



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Gentle Teaching – Uma Resposta Alternativa para
Jovens Adultos com Deficiência Mental?
Cinco Estudos de Caso

Joana Calheiros Braga Norton dos Reis
nº 13381

Orientador de Dissertação:
Professora Doutora Júlia Serpa Pimentel

Coordenador de Seminário de Dissertação:
Professora Doutora Glória Ramalho

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
MESTRE EM PSICOLOGIA
Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Júlia Serpa Pimentel, apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Júlia Serpa Pimentel, pelo apoio incondicional como orientadora deste trabalho, pela paciência e firmeza que sempre teve comigo, pelos momentos de descontração, que até esses, foram momentos de grandes aprendizagens.

Por tornar alcançável o que eu julgava inalcançável.

À Professora Doutora Glória Ramalho, pela organização e sabedoria que sempre transmitiu, pela disponibilidade e interesse no meu trabalho, pela confiança e calma que inspirou em mim sem a qual eu não teria sobrevivido.

Às cinco estrelas que participaram no estudo e mudaram a minha vida.

À Instituição por toda a disponibilidade e apoio que tornaram possível este estudo.

Aos meus pais por me oferecerem esta grande oportunidade e por me aturarem, sempre com um sorriso na cara.

A todos os meus amigos e ao meu namorado pela amizade incondicional, pela paciência, pelas gargalhadas, pela força e por simplesmente fazerem parte da minha vida.

Às corajosas que fizeram comigo esta grande caminhada e espero, me acompanharão sempre nas próximas:

À Teresa, Margarida, Marta, Rita, Madalena... Finalmente conseguimos!

RESUMO

O principal objectivo deste estudo consiste em caracterizar a evolução do comportamento social de cinco jovens adultos com deficiência mental que, apresentam um nível de autonomia considerado mínimo para integrar um projecto de vida com uma valência já profissional. Estes jovens estão integrados, há pelo menos um ano, numa instituição que desenvolve projectos para esta população e que utiliza a abordagem “*Gentle Teaching*”

Para tal, utilizamos instrumentos quantitativos e qualitativos fornecidos pela instituição. O instrumento quantitativo consiste numa grelha de avaliação de competências adquiridas pelo jovem, e a vertente qualitativa consiste nos comentários formais das técnicas de formação.

Pudemos constatar que a avaliação quantitativa do progresso social destes alunos é muito difícil devido às características inerentes ao instrumento e à sua cotação.

Relativamente à avaliação qualitativa, esta oferece-nos enorme detalhe acerca de cada caso e de todos os aspectos das suas vidas. As descrições de cada participante acerca do seu comportamento individual, em grupo, as suas competências técnicas, etc. são exaustivas permitindo-nos afirmar, com os cuidados necessários, que todos os casos tendem a evoluir.

Palavras-Chave: Deficiência mental; competências sociais; *Gentle Teaching*

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the progress of five young adults with mental retardation, in acquiring adequate social skills. These young adults have a minimum level of autonomy to be able to attend professional training and have been integrated for at least a year in an institution that develops projects for this population with the aid of “*Gentle Teaching.*”

To achieve such an objective, we have used quantitative and qualitative methods provided by the institution, which consist of, respectively, a skills evaluation scale and formal report comments provided by the professionals working with these young adults.

We discovered that the characteristics of the skills evaluation scale, such as the criteria used to evaluate the acquisition of a skill, do not allow us to reach a conclusion regarding the progress of these young adults.

Regarding the qualitative methods, these offer us detailed information about each case, allowing us to carefully confirm that all cases tend to evolve.

Key words: Mental retardation; social skills; *Gentle Teaching*

ÍNDICE

I. <u>Introdução</u>	1
1. Revisão de literatura	3
1.1. A Deficiência Mental.....	3
1.1.1. Definição e etiologia.....	3
1.1.2. Competências sociais na deficiência mental.....	7
1.2. Respostas Educativas.....	11
1.3. Gentle Teaching – uma resposta alternativa?.....	15
2. Objectivos do Estudo	19
II. <u>Método</u>	20
1. Participantes	20
1.1. A Instituição X.....	21
1.1.1. Caracterização.....	21
1.1.2. Modo de funcionamento.....	21
1.2. Alunos.....	25
1.2.1. Caso Maria.....	25
1.2.2. Caso Jorge.....	27
1.2.3. Caso Daniel.....	28
1.2.4. Caso Manuel.....	29
1.2.5. Caso Leonardo.....	31
2. Instrumentos	33
2.1. Grelhas de Avaliação.....	33
2.2. Relatórios de Avaliação Inicial e PDI.....	35

3. Procedimentos	36
4. Análise dos Dados	37
III. <u>Apresentação e Análise de Dados</u>	38
1. Caso Maria	38
1.2. Ajustamento Pessoal e Social.....	39
2. Caso Jorge	47
2.1 Ajustamento Pessoal e Social.....	48
2.2 Linguagem Social.....	56
3 Caso Daniel	61
3.1 Ajustamento Pessoal e Social.....	62
3.2 Linguagem Social.....	68
4 Caso Manuel	70
4.1.Ajustamento Pessoal e Social.....	71
4.2.Linguagem Social.....	81
5 Caso Leonardo	83
5.1. Ajustamento Pessoal e Social.....	85
5.2.Linguagem Social.....	95
IV. <u>Discussão</u>	98
Referencias Bibliográficas.....	104

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Graus de gravidade da deficiência mental segundo o DSM-IV-TR; características baseadas nos autores: Sachs e Barrett (2000) e Walters e Blane (2000).....	3
Quadro 2 – Currículos disponíveis na instituição e respectivos objectivos.....	21
Quadro 3 – Actividades disponíveis na instituição X.....	22
Quadro 4 – Horário Maria.....	26
Quadro 5 – Horário Jorge.....	27
Quadro 6 – Horário Daniel.....	28
Quadro 7 – Horário Manuel.....	29
Quadro 8 – Horário Leonardo.....	31
Quadro 9 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Personalidade nos quatro momentos de avaliação.....	38
Quadro 10 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Responsabilidade nos quatro momentos de avaliação.....	40
Quadro 11 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Interação nos quatro momentos de avaliação.....	41
Quadro 12 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Inserção Social nos quatro momentos de avaliação.....	43
Quadro 13 – Média do subdomínio Ajustamento Pessoal e Social ao longo do tempo.....	45

Quadro 14 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Personalidade nos três momentos de avaliação.....	47
Quadro 15 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Responsabilidade nos três momentos de avaliação.....	49
Quadro 16 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Interação nos três momentos de avaliação.....	51
Quadro 17 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Inserção Social nos três momentos de avaliação.....	53
Quadro 18 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Resposta à Comunicação nos três momentos de avaliação.....	56
Quadro 19 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Variação Contextual nos três momentos de avaliação.....	57
Quadro 20 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do Parâmetro Intenções Comunicativas nos três momentos de avaliação.....	58
Quadro 21 – Média do domínio Comportamento Social ao longo do tempo.....	59
Quadro 22 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Personalidade nos cinco momentos de avaliação.....	61
Quadro 23 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Responsabilidade nos cinco momentos de avaliação.....	63
Quadro 24 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Interação nos cinco momentos de avaliação.....	65

Quadro 25 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Inserção Social nos cinco momentos de avaliação.....	66
Quadro 26 – Valores médios de autonomia relativamente aos parâmetros do subdomínio Ajustamento Pessoal e Social nos cinco momentos de avaliação...	67
Quadro 27 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Intenções Comunicativas nos cinco momentos de avaliação.....	68
Quadro 28 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Personalidade nos cinco momentos de avaliação.....	70
Quadro 29 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Responsabilidade nos cinco momentos de avaliação.....	73
Quadro 30 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Interação nos cinco momentos de avaliação.....	75
Quadro 31 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Inserção Social nos cinco momentos de avaliação.....	77
Quadro 32 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Intenções Comunicativas nos cinco momentos de avaliação.....	80
Quadro 33 – Valores médios de autonomia relativamente ao domínio Comportamento Social nos cinco momentos de avaliação.....	82
Quadro 34 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Personalidade nos cinco momentos de avaliação.....	84
Quadro 35 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Responsabilidade nos cinco momentos de avaliação.....	87

Quadro 36 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Interação nos cinco momentos de avaliação.....	89
Quadro 37 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Inserção Social nos cinco momentos de avaliação.....	91
Quadro 38 – Valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Intenções Comunicativas nos dois momentos de avaliação.....	95
Quadro 39 – Valores médios de autonomia relativamente ao parâmetro intenções comunicativas do subdomínio Linguagem Social nos dois momentos de avaliação.....	95
Quadro 40 – Valores médios de autonomia relativamente ao domínio Comportamento Social nos dois momentos de avaliação.....	96

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de avaliação na área do Comportamento Social.....	33
Figura 2 – Nível médio de Autonomia nos parâmetros que constituem o subdomínio Ajustamento Pessoal e Social: personalidade, responsabilidade e inserção social ao longo dos momentos de avaliação.....	44
Figura 3 – Nível médio de Autonomia dos parâmetros que constituem o subdomínio Ajustamento Pessoal e Social: personalidade, responsabilidade, interação e inserção social ao longo dos momentos de avaliação; nível médio de autonomia do subdomínio Ajustamento Pessoal e Social.....	55
Figura 4 – Nível médio de Autonomia dos parâmetros que constituem o subdomínio Linguagem Social: resposta à comunicação, variação contextual e intenções comunicativas, ao longo dos momentos de avaliação; nível médio de autonomia do subdomínio Linguagem Social.....	59
Figura 5 – Nível médio de Autonomia nos parâmetros que constituem o subdomínio Ajustamento Pessoal e Social: personalidade, responsabilidade, interação e inserção social ao longo dos momentos de avaliação; nível médio de autonomia do subdomínio Ajustamento Pessoal e Social.....	79
Figura 6 – Nível médio de Autonomia no parâmetro que constitui o subdomínio Linguagem Social: intenções comunicativas ao longo dos momentos de avaliação; nível médio de autonomia do subdomínio Linguagem Social.....	81
Figura 7 – nível médio de Autonomia nos parâmetros que constituem o subdomínio Ajustamento Pessoal e Social: personalidade, responsabilidade, interação e inserção social ao longo dos momentos de avaliação; nível médio de autonomia do subdomínio Ajustamento Pessoal e Social.....	93

I. INTRODUÇÃO

Até há pouco tempo, as pessoas com deficiência mental eram privadas do acesso à educação e, conseqüentemente da criação de relações com pares, aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento e fundamentalmente, eram privadas da vida em sociedade.

Com o avanço da investigação e a crescente sensibilização dos governos para esta situação, foi concedido o direito à educação a todas as crianças independentemente das suas dificuldades, isto é, todas as crianças devem estar na escola.

Apesar dos esforços para que as crianças com deficiência mental se mantenham na escola pelo menos, até completarem a escolaridade obrigatória, a maioria destas pessoas não o faz, por diversas razões como por exemplo, a falta de recursos humanos e físicos nas escolas para sustentar uma criança com deficiência mental.

Independentemente das razões pelo abandono escolar e mesmo que o ensino obrigatório seja cumprido, a partir dos dezasseis anos, estes jovens e as suas famílias deparam-se com um vazio. O que é que estes jovens irão fazer no futuro? Como se tornarão adultos autónomos? Que profissão irão desempenhar? Como responder às suas necessidades?

É neste contexto que surgem as inúmeras instituições de solidariedade social, com valência de formação profissional.

No decorrer do estágio académico numa instituição para jovens adultos com deficiência mental, a área das competências sociais revelou-se de profundo interesse científico, visto ser um dos maiores défices desta população (Andrasik & Matson, 1985; Heiman & Margalit, 1998; Soresi & Nota, 2000;), pois demonstram interacções sociais pouco frequentes ou desadequadas. As dificuldades nesta área abrangem o estabelecimento de relações de amizade e de autoridade, de lidar com situações problemáticas, a capacidade de brincar com colegas, de conversar e criar redes sociais e ainda de lidar com as emoções.

O treino de competências sociais é considerado extremamente importante pois pode permitir que o jovem adulto obtenha o maior benefício possível da escola, facilitar a inclusão social, aumentar a aceitação por parte dos professores e colegas e pode aumentar a probabilidade de encontrar um emprego (Soresi & Nota, 2000).

