectro do Autismo através de treino de pares".

Eu, _____(Encarregada de Educação), do aluno _____ concordo em participar no projeto acima mencionado, sob a responsabilidade da docente Ana Maria Pereira Castelo Branco Albuquerque Matos.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente que:

1. A intervenção educativa decorrerá entre os meses de fevereiro e Junho, na E.B.23 Poeta da Silva Gaio;
2. As actividades serão dinamizadas pela docente de Educação Especial;
3. Durante o decorrer da investigação, irei preencher algumas grelhas e reunirei com a docente duas a três vezes;
4. Os dados pessoais da nossa família serão mantidos em sigilo e os resultados gerais, obtidos a partir da pesquisa serão, posteriormente, comunicados à Direcção do Agrupamento que decidirá a pertinência da sua divulgação pelos órgãos pedagógicos da escola;
5. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em meu poder e a outra com a docente responsável.

Coimbra, _____ de _____ de 2014.

O Encarregado de Educação

ANEXO 3 – Guião da entrevista (antes da intervenção)

Guião da Entrevista - (antes da intervenção)

- Como e quando tomou conhecimento do que é a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)?
- Que comportamentos considerados desadequados o aluno manifesta nesta altura? (Mãe)
- Quais foram as maiores dificuldades que sentiu, em lidar com o aluno?
- Sentiu algum obstáculo por parte do meio/instituição/professores, nesta nova escola? (Mãe)
- Qual a relação do aluno com os adultos?
- Que tipo de atividades realiza com os colegas?
- Fora da escola, o seu filho costuma jogar/brincar com outros amigos (vizinhos, familiares)? (Mãe)
- Neste momento, quais são as suas áreas mais fortes e as suas áreas mais fracas?

ANEXO 4 – Guião da entrevista (após a intervenção)

Guião da Entrevista (após a intervenção)

- O que mudou no João após a intervenção de Pares Mediadores?
- Em relação aos pares, notou alguma mudança?
- Transmite aos outros elementos que trabalham com o aluno, o tipo de estratégias/métodos para poder facilitar a articulação entre todos?
- Neste momento, como avalia a evolução do aluno?
- Fora da escola, quais foram as alterações mais significativas que observou? (Mãe)