As competências sociais podem e devem ser treinadas em adultos com deficiência mental, pois de acordo com Heiman e Margalit (1998) estas pessoas não tiveram hipótese de aprender e desenvolver as competências sociais com os seus pares, precisando de treino específico. Esta instituição, chamemos-lhe instituição X, destaca-se de outras semelhantes por utilizar

uma abordagem, ainda recente em Portugal, denominada *Gentle Teaching* e propõe-se, precisamente, a transmitir as competências sociais e técnicas necessárias para que a sociedade integre estes jovens adultos. O *Gentle Teaching* é uma abordagem baseada na Psicologia da Interdependência, que assenta na ideia de que a base das necessidades do ser humano está nos sentimentos. O *Gentle Teaching* pretende ensinar a vinculação (“*bonding*”) e interdependência através do respeito, gentileza e solidariedade, sendo o eixo central do *Gentle Teaching* o “*valor incondicional*” em que todas as interações entre os técnicos e as pessoas têm de começar, centrar-se e levar ao “*valor incondicional*”, isto é, a valorização da dignidade humana (Jones & McCaughey, 1992).

O objectivo do presente estudo é o de caracterizar a evolução do comportamento social de cinco jovens adultos com deficiência mental desde a sua integração na instituição X. Iremos avaliar quantitativamente e qualitativamente estes jovens adultos através dos instrumentos utilizados pela instituição.

Na primeira parte deste estudo apresentaremos a revisão de literatura e os objectivos do estudo. Na segunda parte apresentaremos o método escolhido, a instituição e os cinco participantes, e os instrumentos. Na terceira parte apresentamos os dados obtidos e a discussão dos mesmos.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1. A Deficiência Mental

1.1.1 Definição e etiologia

Nos últimos 50 anos, tem havido grandes evoluções na definição de deficiência mental (Walters & Blane, 2000), sendo que a mais recente vai ser publicada em 2010 pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).

Os termos deficiência mental e deficiência intelectual são dois nomes para o mesmo conceito, sendo que o segundo foi considerado menos ofensivo. O conceito de deficiência mental foi sempre alvo de controvérsias e desacordos, levando a AAIDD, fundada em 1876 como *American Assiciatation on Mental Retardation*, a reformular a definição dez vezes até 2002.

De acordo com Sachs e Barrett (2000), a AAIDD e o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR) apresentam a definição clínica mais utilizada nos Estados Unidos em que se refere que o diagnóstico de deficiência mental só pode ser feito quando estão presentes três condições: (a) iniciar-se antes dos 18 anos de idade; (b) existir um défice no desenvolvimento intelectual, evidenciado por um QI inferior a 70, e (c) existir, um funcionamento adaptativo insuficiente. De acordo com o DSM-IV-TR, o funcionamento intelectual global apenas tem peso quando associado a um défice no comportamento adaptativo da pessoa, ou seja, quando esta demonstra uma insuficiência na capacidade de realizar tarefas e de respeitar normas esperadas por alguém do mesmo grupo etário e estatuto sociocultural.

A adaptação da pessoa ao meio diz respeito a factores ligados à comunicação, cuidados primários, vida doméstica, competências sociais e interpessoais, utilização de recursos comunitários, autocontrolo, trabalho, saúde, segurança e competências académicas e funcionais, sendo diagnosticada uma incapacidade adaptativa quando pelo menos 2 destas áreas sofrem limitações significativas (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2007; Walters & Blane, 2000; Batshaw & Shapiro, 2002; Sachs & Barrett, 2000). A avaliação do comportamento adaptativo é, assim, de extrema importância para garantir que aquelas crianças cujos valores de QI foram afectados por privações culturais não sejam diagnosticadas com deficiência mental. Esta avaliação pode ser feita através de escalas como a Vineland Scale de Sparrow, Balla e Cicchetti (Walters & Blane, 2000).

Fonseca (1980) defende a ideia de que apesar de serem assinalados problemas de auto-regulação de condutas nas pessoas com deficiência mental, o meio joga um papel fundamental, uma vez que é este que aceita ou rejeita os comportamentos das pessoas, atribuindo-lhes o rótulo de “normais” ou “anormais”. Segundo o autor, é necessário ter em consideração o contexto envolvente da pessoa com deficiência mental, de maneira a compreender os padrões que regem as condutas de uma determinada comunidade.

O *International Classification of Diseases* (ICD-10) sublinha os mesmos factores apontados pela AAIDD e pelo DSM-IV-TR, mas acrescenta que a avaliação deve ser baseada em evidências clínicas, comportamento adaptativo e no desempenho psicométrico (Sachs & Barrett, 2000).

Segundo a classificação do DSM-IV-TR, a deficiência mental está dividida em quatro tipos específicos que, de acordo com Sachs e Barrett (2000) e Walters e Blane (2000) têm características específicas, como se vê no *Quadro 1*.

Quadro 1 – Graus de gravidade da deficiência mental segundo o DSM-IV-TR; Características baseadas nos autores: Sachs e Barrett (2000) e Walters e Blane (2000).

	QI	Características
DM Ligeira	50-55 a 70	- Equivalente à categoria pedagógica “educável”; <u>Idade pré-escolar</u> : desenvolvem competências sociais e de comunicação (frases de 2/3 palavras), têm atrasos mínimos nas áreas sensório-motoras podendo, inclusive, a não ser distinguidos das crianças normais dessa faixa etária; <u>Adolescência</u> : podem adquirir competências académicas até ao 6º ano; <u>Adulto</u> : podem ser capazes de se ajustarem social e vocacionalmente e deterem uma autonomia mínima. Com o apoio necessário podem viver normalmente na comunidade.
DM Moderada	35-40 a 50-55	- Equivalente à categoria pedagógica “treinável”; <u>Idade pré-escolar</u> : podem adquirir competências de comunicação mas com pouca probabilidade de ultrapassar o 2º ano de escolaridade; dificuldade com conceitos abstractos. <u>Adolescência</u> : reduzida consciência social (interpretação e resposta) que pode levar a conflitos interpessoais, será benéfico a estes sujeitos a frequência num treino de competências sociais e ocupacionais; <u>Adulto</u> : beneficiam do treino laboral e sob supervisão adequada adquirem uma certa autonomia e a possibilidade de realizar trabalhos não especializados, adaptando-se bem à vida em comunidade.

<p>DM Grave</p>	<p>20-25 a 35-40</p>	<p>- A maioria destas pessoas tem problemas médicos associados <u>Idade pré-escolar</u>: poucas aquisições comunicativas, mas com estimulação apropriada podem aprender a contar e a ler algumas palavras através de imagens; <u>Adolescência</u>: não adquirem competências académicas e os hábitos de higiene podem ser inculcados se forem alvo de treino constante; <u>Adulto</u>: realizam tarefas simples mas sob supervisão, tendo a potencialidade de se conseguirem adaptar a uma vida em comunidade em lares protegidos ou com a família.</p>
<p>DM Profunda</p>	<p>Menos de 20</p>	<p>- A maioria destas pessoas apresenta problemas neurológicos que conduziram ao diagnóstico de DM; <u>Pré-escolar</u>: acentuado défice do funcionamento sensorio-motor, necessitando de cuidados permanentes; <u>Adolescência</u>: pode existir algum desenvolvimento sensorio-motor bem como das competências de comunicação e de auto-cuidados se tiverem um treino individual adequado; <u>Adulto</u>: sob supervisão podem executar tarefas simples.</p>

Existe um outro tipo de Deficiência Mental de Gravidade Não Especificada que remete para o facto de não ser possível diagnosticar a deficiência mental pelos habituais testes de inteligência (WISC-III, WAIS-III, WAIS-R, etc.) apesar de existir uma forte suspeita acerca da sua existência. Este tipo de deficiência mental é apontada em crianças, adolescentes e adultos que não cooperam nos testes ou demonstrem um funcionamento intelectual, avaliado na clínica, abaixo da média (American Psychiatric Association, 2006).

No que diz respeito à etiologia da deficiência mental, esta tem, na maioria dos casos, uma natureza multi-factorial, apesar de em 30% dos casos de deficiência mental severa e em 50% dos casos de deficiência mental ligeira não ser possível objectivar a causa da deficiência (Walters & Blane, 2000; Batshaw & Shapiro, 2002).

Os factores que podem originar a deficiência mental são genéticos, psicossociais e/ou orgânicos, sendo que a altura em que se evidenciam é fulcral, pois de uma forma geral quanto mais cedo, mais graves serão as consequências para o desenvolvimento da criança.

Acontecimentos pré-natais, tais como alterações cromossómicas, alterações precoces do desenvolvimento embrionário, abuso de substâncias, infecções virais e má nutrição fetal são a causa de deficiência mental ligeira em 7-23% dos casos e de 25-55% dos casos de deficiência mental grave. Complicações perinatais originam entre 4 a 18% dos casos de deficiência mental ligeira e entre 10 a 15% dos casos de deficiência mental grave enquanto

acontecimentos pós-natais (infecções, traumas e envenenamento) causam somente 2-4% dos casos de deficiência mental ligeira e 7-10% dos casos de deficiência mental grave. Pela análise destas percentagens sabemos que há ainda muito para descobrir acerca da etiologia da deficiência mental.

No caso da deficiência mental ligeira, estudos iniciais (Zigler, 1967 cit. por Sachs & Barrett, 2000) enfatizam o papel dos factores familiares e culturais, e de carências sociais e sensoriais e identificam factores tais como baixo estatuto socioeconómico e grau académico dos pais, história de deficiência mental na família, consanguinidade, abusos e negligências como factores de risco. Segundo Batshaw e Shapiro (2002), os factores biológicos mais comuns na deficiência mental ligeira são síndromas genéticos com ligeiras anomalias congénitas, privação fetal, complicações perinatais e anomalias no cromossoma X. Na deficiência mental grave, três quartos dos casos têm origem biológica, sendo que os diagnósticos mais comuns são Síndrome X frágil, Síndrome de Down e Síndrome Alcoólico Fetal (Batshaw & Shapiro, 2002). Segundo Hodapp & Burack (2006), à medida que o QI desce, a percentagem de pessoas que manifestam uma causa orgânica identificável para a deficiência aumenta.

A prevalência da deficiência mental na população é, segundo alguns estudos (Batshaw & Shapiro, 2002; Sachs & Barrett, 2000; Walters & Blane, 2000) entre 1 a 3% dos quais 85-95% são de deficiência mental ligeira. Em geral a deficiência mental afecta mais os rapazes do que as raparigas, talvez devido a alterações ligadas ao cromossoma X. Hoje em dia, nos Estados Unidos, vivem 526,000 pessoas com deficiência com mais de 60 anos (Hodapp & Burack, 2006).

Apesar de o grupo das pessoas com deficiência mental ser heterogéneo, uma vez que cada pessoa tem um perfil individual distinto em função do seu percurso de vida, e que a incapacidade não é o único qualificador das características individuais (Fernandes, 2007), estas pessoas apresentam, em geral, défices nas áreas do desenvolvimento cognitivo (memória, atenção, percepção etc.), da autonomia pessoal, do desenvolvimento físico e motor e do comportamento social e linguagem social.

Incidiremos exclusivamente sobre a área das competências e comportamento social pois os défices nesta área são uma das características definidoras da deficiência mental.

1.1.2 Competências sociais na deficiência mental

Ser competente, é, de acordo com Perrenoud (1997), saber-fazer em acção ou contexto, isto é, ser capaz de mobilizar as aprendizagens adquiridas em momentos específicos da história de vida ao invés de deter, apenas, os conhecimentos teóricos.

O Comportamento Social é, de acordo com Matos (1997), um conjunto de acções, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com quem interage e a ele próprio. A intervenção na área dos problemas de comportamento social pretende ajudar os indivíduos a desenvolver ao máximo as suas capacidades pessoais e relacionais, através da aquisição de novas competências sociais.

A área das competências sociais é vasta e de difícil definição, pelo que consideramos pertinente apresentar uma tentativa de distinção entre os termos competência social, capacidade social e sensibilização (“*awareness*”) social. Competência social refere-se à qualidade ou adequação do comportamento social em geral enquanto as capacidades sociais são as habilidades específicas necessárias para que a pessoa tenha um comportamento social competente. Isto é, ser socialmente competente é utilizar as capacidades sociais de forma eficaz e apropriada na interacção com o outro (Black & Langone, 1997). A sensibilização social é o mecanismo que mobiliza as capacidades sociais, pois envolve a compreensão do outro e do contexto.

Apesar desta diferenciação, o conceito de Competências Sociais é mais complexo ainda, levando os vários investigadores nesta área a realçar componentes diferentes, resultando em várias definições do conceito. As discordâncias relativamente à definição de Competências Sociais, de acordo com Schloss e Schloss (1985), poderão estar na base do atraso no desenvolvimento de tecnologias e currículos para promover o funcionamento social.

Trower, Bryant e Argyle (1978, cit. por Schumaker & Hazel, 1984), Libet e Lewinsohn (1973, cit. por Philips 1985), Hersen e Bellack (1976, cit. por Andrasik & Matson, 1985) e Spence (1982, cit. por Matos, 1997) identificam a manutenção do reforço como a componente principal das competências sociais. De facto é a utilização de um repertório de respostas, específicas e adequadas a cada situação, que permite que a própria pessoa e aquelas com quem interage obtenham resultados positivos de uma interacção social o que leva à continuação da interacção.

Para Kelly (1982 cit. por Andrasik & Matson, 1985), o indivíduo com competências sociais é aquele que conhece outras pessoas com facilidade, conversa eficazmente, recolhe e utiliza informação correctamente e deixa o outro com sentimentos de bem-estar após a interacção. Elliott e Busse (1991, cit. por Matos, 1997) sublinham que as competências

sociais são aprendidas, envolvem comportamentos verbais e não verbais, são específicas em função de diferentes situações e têm que ver com défice ou excesso comportamental.

Caballo (1987, cit. por Matos, 1997) define competência social como o conjunto de comportamentos exibidos por um indivíduo, num contexto interpessoal, que expresse sentimentos, atitudes, desejos, opiniões e direitos, de um modo adequado à situação, respeitando as condutas dos demais e que, geralmente, resolva os problemas imediatos, minimizando a probabilidade de futuros problemas. Além destes comportamentos, o autor inclui ainda variáveis cognitivas, tais como a capacidade de transformar e empregar a informação, o conhecimento de comportamentos socialmente competentes, o conhecimento das posturas sociais, o conhecimento de diferentes tipos de resposta, a capacidade de identificar e resolver problemas sociais, o facto de ser capaz de tomar o lugar do outro e de possuir estratégias que lhes permitam analisar o comportamento social dos outros.

Schloss e Schloss (1985), sugerem que as competências sociais devem ser de definição específica, associadas a um contexto interpessoal e ter em conta a idade das pessoas, como por exemplo, rácio de contacto ocular para duração do discurso, número de palavras faladas, utilização do tom apropriado, sorrisos, postura, qualidade de expressão, conteúdo do discurso, volume, respostas motoras, gestuais, verbais e vocais.

Alguns autores, como Caballo (1987, cit. por Matos, 1997), consideram que o termo competências sociais pode ser substituído pelo termo “assertividade”, mas outros autores como Goldstein (1980, cit. por Matos, 1997) não concordam e consideram que a assertividade é uma competência social complexa. Tal como o conceito de competências sociais, a assertividade tem várias definições, citadas em Matos (1997) focando a maioria na comunicação adequada (verbal e não verbal), na afirmação da própria pessoa, sem nunca ‘pisar’ o outro e a auto-expressividade. De facto, a assertividade pode estar incluída no treino de competências sociais que engloba, também, outras componentes do comportamento social.

Matos (1998), considera que, de uma forma geral, todos os autores avaliam a competência social como um comportamento social adequado, em que a adequação passa pela avaliação da situação em questão, do nível etário, do contexto, da cultura e de um conjunto de intervenientes sociais. A mesma autora refere, ainda, que as competências sociais devem permitir relações interpessoais satisfatórias para todas as pessoas implicadas, tendo em consideração, na sua definição, os comportamentos, os sujeitos e as situações no interior de cada cultura.

Em suma, as competências sociais são, segundo Schumaker e Hazel (1984), um conjunto de capacidades tais como: discriminar situações em que o comportamento social é bem-vindo

(determinar se alguém está disponível para falar ou não), determinar quais as componentes verbais e não verbais adequadas para uma dada situação tendo em conta idade e sexo do outro, a relação com o outro e o contexto da interacção, perceber correctamente a comunicação verbal e não verbal do outro, ajustar o comportamento ao feedback recebido e finalmente, aplicar este conjunto de capacidades sociais fluentemente em combinações apropriadas de acordo com os hábitos sociais.

A presença de défices nas competências sociais no conhecimento social e nas relações sociais em pessoas com deficiência mental é considerada problemática e uma das suas características definidoras, (Andrasik & Matson, 1985; Heiman & Margalit, 1998; Soresi & Nota, 2000;), sendo que aquelas com deficiência mental grave têm uma maior probabilidade de ter défices nas competências sociais do que aquelas com deficiência mental ligeira e moderada (Njardvik, Matson, & Cherry, 1999).

Diversos estudos comprovam que, desde a infância até à vida adulta, pessoas com deficiência mental demonstram interacções sociais pouco frequentes ou desadequadas. Durante os primeiros anos de vida, estas pessoas iniciam menos contactos sociais e brincadeiras em grupo e dão menos respostas positivas a convites sociais quando comparadas com crianças normais (Koop, Baker & Brown 1992, cit. por Soresi & Nota, 2000). Na adolescência, estas pessoas têm por vezes dificuldades em estabelecer e manter relações de amizade assim como relações de autoridade, levando também a que haja, segundo Heiman e Margalit (1998) uma dificuldade em lidar com situações sociais complicadas. De acordo com Soresi e Nota (2000) e Andrasik e Matson (1985), estas dificuldades diminuem a qualidade e frequência de experiências sociais, e podem levar a efeitos negativos na capacidade de adaptação à vida adulta e na integração social da pessoa com deficiência.

Estes autores afirmam, também, que estas pessoas têm dificuldades em algumas capacidades como: seguir instruções, cooperar com o outro e iniciar relações positivas com supervisores que facilitem a entrada para um emprego. A habilidade para brincar com colegas, conversar acerca de assuntos sejam do interesse dos colegas, perguntar sobre membros da família, que são consideradas importantes para iniciar amizades, criar redes sociais e aumentar a satisfação no trabalho também são áreas de grande dificuldade em pessoas com deficiência mental.

A capacidade de resolução de problemas é uma área problemática nas pessoas com deficiência mental, que pode levar a comportamentos agressivos e à expressão desadequada da raiva (Anderson & Kazantzis, 2008). Segundo os mesmo autores, em situações sociais e de

trabalho, as pessoas com deficiência mental comparam-se às outras e sentem-se desadequadas, o que tem consequências ao nível da sua auto-estima.

O treino de competências sociais é considerado extremamente importante pois pode permitir que o jovem obtenha o maior benefício possível da escola, facilitar a inclusão social, aumentar a aceitação por parte dos professores e colegas e pode aumentar a probabilidade de encontrar um emprego (Soresi & Nota, 2000). O treino das capacidades de resolução de problemas de forma socialmente eficaz pode também resultar em benefícios adaptativos e num aumento da auto-estima (Anderson & Kazantzis, 2008).

De acordo com Trower, Bryant e Argyle (1978, cit. por Matos, 1997), o comportamento social é adquirido como qualquer outro comportamento motor e os processos de aprendizagem são semelhantes, pelo que estes autores propõem que se ensine competências sociais com a mesma metodologia de ensino de competências motoras: ensinar a observar, ensinar as componentes críticas, treinar para uma melhor realização.

As competências sociais podem e devem ser treinadas em adultos com deficiência mental, pois de acordo com Heiman e Margalit (1998), estas pessoas não tiveram hipótese de aprender e desenvolver as competências sociais com os seus pares, precisando de treino específico. Trower, Bryant e Argyle (1978, cit. por Matos, 1997) sugerem que se inclua neste treino quatro tipos de competências: (a) competências de observação – atender a pistas/sinais sociais; (b) competências básicas – contacto visual, expressão facial, gestos, postura, tocar; (c) competências complexas – cumprimentar, manter uma conversa, ir a festas, assertividade; e (d) competências cognitivas – planear, resolução de problemas e dificuldades sociais. Através deste tipo de treino, pretende-se ajudar a pessoa a desenvolver ao máximo as suas capacidades pessoais e sociais aumentando o seu repertório de respostas sociais e a sua capacidade de analisar situações sociais, e não apenas a diminuição dos comportamentos considerados inadequados.

Nezu, Nezu e Arean (1991 cit. por Anderson & Kazantzis, 2008), efectuaram um estudo com pessoas com deficiência mental e um diagnóstico psiquiátrico associado que demonstrou que um treino de resolução de problemas e assertividade melhorou os níveis de ansiedade e de comportamento adaptativo.

Nem todos os comportamentos sociais são importantes para a pessoa adulta com deficiência mental pois, segundo Andrasik e Matson (1985), a importância dos comportamentos adquiridos depende do contexto social em que são necessários e dos objectivos de vida da pessoa. No entanto, Rusch (1979, cit. por Schloss & Schloss, 1985) identifica uma série de competências sociais/vocacionais de sobrevivência que, quando

adquiridas, aumentam a probabilidade de sucesso em contextos de emprego competitivo. Estas competências envolvem gerir as próprias actividades de forma independente, apresentar requisitos mínimos de apresentação e higiene, e comunicar a compreensão básica de directivas para continuar ou descontinuar uma actividade.

O desenvolvimento da pessoa depende do grau de deficiência, da presença de condicionantes médicas, das capacidades da família e dos suportes e serviços prestados à pessoa e à sua família (Batshaw & Shapiro, 2002), que, segundo a AAIDD, devem focar-se na interacção entre as capacidades e incapacidades da pessoa e o meio ambiente em que a pessoa vive (Walters & Blane, 2000). Por exemplo, uma deficiência mental ligeira pode ser atenuada pelo acesso a técnicas que estimulem o processamento cognitivo e consequentemente proporcionem uma conduta adequada mediante o estágio de desenvolvimento da pessoa.

A última Conferência Internacional da Educação da ONU, em 2008, define a pessoa com deficiência mental como aquela que tem deficiências físicas, mentais ou sensoriais permanentes e que, ao interagir com quaisquer obstáculos, estes podem impedir a sua plena participação na sociedade, em condições de igualdade com as outras pessoas (López-Torrijo, 2009).

1.2. Respostas Educativas

Até há pouco tempo, as pessoas com deficiência mental e necessidades especiais estavam, por norma privadas do acesso à educação, e por isso, à participação activa na vida da comunidade (Capucha & Pereira, 2007; Lopes et al., 2006). Com a Declaração de Salamanca (1994), o modelo da “escola para todos”, que implica que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam, torna-se uma exigência social e política. A Conferência Internacional de Educação da ONU em 2008 e o Decreto-Lei nº 3/2008 do Ministério da Educação reforçam esta exigência ao assinalarem que as crianças e jovens com deficiência podem e devem aceder ao ensino primário e secundário, de qualidade e inclusivo, tal como as outras. A escola deve, também, ser responsável por fazer os ajustes necessários ao processo de ensino e de aprendizagem (adequação de currículos e da avaliação) e à sua organização e funcionamento a fim de facilitar a formação da pessoa com deficiência (López-Torrijo, 2009). Tendo em conta que qualquer aluno passa a maior parte do seu tempo na escola, esta transformou-se no mais

importante contexto de socialização (Lopes et al., 2006), e também o deve ser para os alunos com deficiência mental.

Em relação às crianças e jovens com deficiência, a educação especial tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma preparação adequada para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego. As respostas educativas passam, também, pelo envolvimento de técnicos em diversas áreas das suas vidas, tais como o desporto e o lazer, além da educação académica. Devem, também, contemplar a possível necessidade de medicação, o aconselhamento familiar, a formação parental e a necessidade de uma avaliação periódica das necessidades e capacidades da pessoa.

Em Portugal, no que diz respeito à escolaridade obrigatória (até ao 9º ano), os pais podem escolher inserir o filho numa escola da rede pública ou privada ou ainda num centro de educação especial como as CERCI, ou outros centros de recursos, que pretendem criar condições para as crianças frequentarem o ensino regular quanto tal não é possível de imediato.

De acordo com o estudo publicado por López-Torrijo (2009), acerca da inclusão dos alunos com deficiência mental na União Europeia, nas escolas públicas Portuguesas, é possível proporcionar aos alunos quatro formas diferentes de “estar” na escola: (a) integração funcional total (presença a tempo inteiro na aula de referencia); (b) integração parcial (presença habitual na aula de referencia com saída para receber apoio individual ou em grupo); (c) integração social (assistência a unidades específicas dentro da escola regular, mas partilhando com o restantes alunos o recreio e a hora de almoço); e (d) integração física (o aluno permanece sempre na aula de apoio).

Independentemente da modalidade escolhida, os professores, técnicos e família elaboram, em conjunto, um PEI (Programa Educativo Individual) que consiste na definição das medidas educativas a implementar, os seus objectivos e estratégias a utilizar e na definição do processo de avaliação, visto que os alunos com PEI não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar comum, ficando a sua progressão sujeita aos critérios de sucesso definidos no PEI. No final de cada ano e de cada ciclo o PEI é avaliado e revisto. Aos treze anos inicia-se também o PIT (Plano Individual de Transição) elaborado pela equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem e outros profissionais (área da segurança social, serviços de emprego e formação profissional) que tem como objectivo a promoção da capacitação e aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

Apesar de a legislação ser clara quanto aos deveres da escola, dos professores, pais e alunos, o insucesso escolar é comum nesta população e, para a maioria dos jovens, os objectivos da educação são ajustados para a obtenção de competências de autonomia e para actividades vocacionais e ocupacionais (Sachs & Barrett, 2000), não havendo, para eles, lugar na escola no fim da escolaridade obrigatória (16 anos).

De acordo com dados do Instituto do Emprego e Formação Profissional, IEFP (2000), os níveis de escolaridade mais frequentes nesta população são o 1º e 2º ciclos, afectando, como é evidente, a sua empregabilidade (Fernandes, 2007).

Tradicionalmente, as respostas para os jovens com deficiência mental que já não têm possibilidade de continuar na escola, eram as actividades ocupacionais e o emprego protegido. Só mais tarde se inicia a tentativa de formação profissional em instituições tais como as associadas na Federação Nacional das Cooperativas de Solidariedade Social (FENACERCI), onde estão inseridas a Cooperativa de Solidariedade Social e Ensino Especial (CRINABEL) e o Centro de Educação para o Cidadão Deficiente (CECD) de Mira Sintra, o Elo Social, a Quinta Essência e as Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), entre outras. Estas instituições têm critérios de admissão diferentes e as que atendem a jovens mais autónomos podem ambicionar a formações profissionais e a uma inserção bem sucedida no mercado de trabalho.

António Galvão Aibéo propõe, no âmbito do debate Educação, Formação e Trabalho (2000), que a preparação dos jovens e adultos portadores de deficiência mental se deve desenvolver através de Centros de Formação Profissional, organizados em quatro unidades: a) Unidade de avaliação e orientação profissional – onde se identificam os recursos pessoais (competências, interesses e capacidades) e contextuais (família, trabalho e comunidade) que intervêm no desenvolvimento vocacional. Só após esta avaliação e orientação se deverá iniciar o processo de preparação para a integração no mercado de trabalho, e, através de apoio e aconselhamento, ajudá-la a prosseguir uma carreira adequada. Esta orientação é efectuada “com” a pessoa com deficiência mental e não excluindo-a do processo.

b) Unidade de formação e qualificação profissional – onde se dá a formação de base necessária para o prosseguimento da sua qualificação ou passagem ao mercado de trabalho, no que diz respeito aos conhecimentos académicos, higiene e segurança, desenvolvimento cognitivo, competências sociais e adaptação ao trabalho. Somente após a formação de base, surge a qualificação profissional onde se aprende uma profissão específica. c) Unidade de integração económica, que representa a passagem à vida activa da pessoa após um processo

de formação e qualificação profissional capaz de o tornar autónomo e independente social e economicamente.

d) Unidade de produção: uma saída para a colocação provisória dos indivíduos que terminam o seu processo formativo e não obtêm de imediato a colocação no mercado de trabalho, pois o tempo de espera, em inactividade, iria destruir todo o trabalho e investimento efectuado, dadas as características dos indivíduos em questão.

Muitos das associações e instituições mencionados anteriormente seguem este modelo de formação profissional onde também trabalham as relações sociais, que como realça Fernandes (2007) são fundamentais para a obtenção de um emprego e para a progressão na carreira.

Além das competências dependentes do trabalhador, a empregabilidade da pessoa com deficiência decorre, também, do nível de aceitação da comunidade laboral e relacional em que pretende exercer o seu direito ao trabalho. Segundo afirmam Greenspan e Shoultz (1981, cit. por Andrasik & Matson, 1985), por vezes adultos com deficiência mental são despedidos dos seus empregos por dificuldades interpessoais e sociais e não por falta de competência no trabalho em si. Para que estas situações sejam evitadas, intervenções sistemáticas, contínuas e graduais no domínio da competência social são necessárias para que estas pessoas possam ter capacidade de levar uma vida independente, procurar e manter um emprego e desenvolver uma rede de suporte social adequada. Apesar de algumas pessoas com deficiência mental serem capazes de manter um emprego (protegido ou não), muitas vezes permanecem inutilizadas no mercado de trabalho e dependentes de subsídios do estado, criando um problema social constante (Millington, Szymanski, & Hanley-Maxwell, 1994).

Para as pessoas com deficiência, como para a generalidade das pessoas, a obtenção de um emprego tem um significado que transcende os aspectos estritamente económicos. O desempenho de uma actividade profissional é uma ponte essencial para a afirmação e exercício do estatuto de cidadania que surge como elemento essencial de afirmação de autonomia pessoal e é indispensável à construção de um projecto de vida com algum futuro. Segundo Cação (2007) o emprego representa a possibilidade de obter reconhecimento social, de exercer auto-controlo e de partilhar novas experiencias fora do seu círculo social. Uma vez conseguido o emprego, muitas vezes através do IEFP ou das instituições, a grande dificuldade surge na sua sustentabilidade. Após um período de adaptação, podem surgir situações, desafios e responsabilidades que, muitas vezes, são geradoras de perturbações na pessoa e na relação com os outros e com o contexto onde a pessoa está inserida, podendo resultar no abandono do posto de trabalho (Cação, 2007).

Para atenuar o insucesso laboral da pessoa com deficiência, é fundamental que haja uma participação das próprias pessoas na definição do seu projecto de vida e a existência de um sentido de lugar (Johnstone, 2003). Segundo o mesmo autor, o “sentido de lugar” diz respeito aos sentimentos acerca do nosso lugar na relação com o outro e no espaço físico propriamente dito, sentido este, que, devido à dificuldade de inclusão na sociedade, falta às pessoas com deficiência mental. Werner e Smith (1992, cit. por White, Schuyler, Edelman, Hayes, & Batshaw, 2002) afirmam que relações positivas e vinculativas com adultos são centrais para o sucesso de um jovem na vida adulta, dado que transmitem mensagens de apoio e capacitação.

1.3. Gentle Teaching – uma resposta alternativa?

A abordagem *Gentle Teaching* propõe-se criar este “sentido de lugar” para pessoas que vivem à margem da sociedade, incluindo pessoas com deficiência mental, baseando-se na segurança, no compromisso e no amor, componentes integrantes da Pedagogia da Interdependência. Em Portugal esta abordagem é já utilizada em algumas instituições, pelo que salientamos alguns aspectos importantes do *Gentle Teaching*.

O *Gentle Teaching* tem as suas origens, nos anos 80, no trabalho de vários profissionais baseados na Universidade do Nebraska nos Estados Unidos, sendo que o termo surgiu pela primeira vez em jornais científicos no ano de 1985, pela mão de John McGee. Em 1983, McGee e Menolascino salientaram a atitude do técnico e a importância do envolvimento como aspectos centrais para a redução eficaz de comportamentos desadequados. O *Gentle Teaching* surgiu numa altura em que já não se admitia que as pessoas com deficiência mental vivessem em asilos com más condições e em que os métodos “aversivos” dos behavioristas para diminuir comportamentos socialmente inadequados também já não eram solução (Cullen & Mudford, 2005).

McGee, Menolascino, Hobbs e Menousek (1987) afirmam que os comportamentos disruptivos surgem, muitas vezes, como a forma da pessoa comunicar com um mundo incompreensível e não-responsivo, sendo que as pessoas com deficiência mental estão em maior risco de desenvolver este tipo de comportamentos, devido a défices na capacidade de comunicar eficazmente. Bailey (1992), critica a abordagem *Gentle Teaching* no *Journal of Applied Behaviour Analysis* (JABA) e constata que comportamentos disruptivos podem não ser unicamente causados pela incapacidade de comunicar, mas por diversos factores tais como efeitos secundários de medicação, problemas físicos e o desejo de fugir a tarefas e pedidos.

Inicialmente, McGee et. al (1987) definiram o *Gentle Teaching* como uma estratégia de intervenção comportamental não aversiva. No entanto, mais recentemente, McGee e Menolascino (1991), especificam o *Gentle Teaching* como um prelúdio à psicologia da interdependência que requer uma troca, começando com a necessidade dos técnicos analisarem e aumentarem as suas interações centradas na valorização e diminuïrem as interações dominantes. Ainda, de acordo com Jones e McCaughey (1992), que publicaram também uma recensão crítica no mesmo jornal acerca do *Gentle Teaching*, este é um método não aversivo para reduzir os comportamentos desadequados que tem como objectivo ensinar a vinculação (“*bonding*”) e interdependência através do respeito, gentileza e solidariedade, sendo o eixo central do *Gentle Teaching* o “*valor incondicional*” em que todas as interações entre os técnicos e as pessoas têm de começar, centrar-se e levar ao “*valor incondicional*”.

Segundo Jones e McCaughey (1992), o termo vinculação é utilizado por McGee para descrever, de uma forma geral, as relações que são importantes e significativas para ambas as partes envolvidas e que são baseadas no afecto, confiança e respeito. A vinculação ocorre enquanto uma tarefa está a ser ensinada.

Os técnicos previnem comportamentos auto e hetero-agressivos quanto possível e direccionam as pessoas para tarefas ou interações que são utilizadas como veículos para ensinar o valor da presença humana e do reforço de uma forma gentil, tolerante e respeitadora. Com o tempo a pessoa começa a responder melhor a tarefas e interações, o que é positivo mas não é o objectivo primário. Este redireccionamento para as tarefas proporciona múltiplas oportunidades para ensinar o reforço. Gradualmente a pessoa começa a aprender o significado da presença humana, do reforço e da participação. Em simultâneo os técnicos retiram os apoios progressivamente, permitindo que a pessoa assuma o controlo. À medida que esta interação equilibrada é formada e mantida, o “*bonding*” emerge (McGee et al., 1987, p.156).

Para Bailey (1992), crítico do *Gentle Teaching*, o termo “*bonding*” é demasiado vago e não explica o processo de reforço entre as pessoas com deficiência e os técnicos, mas rotula, inadequadamente, possíveis efeitos secundários causando problemas para terapeutas ou investigadores.

O “*valor incondicional*” diz respeito a palavras e acções, praticadas pelo técnico, que valorizam a dignidade humana, independentemente do comportamento exibido pela pessoa nesse momento e pode ocorrer a três níveis: verbal, gestual e físico (McGee & Gonzalez 1990, cit. por McGee, 1992). O valor verbal pode ser demonstrado através do tom de voz, elogios dados, diminuição de ordens dadas ao outro. O valor gestual pode ser demonstrado através do contacto visual, sorrisos, acenos de cabeça etc. O valor físico é muito importante

para a segurança da pessoa, especialmente através do abraço e do toque nas mãos (Steele, 1995).

Na mesma edição do JABA, McGee publicou um artigo acerca dos pressupostos e paradigma do *Gentle Teaching*, em que afirma que o “*valor incondicional*” pode começar por ter pouco ou nenhum significado, porém pressupõe que o seu significado é aprendido ao longo do tempo. McGee e Menolascino (1991) enfatizam que o pressuposto central do *Gentle Teaching* é baseado na necessidade de analisar e gerar a mudança nas interações, em especial, a expressão de “*valor incondicional*” por parte dos técnicos.

McGee (1992) assinala que o *Gentle Teaching* pressupõe que todas as pessoas anseiam por afecto e “calor”, até aquelas que incorrem em comportamentos de auto e hetero-agressão e de isolamento. Afirma também que o “*valor incondicional*” pode, eventualmente, dar resposta ao desejo sentido e que, apesar de este não poder ser directamente medido, pode ser inferido através de comportamentos observáveis indicativos do sentimento de companheirismo tais como abraços, apertos de mão, sorrisos, sons tranquilizantes e expressões verbais (McGee, 1992).

Steele (1995) nomeia o valor incondicional com a primeira fase do *Gentle Teaching*.

O *Gentle Teaching* pressupõe também que o objectivo da prestação de cuidados é o de estabelecer um sentimento de companheirismo entre o técnico e a pessoa com problemas comportamentais e portanto é realçada a necessidade de ensinar a pessoa a sentir-se segura, a comprometer-se com o técnico e a aceitar e reciprocitar o valor incondicional (McGee, 1992). A segunda fase do *Gentle Teaching* é atingida quando o valor dado pelo técnico é reciprocado pela pessoa com deficiência, chamando-se a esta reciprocidade, o “*valor recíproco*”. Esta troca estimula a criação de uma relação de amizade e interdependência, em que o técnico assume a responsabilidade de ensinar as competências necessárias para que a pessoa com deficiência consiga iniciar e manter uma amizade (Steele, 1995). Segundo Jones e McCaughey (1992), o *Gentle Teaching* pressupõe que as relações humanas são, por natureza, recíprocas e raramente são unilaterais. Assim, o objectivo da abordagem estará completo quando a pessoa reciprocitar o valor e afecto.

McGee, citado por Jones e McCaughey (1992), propõe nove estratégias, que combinadas, permitem o ensino do controlo das relações que leva ao “*bonding*”: ignorar-redireccionar-reforçar, interromper-ignorar-redireccionar-reforçar, controlo do contexto, controlo de estímulos, aprendizagem sem erros, modelagem e diminuição das ajudas, “*teaching quietly*”, “*assistance envelope*” e “*reward envelope*”. McGee afirma ainda que estas técnicas não são ‘receitas’ e que as características do *Gentle Teaching* permitem flexibilidade suficiente para

se conseguir ir ao encontro das necessidades da população alvo. Como indica Bailey (1992), estas técnicas são claramente comportamentais.

Jones e McCaughey (1992), nomeiam duas vantagens do *Gentle Teaching*. A primeira diz respeito à generalização, referindo os autores que, ao abranger variáveis ecológicas, o *Gentle Teaching* pode aumentar a generalização e manutenção da mudança de comportamento sendo os seus efeitos mais eficazes do que as técnicas tradicionais de gestão de comportamento. A segunda vantagem diz respeito à mudança mútua que ocorre na relação entre o técnico e a pessoa com deficiência mental, pois segundo os autores, ambas as partes beneficiam da relação melhorando a qualidade das suas vidas. No entanto, Bailey (1992) considera que estas afirmações são simples constatações e não vantagens

Jones e McCaughey, (1992) nomeiam também as desvantagens do *Gentle Teaching*. A primeira refere-se à falta de clareza na definição da abordagem, pois não existe uma definição precisa e operacional dos conceitos centrais resultando numa descrição de algumas técnicas quasi-comportamentais sem orientação específica de como as incorporar num plano de intervenção, dificultando também a formação de “*Gentle Teachers*” e a avaliação da abordagem. A segunda desvantagem refere-se à dificuldade na avaliação da eficácia pois, segundo os autores, os resultados apresentados por McGee são relativos a observações informais, descrições e vídeos de situações pré e pós teste que não incluíam situações de controlo, não permitindo concluir se quaisquer alterações no comportamento pós-teste foram devidas à intervenção *Gentle Teaching* ou outras variáveis. Tendo em conta que os conceitos centrais não estão definidos operacionalmente e que os procedimentos são flexíveis, os autores afirmam que a eficácia do *Gentle Teaching* ainda está por comprovar. A última crítica apontada por Jones e McCaughey (1992) diz respeito ao tipo de abordagem, pois apesar do *Gentle Teaching* ser considerado uma abordagem não aversiva por excelência, alguns estudos (Barrera & Teodoro, 1990; Emerson, 1990; citados por Jones & McCaughey, 1992) concluíram que muitas pessoas resistem às interações iniciadas pelos técnicos e que, muitas vezes, são estas que incitam à auto-agressão. McGee (1992) contrapõe, constatando que os actos de auto-agressão não são devidos à intervenção *Gentle Teaching* em si, mas a períodos passados e presentes de repressão, castigo ou negligência.

Após a revisão bibliográfica apercebemo-nos da importância das competências sociais para a construção da autonomia e integração na sociedade e do grande défice que as pessoas com deficiência mental têm a este nível. Apesar da existência de leis de obrigatoriedade de ensino e do direito ao trabalho, por várias razões nem sempre é possível completar com

sucesso um percurso académico e profissional, impedindo o potencial desenvolvimento de competências sociais.

Depois do ensino obrigatório, se é que este foi concluído, as pessoas com deficiência mental deparam-se com um vazio que algumas instituições tentam preencher através da criação e desenvolvimento de um projecto de vida com vista à integração na sociedade e num emprego. A instituição X, embora relativamente recente, propõe-se a atingir este mesmo objectivo, através do *Gentle Teaching*.

2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Entre os vários sujeitos integrados nesta instituição, cinco têm um nível de autonomia considerado mínimo para integrar um projecto de vida com uma valência já profissional. Durante o período de estágio académico foi-nos permitido observar e conhecer o percurso destes cinco alunos inseridos em currículo profissional e que já estão inseridos num local de estágio fora do seu contexto “protegido”, pelo menos uma manhã por semana.

O objectivo do presente estudo é o de caracterizar a evolução do comportamento social destes cinco jovens com deficiência mental. De facto, a apreciação destes sujeitos pode trazer informações importantes para a instituição e dar-lhe feedback acerca dos resultados obtidos durante a permanência destes jovens com a utilização do “*Gentle Teaching*”, e pode ser uma mais-valia quando a instituição X (ou outra) se deparar com situações semelhantes.

II. MÉTODO

Neste capítulo apresentaremos a caracterização dos participantes e dos instrumentos utilizados nos cinco estudos de caso. Faremos também, uma descrição dos procedimentos e da análise de dados.

No presente estudo procuramos caracterizar a evolução do comportamento social de cinco jovens com deficiência mental integrados há pelo menos um ano na instituição. Parece-nos adequada a metodologia qualitativa denominada estudo de caso, porque segundo Barlow e Hersen (1982), este é um estudo intensivo e descritivo de um dado indivíduo, que de acordo com Stake (1995) nos permite compreender as particularidades e complexidades de um caso único. Nesta investigação pretendemos abordar os cinco sujeitos como cinco casos na componente do comportamento social. Nesta abordagem enquadrarmo-nos no modelo ecológico de Barker e Wright, estudar o comportamento tal como ele se produz no seus contextos naturais e, as suas relações com o meio.

Propusemo-nos a fazer uma validação da informação, de forma a conseguirmos o maior rigor possível durante este estudo, através de uma triangulação de instrumentos e da verificação dos intervenientes para avaliar a adequação das nossas interpretações e procurar interpretações adicionais como proposta por Stake (1995). Este autor afirma que é necessário considerar que existem múltiplas perspectivas de um estudo de caso, devendo ser representadas.

1. PARTICIPANTES

No trabalho que se segue, apresentaremos de início uma breve caracterização da instituição X e o seu modo de funcionamento por considerarmos pertinente para a compreensão do presente estudo. Seguir-se-á a caracterização dos cinco casos que estão integrados na instituição X.

1.1. A Instituição X

1.1.1. Caracterização

A instituição é uma associação sem fins lucrativos que desenvolve projectos para maiores de 16 anos, com atraso de desenvolvimento intelectual, que abriu em 2006 no concelho de Sintra. A instituição é composta por duas residências, pelo pólo pedagógico que tem ateliers artísticos e de inserção social e simuladores de actividades profissionais, e pelo pólo principal que tem uma biblioteca, refeitório/café, escritórios e sala de formação. No ano de 2009, a equipa técnica é composta por dezoito pessoas para um total de vinte e nove alunos, dos quais dezasseis são do sexo feminino e treze do sexo masculino. A opção de abarcar esta faixa etária vai no sentido de atenuar as lacunas encontradas pelos promotores do projecto, relativamente às respostas oferecidas pelo sistema educativo e integrativo no que diz respeito à população com deficiência mental. A instituição evidencia-se por pensar a pessoa com deficiência mental como detentora dos seus próprios potenciais que deverão se identificados e trabalhados e por utilizar modelos de avaliação, ensino e aprendizagem que se distinguem pela sua eficiência e objectividade, dando grande importância aos componentes afectivos e emocionais (Costa, 2007).

O objectivo primário da instituição é a transmissão de competências fundamentais à existência humana em sociedade, com um mínimo de dependência e um máximo de aprendizagem possível, para que os alunos ganhem uma melhor e mais segura auto-representação de si, de maneira a facilitar a sua posterior integração. De modo a alcançar este objectivo, em conjunto com o aluno, desenvolve-se um projecto de vida que faça do aluno uma pessoa autónoma e realizada. O método pedagógico privilegiado pela instituição é o *Gentle Teaching*.

1.1.2 Modo de funcionamento da instituição

Antes de um aluno ingressar na instituição, passa por um processo de avaliação inicial que consiste na determinação do **perfil individual de competências** pessoais, sociais e profissionais de cada pessoa, ou seja, as suas necessidades educativas, a sua capacidade de realização e as suas dificuldades actuais, de forma a indicar quais as estruturas e áreas de actividade mais adequadas.

O potencial aluno é avaliado em quatro domínios: autonomia pessoal, comportamento social, desenvolvimento físico e desenvolvimento cognitivo, através de grelhas de avaliação que serão explicadas com maior detalhe nos Instrumentos. Este processo não envolve um

diagnóstico formal por parte da instituição, excluindo avaliações neuropsicológicas e psicomotoras pontuais efectuadas pela Neuropsicóloga e Técnica de Educação Especial e Reabilitação, como complemento do relatório de avaliação.

Após este processo e se a decisão for a de ingresso na instituição, o aluno entra na fase de Plano Individual Transitório (PIT), que tem a duração de três meses, e permite aferir a validade das conclusões obtidas através da avaliação inicial e aferir, também, quanto ao nível de apoio e motivação dos alunos nas várias actividades assim como a relação com os monitores.

No final do PIT, insere-se o aluno em um ou mais dos currículos pré-definidos e disponíveis na instituição (cf. *Quadro 2*), sendo o currículo social sempre aplicado independentemente do nível de desenvolvimento do aluno. São traçados objectivos gerais (anuais) e específicos (semestrais) que deverão ser trabalhados ao longo do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Quadro 2 – Currículos disponíveis na instituição e respectivos objectivos.

Currículo	Objectivo
Autonomia Pessoal	Desenvolver o funcionamento independente, auto-regulação e a capacidade de tomar conta de si nas várias situações de vida diária e utilizar de forma adequada os recursos comunitários.
Autonomia Social	Desenvolver competências de relacionamento social, a capacidade de tomar decisões, assertividade, compreensão das responsabilidades, direitos e deveres individuais, auto-avaliação e auto-controle e auto-estima.
Autonomia Pré-Profissional	Destinado aos alunos que demonstram possuir competências para vir a integrar uma formação profissional, mas que ainda necessitam de realizar algumas aquisições, quer na vertente social, como ao nível cognitivo ou de maturidade.
Autonomia Profissional	Aquisição das competências técnicas necessárias ao exercício de uma actividade, e efectiva integração no mercado de trabalho. Este processo efectua-se por três fases: PIT profissional, Período de Formação (ambas as fases efectuadas num dos diversos simuladores profissionais existentes na instituição) e Estágio Profissional (efectuado fora da instituição, numa empresa do ramo seguido na profissionalização e remunerado).

O PDI está orientado para a promoção da autonomia em diferentes áreas assentes nas competências pessoais, sociais e/ou profissionais com a duração de um ano. Os currículos disponíveis são adaptados a cada aluno e são definidas estratégias e objectivos (que são atingidos através das actividades escolhidas) de acordo com o perfil de competências delineado, bem como o projecto de vida de cada aluno. O PDI é avaliado semestral e anualmente pelos técnicos das actividades, com a supervisão do responsável de avaliação do respectivo aluno. Após dois anos na instituição é elaborado um segundo perfil de competências utilizado para avaliar se o aluno progrediu desde a elaboração do primeiro perfil de competências.

A instituição dispõe de diversas actividades, (cf. *Quadro 3*) sendo que não são fixas para cada currículo pois estes são moldados conforme as necessidades dos alunos. As actividades podem ser agrupadas mediante a abordagem adoptada, assinalando o facto de a psicomotricidade ser uma actividade que trabalha tanto o nível motor como o nível cognitivo.

Quadro 3 – actividades disponíveis na instituição X.

Abordagem	Actividade
Cognitiva	Estimulação Cognitiva
	Leitura e Escrita
	Psicomotricidade
	Computadores
Motora	Psicomotricidade
	Desporto Colectivo
	Ginástica Adaptada
	Apoio Individualizado
	Natação
Profissional	Equitação
	Restauração
	Reposição
	Jardinagem
	Tratamento de Animais
	Experiência Socioprofissional
Grupo de Orientação	

Terapêutica	Relaxamento
	Arte-Terapia
	Teatro
	Projecto Individual
	Acompanhamento Psicológico
	Dança
	Arte e Descoberta
	OlhArte
	Interacção Animal
	Grupo de Comunicação
Social	Autonomia na Comunidade
	Dia da Casa
	Cidadania

A actividade Grupo de Orientação é exclusivamente para aqueles alunos que estão inseridos em estágio numa organização exterior à instituição. É uma actividade informal, em que todos podem conversar sobre a semana que passou, problemas que enfrentaram, situações que gostaram, o que aprenderam, o que gostavam de fazer etc. A técnica entrega também a folha de avaliação semanal a cada um, com o intuito de fomentar a discussão acerca das prestações dos alunos. É uma actividade fundamental para o acompanhamento deste processo de autonomia.

Os alunos podem ingressar na instituição em qualquer altura do ano, o que leva a que cada um se encontre numa fase distinta de PDI, implicando que as actividades não tenham uma turma fixa, pois de seis em seis meses pode haver mudanças de actividades e horários para cada aluno. Os alunos não têm obrigatoriedade de frequentar qualquer actividade, sendo que se considera importante que os alunos frequentem pelo menos uma de cada abordagem para equilibrar o cronograma de actividades. Os alunos menos autónomos têm, por exemplo, uma maior carga horária de actividades terapêuticas podendo não estar ainda preparados para integrar actividades profissionais, enquanto os alunos mais autónomos têm mais actividades profissionais e menos actividades terapêuticas, procurando-se no entanto, não compor um cronograma só com actividades profissionais. As actividades têm início às 9 horas e terminam às 17 horas, sendo interrompidas durante uma hora ao meio dia para o almoço e às 16 horas para o lanche.

Todos os alunos podem efectuar uma Experiencia de Inserção Socioprofissional (EISP), cujos objectivos são o de promover o desenvolvimento de relacionamentos sociais não condicionados, fundamentais para uma integração social global e realizar o despiste de possíveis áreas vocacionais. Os alunos que estão inseridos em currículo pré-profissional e/ou profissional costumam ser integrados em EISP antes de iniciarem a fase de estágio para confirmarem que essa é de facto a sua área de interesse.

Sendo um projecto muito recente, a instituição está em permanente evolução dos seus espaços físicos e métodos assim como do número de alunos.

1.2. Alunos

Apresentaremos uma breve caracterização dos alunos que foram considerados os casos nesta investigação. Para tal, recorreremos aos processos individuais de cada aluno e aos respectivos Planos de Desenvolvimento Individual, com a devida autorização dos responsáveis. Limitamo-nos a apresentar os dados que constam nos processos dos alunos. Os nomes apresentados são fictícios de modo a salvaguardar a identidade dos jovens.

Os cinco alunos têm entre os 21 e 29 anos de idade e estão integrados na associação há pelo menos um ano. Estes alunos são considerados os mais autónomos pois são os únicos inseridos nos currículos pré-profissional ou profissional, isto é, pelo menos uma manhã por semana estão a trabalhar no local de estágio e não na instituição. Os cinco alunos são pessoas com deficiência mental, com diagnósticos diversos. Estes alunos são frequentemente colocados juntos em actividades, devido à semelhança no nível de desenvolvimento.

1.2.1. Caso Maria

Data de Nascimento: 17 de Maio 1980; 29 anos

Data de entrada na instituição: Junho 2007

Diagnóstico: Anóxia de parto; epilepsia; “Complexo” de Dandy-Walker; Atraso global de desenvolvimento com défice cognitivo ligeiro.

O diagnóstico atribuído à Maria é contraditório pois segundo Boddaert et al. (2003) a deficiência mental é diagnosticada em metade das pessoas com síndrome de Dandy-Walker

sendo que a outra metade tem um desenvolvimento intelectual considerado normal, portanto a Maria não deveria estar diagnosticada com um atraso global de desenvolvimento.

A mãe morreu durante a infância da Maria com uma doença crónica e o pai morreu recentemente vítima de alcoolismo crónico. Tinha incapacidade motora total e desorganização mental pelo que a Maria era tratada como criada, tomando conta do pai e da casa. O pai deu-lhe liberdade total e sem qualquer entrave. O único familiar próximo que tem é uma irmã que visita aos fins-de-semana, pois durante a semana vive na instituição.

A Maria completou o 12º ano com 25 anos apenas porque sempre frequentou colégios muito benevolentes. De facto, carece de conhecimentos compatíveis com o nível de escolaridade que atingiu.

Desde a infância que a Maria é acompanhada em Psicoterapia e, de acordo com vários diagnósticos efectuados, foi uma criança muito desorganizada, desestruturada, impulsiva, com fraca interiorização das figuras parentais como modelos de referência. Na adolescência foi considerada uma pessoa com uma sociabilidade fácil, vulnerabilidade a qualquer influência, demasiado impulsiva, com baixa tolerância à frustração, imaturidade ao nível da interiorização das regras, capacidade para se organizar quando está num meio fortemente protegido e com regras e valores bem definidos. A Maria sempre utilizou a Internet para contactos e marcação de encontros com homens, nunca tendo sido criticada pelo pai.

Entre 2005 e 2007 esteve numa CERCI que não estava adaptada às suas capacidades de desenvolvimento intelectual. Quando entrou para a instituição X, era acompanhada por uma Psiquiatra e encontrava-se medicada com anti-depressivo e ansiolíticos, e hoje, toma somente a pílula. Ao fim dos três primeiros meses de integração na instituição, (fase PIT) foi aferido que a Maria “apresenta boas capacidades intelectuais, no domínio da leitura e da escrita, na consciência do dinheiro e do valor das coisas (contrário ao relatório apresentado) e na estruturação lógica do seu discurso, pelo que tem sido muito fácil que ela compreenda e aceite as regras de vivência em conjunto, os comportamentos sociais, o empenho e execução de tarefas de acordo com as capacidades que apresenta.” Ficou também patente a importância da família na vida da Maria: “a relação com a família, tem sido muito benéfica para o bem-estar da Maria. Não só existe uma ligação que faz com que ela se sinta segura, como nessa relação existem regras e limites que a têm ajudado a crescer.”

Desde que entrou para a instituição, a Maria tem sido acompanhada por uma equipa de distúrbios alimentares pois sofria de obesidade, pelo que agora já perdeu muito peso. Foi-lhe introduzida uma actividade de educação sexual pois é uma das alunas mais autónomas. Em grupo exhibe um bom comportamento, é uma pessoa esforçada e motivada mas por vezes é

conflituosa. Apesar de a Maria ter manifestado interesse por uma formação na área do Serviço Administrativo, começou o curso de Formação Profissional na área da Restauração porque o curso estava em fase de criação. Assim, iniciou o estágio na área de Restauração (nunca tinha trabalhado antes), e de momento está a estagiar dois dias por semana (terça e quinta) no refeitório de uma empresa. Nos três dias que está na instituição, a Maria tem o seu cronograma de actividades preenchido maioritariamente com a actividade de Restauração (cf. quadro 4).

Quadro 4 – horário Maria

2ª feira		3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h – 10h					
10h – 11h	Restauração	Estagio	Restauração	Estagio	Cidadania
11h – 12h		Restauração	Estim. Cognitiva	Restauração	Desporto
ALMOÇO					
13h – 14h					
14h – 15h	Restauração	Estagio	Restauração	Estagio	Restauração
15h – 16h		Restauração	Grupo Orientação	Restauração	
LANCHE					
16h – 17h					

1.2.2. Caso Jorge

Data de Nascimento: 19 de Agosto 1986; 23 anos

Data de entrada na instituição: Março 2007

Diagnóstico: Síndrome Cornélia de Lange

O Jorge tem uma irmã mais nova, e vive uma semana com a mãe e uma semana com o pai pois estes são divorciados.

O Jorge tem o equivalente ao 9º ano de escolaridade no ensino especial, sabe ler e escrever. Frequentou um curso de limpeza do qual foi expulso em 2007 por ser demasiado imaturo. Um mês antes de entrar para a presente instituição o Jorge começou a ter um comportamento mais agressivo e irrequieto. O Jorge tem capacidade de iniciativa e autonomia, mas revela pouca maturidade emocional, revelando problemas emocionais, agressividade reprimida, timidez e insegurança.

À data de entrada na presente instituição encontrava-se medicado com Zyprex ao deitar.

Ao fim dos três primeiros meses na presente instituição as técnicas afirmam notar “uma grande dificuldade em falar de si, dos seus problemas, medos, preocupações. O Jorge é uma pessoa que oculta os reais motivos para desejos que às vezes manifesta dando falsas justificações. Tem uma tendência para fantasiar e viver em cenários inventados à imagem de modelos não reais (morangos com açúcar).” Em conclusão, é referido que “a sua integração foi um processo fácil e harmonioso, em função das suas competências sociais, simpatia e educação. Foi rapidamente aceite por todos os seus colegas, fazendo amizades. O seu nível de relacionamento é muito homogéneo e consistente.”

No primeiro ano começou a sua experiência de inserção socioprofissional num hipermercado e nos canis, uma manhã por semana em cada lugar. Neste momento está a estagiar num hipermercado, como repositor, dois dias por semana passando os restantes na instituição com o seguinte horário (cf. *Quadro 5*).

Quadro 5 – horário Jorge

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h – 10h					
10h – 11h	Estágio	Restauração	Restauração	Restauração	Estágio
11h – 12h	Restauração		Estim. Cognitiva		Restauração
12h – 13h	ALMOÇO				
13h – 14h		Restauração	Restauração		
14h – 15h	Estágio	Jardinagem	Computadores	Restauração	Estágio
15h – 16h	Restauração	Desporto	Grupo Orientação	Dança	Restauração
16h – 17h	LANCHE				

1.2.3. Caso Daniel

Data de Nascimento: 21 de Setembro 1989; 20 anos

Data de entrada na instituição: Janeiro 2007

Diagnóstico: Atraso Global do Desenvolvimento

O Daniel entrou com 9 anos para uma instituição em Sintra, através da qual acedeu ao ensino regular. Em tempos foi acompanhado por uma psicóloga. Vive com a mãe e com a irmã em casa.

Passamos a citar excertos de um relatório de uma educadora da instituição anterior: “o Daniel apresenta uma atitude social e comportamental adequada nas diferentes situações do dia-a-dia.” “Fez progressos a nível da matemática, leitura e interpretação de textos, ditados e conhecimento e utilização do dinheiro.” “É autónomo a nível da autonomia pessoal e social.” “Aprendeu a realizar trabalhos em tapeçaria.” “A actividade física é um incentivo.”

À entrada para a presente instituição, afirmou gostar de trabalhar na área da Jardinagem ou com cães.

Ao fim de três meses de integração na presente instituição as técnicas aferiram quanto às conclusões obtidas na avaliação inicial: “é sociável mas introvertido, gosta de ser respeitado pela pessoa que é por tudo o que faz. Prefere manter alguma distância na relação com os seus pares, optando por conversar mais vezes com os monitores. É uma pessoa de poucas palavras, que prefere mostrar-se e dar a conhecer a sua personalidade e as suas potencialidades através das suas acções.”

Hoje o Daniel está a estagiar três dias por semana numa empresa de jardinagem, tendo uma grande carga horária de formação nesta área (cf. *Quadro 6*).

Quadro 6 – horário Daniel

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h – 10h			Tratar dos Animais		
10h – 11h	Estágio	Estágio		Estágio	Cidadania
11h – 12h	Jardinagem	Jardinagem	Estim. Cognitiva	Jardinagem	Desporto
12h – 13h	ALMOÇO				
13h – 14h			Jardinagem		
14h – 15h	Estágio	Estágio		Estágio	Jardinagem
15h – 16h	Jardinagem	Jardinagem	Grupo Orientação	Jardinagem	
16h – 17h	LANCHE				

1.2.4. Caso Manuel

Data de Nascimento: 18 de Setembro 1988; 21 anos

Data de entrada na instituição: Abril 2007

Diagnóstico: Atraso Global do Desenvolvimento

Actualmente vive com a mãe e a irmã mais velha pois os pais são separados (passa fins de semana com o pai de quinze em quinze dias).

O parto do Manuel decorreu sem quaisquer problemas e até aos dois anos fez as aquisições dentro dos intervalos padrão das etapas de desenvolvimento, embora sempre no limite de idade superior. Aos três anos foi à consulta de Desenvolvimento no Hospital de Santa Maria devido a um atraso na fala e hiperactividade e foram sinalizados alguns problemas. Aos quatro anos iniciou apoio de psicomotricidade e actualmente tem dificuldades na motricidade fina. Uma série de exames neurológicos comprovaram uma imaturidade do cérebro.

O Manuel frequentou o jardim-de-infância e a pré-escola em escolas regulares e aos sete anos completou o 1º ano de escolaridade numa escola regular na Ajuda, onde esteve até aos 13 anos. Nessa altura entrou para um colégio de ensino especial no Restelo onde ficou até aos 18 anos (matriculado no 9º ano de escolaridade), altura em que entrou para a instituição.

Ao fim dos primeiros três meses, as técnicas puderam aferir que “o Manuel é uma pessoa que demonstra muita insegurança face a uma nova situação e desvaloriza muito as suas capacidades pois procura o apoio dos colegas quando tem tarefas a desempenhar mesmo que não necessita.” Presentemente está a estagiar 2 dias por semana, um num centro hípico e um outro num canil com o objectivo de decidir qual gosta mais, sendo que o seu cronograma de actividades encontra-se distribuído da seguinte forma, (cf. *Quadro 7*).

Quadro 7 – horário Manuel

2ª feira		3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h – 10h	Tratar dos Animais	Estágio Cães	Tratar dos Animais	Estágio Cavalos	Cidadania Desporto
10h – 11h	Restauração		Estim. Cognitiva		
11h – 12h					
12h – 13h ALMOÇO					
13h – 14h	Computadores	Estágio Cães	Jardinagem	Estágio Cavalos	Jardinagem
14h – 15h	Restauração		Grupo Orientação		
15h – 16h	Estufa				
16h – 17h LANCHE					

1.2.5. Caso Leonardo

Data de Nascimento: 17 de Outubro 1987; 22 anos

Data de entrada na instituição: Dezembro 2006

Diagnóstico: Perturbação da Personalidade Borderline; Défice intelectual de nível moderado.

Logo após o seu nascimento, o Leonardo e o irmão foram deixados pela mãe, que era prostituta, ao cuidado de uma ama. Aos dois anos foi integrado num lar até aos onze anos de idade, mantendo o contacto com a ama até aos 19 anos altura em que frequentou o 1º ciclo de escolaridade com um currículo alternativo de conteúdo funcional no lar residencial em Lisboa. Aos 19 passou a frequentar o centro de actividades ocupacionais de uma instituição e um lar residencial em Sintra. Nesta altura, que coincidiu com o afastamento total da ama, o Leonardo começou a demonstrar graves perturbações comportamentais, com crises de agressividades constantes o que levou a Segurança Social a procurar outro tipo de enquadramento para o Leonardo. Actualmente, em termos de suporte afectivo, o Leonardo mantém um vínculo com uma senhora, que funciona como “Família Amiga”, com quem passa alguns períodos.

O Leonardo está a ser acompanhado semanalmente por um psicólogo clínico e mantém o acompanhamento psiquiátrico, iniciado durante a sua estadia na instituição de Sintra, devido às crises de agressividade. É importante referir que aproximadamente 20% a 35% das pessoas com deficiência mental sofrem de doenças mentais (Menolascino & McCann, 1983).

Ao entrar para a presente instituição encontrava-se a tomar Depakine (antiepilético), Bunil (antipsicótico) três vezes por dia e Haldol em situações de crise. A partir da sua entrada, entrou em fase de redução da medicação. Hoje toma somente Depakine ao jantar, e Depot de 15 em 15 dias.

Na presente instituição foram realizados diferentes testes, W.I.S.C.-III (Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças-3ª Edição) e Teste Rorschach – Exner (Exame de Personalidade e Funcionamento Emocional), a par de um acompanhamento terapêutico e avaliações práticas semestrais, em que concluíram que o Leonardo apresenta alguns traços depressivos, com presença de sofrimento psíquico, índices de perturbação do pensamento e percepção, tensão emocional e dificuldades na gestão das emoções. Problemas ao nível interpessoal e intrapessoal evidentes.

Em Fevereiro/Março 2008 (já na presente instituição) foi internado num hospital psiquiátrico durante 3 semanas devido a uma série de episódios agressivos: comportamento de descompensação emocional, práticas de bestialismo com uma cadela da instituição, prática que o Leonardo afirmou ser frequente mesmo antes da sua entrada para a instituição, tentativas de agressão física ao Daniel por este “obter o interesse de uma das jovens com quem o Leonardo, por diversas vezes tentou estabelecer contactos mais íntimos, mas sem nunca ter passado de eventuais beijos,” e chegou até a incendiar alguns papeis na casa de banho para incriminar um dos outros alunos.

Quando regressou à instituição, após decisão ponderada, iniciou acompanhamento psicoterapêutico e acompanhamento psiquiátrico.

O Leonardo tem todas as capacidades concretas, para ingressar num curso de formação profissional, mas necessita ainda de se estabilizar emocionalmente e amadurecer. No primeiro semestre na presente instituição iniciou a sua Experiencia de Inserção Socioprofissional (EISP) numa empresa de águas, a empilhar garrações vazios no entanto começou a manifestar interesse pela área de jardinagem e animal então no segundo semestre foi integrado em EISP na área dos cavalos. No segundo ano iniciou a sua EISP num canil (da qual foi expulso por comer a comida dos cães) e terminou o ano a trabalhar numa obra vizinha à instituição. Neste momento está a estagiar uma manhã por semana num canil, e a maioria do seu tempo é passada na instituição, tendo então mais actividades terapêuticas do que os restantes quatro alunos considerados no estudo (cf. *Quadro 8*).

Quadro 8 – horário Leonardo

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h – 10h	Tratar dos	Estágio Cães	Tratar dos	Restauração	Cidadania
10h – 11h	Animais		Animais		
11h – 12h	Relaxamento		Estim. Cognitiva		
12h – 13h	ALMOÇO				
13h – 14h	Restauração	Jardinagem	Jardinagem	Jardinagem	Restauração
14h – 15h	Computadores				
15h – 16h	Olharte				
16h – 17h	LANCHE				

2. INSTRUMENTOS

Os instrumentos de avaliação e a filosofia de intervenção utilizados na instituição X, são baseados nos seus parceiros científico-tecnológicos. Parceiros como instituições internacionais na Bélgica e na Dinamarca colaboraram ao nível da filosofia de intervenção, e parceiros nacionais colaboraram na construção do modelo de avaliação sendo que este é baseado nos currículos funcionais já postos em prática em todas as IPSS de reabilitação em Portugal, embora com algumas alterações efectuadas por uma equipa multidisciplinar.

Ao longo dos semestres, a avaliação é feita quantitativamente, ao nível do apoio necessário, da motivação do aluno para a actividade e da relação com o técnico, e qualitativamente, envolvendo as apreciações dos técnicos. Na elaboração do perfil de competências somente o nível de apoio é considerado, permitindo uma aferição quanto ao nível das aquisições feitas.

2.1. Grelhas de Avaliação

As grelhas de avaliação utilizadas foram elaboradas com o fim de determinar o perfil de competências quantitativo de cada aluno através da atribuição de um valor representativo do nível de apoio necessário a vários requisitos presentes nas diferentes tarefas e actividades propostas.

As grelhas estão organizadas para que semestralmente seja avaliado o nível de apoio que cada pessoa necessita num total de 270 requisitos tendo em conta os quatro domínios (autonomia pessoal, comportamento social, desenvolvimento físico e desenvolvimento cognitivo). Cada domínio está dividido em subdomínios e cada subdomínio está dividido em parâmetros dentro dos quais encontramos os requisitos, estreitando cada vez mais o leque de avaliação.

O domínio do Comportamento Social, abordado pelo nosso estudo é composto pelos subdomínios: Ajustamento Pessoal e Social e Linguagem Social e pelos seguinte parâmetros, ilustrados na *Figura 1*.

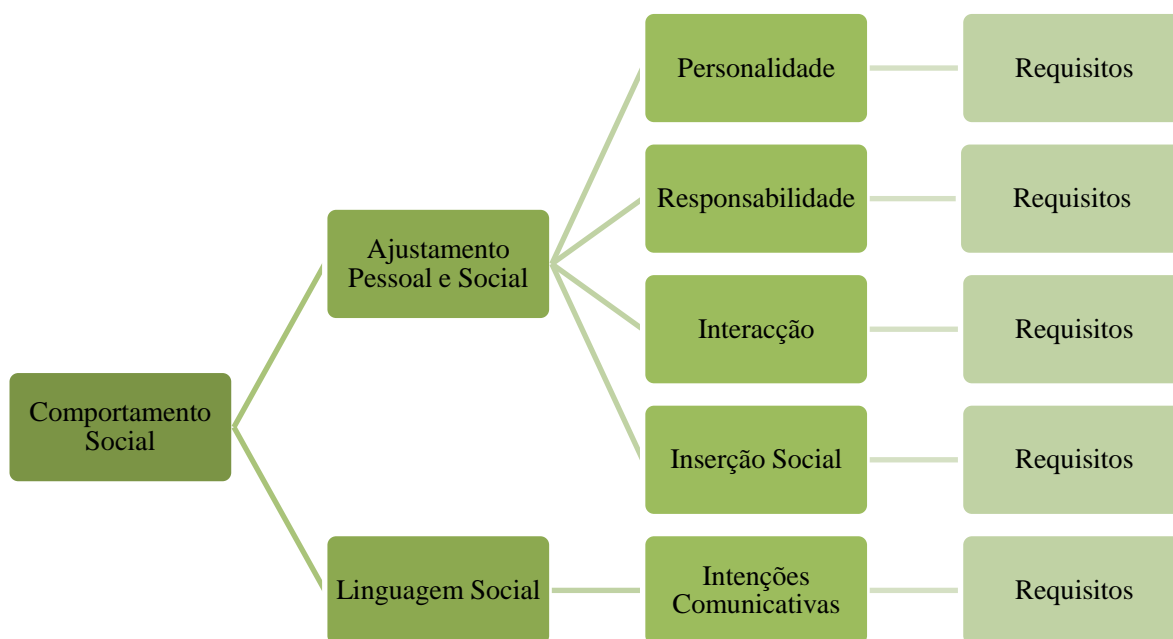


Figura 1: Esquema de avaliação na área do Comportamento Social

A cada actividade estão associados uma série de requisitos que são trabalhados e avaliados ao longo do tempo estipulado para cada aluno. Por exemplo: as actividades Desporto Colectivo e Estimulação Cognitiva, ambas contêm requisitos relativamente ao domínio do Comportamento Social. Calcula-se a média do nível de apoio de um requisito através dos valores atribuídos nas várias actividades que o contêm.

Uma vez obtido o valor médio a cada requisito, obtemos a média para cada parâmetro e, posteriormente, as médias dos parâmetros são usadas para obter o valor médio por subdomínio e assim sucessivamente até alcançar os resultados relativamente a cada domínio.

Os mesmos requisitos são avaliados em actividades diferentes de forma a existir alguma consistência nos resultados obtidos e na proposta de alcançar o perfil de competências. Os valores obtidos são apresentados aos pais em forma de relatório, juntamente com a avaliação qualitativa.

Os valores desta escala são de 1 a 4 (sendo respectivamente o 1 – não faz; 2 – precisa de muita ajuda; 3 – apenas de algum apoio, muitas vezes exclusivamente a presença do monitor ou um incentivo verbal e o 4 – faz sozinho e bem tudo aquilo que lhe propõem).

Como referimos, a mesma grelha com a mesma escala é utilizada nos diversos momentos avaliativos (inicial, semestral, anual, bianual etc.).

Pudemos constatar que o critério utilizado para atribuir os valores vai sendo cada vez mais exigente ao longo dos momentos de avaliação. Assim, obter um 4 na avaliação inicial é mais fácil do que na avaliação anual. Tal facto leva-nos a concluir que, embora haja valores numéricos nos vários momentos para cada requisito, a comparação torna-se muito difícil. A ser verdade que os critérios são cada vez mais exigentes, as diminuições nos valores atribuídos nas diferentes avaliações não nos permitem afirmar se correspondem ou não a uma regressão. No entanto, tal situação não parece implicar que quando os valores são superiores, essa subida não corresponda a uma evolução. As diminuições dos valores atribuídos a cada requisito apenas ilustram que, face aos critérios utilizados, o aluno não correspondeu ao critério.

Apesar de não termos tido autorização para nomear os requisitos, constatámos que aqueles referentes ao parâmetro Personalidade, são de difícil definição objectiva. Assim, cada técnico interpreta e avalia estes requisitos consoante a sua própria definição e modelo teórico, o que torna ainda mais difícil a interpretação dos dados numéricos e da sua evolução ao longo do tempo.

Embora cada aluno também seja avaliado ao nível do relacionamento que estabelece com os técnicos e ao da motivação que tem para se relacionar com os mesmos, estas componentes não são consideradas na elaboração do perfil de competências em que se compara a evolução ou regressão de um momento para o outro. A comparação é somente feita ao nível das competências adquiridas.

2.2. Relatórios de Avaliação Inicial e PDI

Como já foi referido anteriormente, o processo de avaliação inicial consiste na determinação do perfil individual de competências pessoais, sociais e profissionais de cada pessoa, de forma a indicar quais as estruturas e áreas de actividade mais adequadas, baseando-se tanto na observação livre como na estruturada durante quatro dias. Após este período é elaborado, pelo responsável de avaliação, um relatório dividido em duas partes: avaliação quantitativa utilizando as grelhas de avaliação acima mencionadas e uma análise qualitativa, isto é, uma descrição das competências da pessoa observadas livremente durante o decurso da avaliação, bem como uma reflexão sobre a sua matriz de apetências.

O PDI, também descrito anteriormente, é um programa que define um processo ao longo da permanência na instituição para a promoção da autonomia de cada aluno, tendo em conta o seu perfil de competências, a sua motivação e o seu projecto de vida. Semestralmente é efectuado um relatório, chamado relatório PDI, composto pelos objectivos gerais definidos pelo período de um ano, os objectivos específicos definidos pelo período de seis meses, um mapa de actividades para cada semestre e a calendarização semestral das avaliações das actividades e requisitos que as compõem. A avaliação quantitativa é feita através das grelhas acima mencionadas e a avaliação qualitativa incide sobre os aspectos gerais do comportamento individual e em grupo, referenciados e avaliados por toda a equipa, incluindo comentários específicos de cada técnico acerca do aluno na sua actividade.

Na apresentação dos resultados, incluiremos também o nosso parecer, sempre que o considerarmos pertinente, dado que, durante cinco meses, três dias por semana, todos estes alunos frequentaram um programa de competências Sociais, liderada por nós, num total de vinte e duas sessões de duas horas semanais.

Apesar desta informação não corresponder à aplicação de qualquer instrumento, o conhecimento que tivemos destes alunos ao longo desse programa parece-nos pertinente para a sua caracterização e análise da sua evolução.

Os instrumentos utilizados, a metodologia aplicada e as técnicas não podem ser anexadas por razões de *copyright*, embora, segundo a instituição, já tenham sido alvo de validação.

3. PROCEDIMENTOS

Com vista a concretizarmos o nosso trabalho obtivemos autorização da instituição para utilizar os processos dos alunos, pelo que não foi necessária a autorização dos pais pois a instituição tem autorização para utilizar a informação relativamente aos alunos para fins de investigação.

Foi necessário recolher junto da instituição e dos técnicos responsáveis por cada aluno, os respectivos processos individuais com a anamnese, avaliação inicial, relatórios PDI e quaisquer outros documentos que fossem relevantes para o estudo. Em algumas ocasiões foi necessário pedir aos técnicos alguma informação complementar ou explicação para o que

encontrámos nos processos individuais. Tal como referimos acima, acrescentámos ainda o nosso parecer, com o intuito de esclarecer em maior pormenor qualquer situação.

No final do trabalho, apresentámos aos técnicos os resumos feitos sobre a evolução de cada um dos casos, solicitando-lhes a opinião no sentido de confirmarem e validarem as nossas interpretações e acrescentarem os seus pontos de vista no caso de haver discordâncias.

4. ANÁLISE DE DADOS

A evolução foi apreciada em dois eixos, um meramente quantitativo e outro de contextualização qualitativa. No eixo quantitativo, recorrendo à avaliação inicial e aos relatórios PDI, construímos o perfil de variação das médias de cada um dos parâmetros baseadas no valor obtido nos requisitos necessários. Após obter os valores para cada parâmetro, foi necessário calcular a média do nível de autonomia para os respectivos subdomínios e por último no domínio do Comportamento Social para cada caso.

Relativamente ao aspecto qualitativo, efectuámos uma análise de conteúdo dos relatórios PDI com vista a retirar as apreciações feitas pelos técnicos relativamente a cada parâmetro, pois a avaliação não se resume aos valores e envolve também apreciações qualitativas.

Finalmente após o parecer dos técnicos, fizeram-se as alterações consideradas necessárias nos eixos de análise qualitativa.

III. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Procederemos a uma apresentação de resultados por caso. Iniciamos pela apresentação dos valores dos requisitos por parâmetro (personalidade, responsabilidade, interacção e inserção social; resposta à comunicação, variação contextual e intenções comunicativas) e seguidamente apresentamos a média dos parâmetros por subdomínio (ajustamento pessoal e social; linguagem social). Não nos é possível nomear directamente os requisitos envolvidos, por razões anteriormente mencionadas, sendo que vamos numerá-los nas tabelas. Após os dados quantitativos, analisaremos o conteúdo do relatório de avaliação inicial e dos relatórios PDI relativamente aos parâmetros em questão.

Em todas as tabelas e figuras apresentadas, a escala ‘nível de autonomia’ significa: 1 – não faz; 2 – precisa de muita ajuda; 3 – necessita apenas de algum apoio, muitas vezes exclusivamente a presença do monitor ou um incentivo verbal e 4 – faz sozinho e bem tudo aquilo que lhe propõem.

1. CASO MARIA

Como vai ser possível verificar-se através das tabelas e análises, a Maria não foi avaliada no Comportamento Social no primeiro semestre do segundo ano, pois o foco principal de avaliação nessa altura foi a vertente profissional, apesar de se continuar a trabalhar o Comportamento Social. Para a integração profissional da Maria, considerou-se prioritário trabalhar aspectos do ajustamento pessoal e social pois a linguagem que apresentava era o suficiente para ser integrada com sucesso.

É importante referir que durante o primeiro semestre do primeiro ano, a Maria foi inserida no currículo profissional de Restauração apesar de não querer seguir esta área na sua vida profissional futura pois ainda não estava disponível a formação em serviço administrativo. É também referido no PDI semestral que o seu cronograma de actividades consiste maioritariamente na actividade de Restauração, área que a Maria necessita de maior apoio do que nas restantes actividades de cariz terapêutico, sublinhando que a área de Restauração é mais complexa e exigente.

No PDI anual é-nos dito que “durante o segundo semestre [do primeiro ano], o nível de exigência quer quanto ao seu comportamento, quer na execução das suas tarefas tem aumentado, de forma a abranger todos os requisitos do currículo profissional”. Também durante o segundo semestre “a Maria tornou-se a aluna com mais competências na área da restauração (devido à saída de uma das colegas), não necessitando de se esforçar tanto.”

Como anteriormente foi referido, os valores atribuídos aos vários requisitos, nos diferentes momentos de observação, não têm o mesmo significado, visto que os critérios de avaliação vão sendo cada vez mais exigentes pois, segundo os próprios técnicos, pressupõe-se que há uma evolução de um semestre para o próximo. Assim, durante a avaliação inicial é mais acessível obter um nível de autonomia 4, do que num PDI anual ou bianual.

1.1 Ajustamento Pessoal e Social

Quadro 9 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Personalidade nos quatro momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro PERSONALIDADE	Avaliação Inicial	1º ano 1º semestre	1º ano 2º semestre	2º ano 2º semestre
Requisito P1	3,5	3	3,5	3
Requisito P2	3,3	4	3,5	3
Requisito P3	3,4	3	3	3
Requisito P4	3,1	4	4	4
Requisito P5	2,5	3	3	4
Requisito P6	4	3	3,5	3
Requisito P7	4	3	4	3
Requisito P8	4	4	3,5	4
Média PERSONALIDADE	3,5	3,4	3,5	3,4

Através do *Quadro 9* podemos verificar que todos os valores relativamente à personalidade da Maria estão acima de 2,5, significando que, nestes requisitos, a Maria está entre a necessidade de algum apoio, como um incentivo verbal e a autonomia total. Os requisitos P4, P7 e P8 ligados à satisfação pessoal, capacidade de adaptação e simpatia são os de valor mais elevado ao longo dos quatro momentos de avaliação, valores corroborados pelo relatório de avaliação inicial onde a simpatia da Maria e a sua enorme vontade em demonstrar as suas competências são realçadas. Ao longo do tempo verificamos uma subida nos valores do requisito P4, reflectida no relatório de avaliação inicial, em que é apontada a “necessidade de trabalhar a satisfação na realização de actividades”; enquanto no PDI semestral e bianual

afirma-se que a Maria “sente-se realizada na execução das actividades” e “demonstra ter muito orgulho e prazer em todas as tarefas que efectua” respectivamente.

Os requisitos P3 e P5, relativamente à perseverança e aos seus objectivos para o futuro, são os requisitos com os valores mais baixos. O relatório de avaliação inicial e o PDI do primeiro semestre indicam-nos que a Maria “tem alguma noção do seu futuro, dos projectos que deseja para si e das implicações que lhes estão associadas” e que “interessa-lhe genuinamente a sua evolução e tem plena consciência do percurso que está a realizar para a sua autonomia.” O relatório de avaliação inicial aponta ainda para a necessidade de se trabalhar a persistência.

O requisito P1 ligado à partilha de afectos varia entre os valores 3,5 e 3, enquanto o requisito P2 relativamente à capacidade de arriscar algo novo, atinge o valor 4 no primeiro semestre do segundo ano e desce nos dois semestres seguintes. De acordo com o relatório de avaliação inicial, a Maria “demonstrou um conhecimento aprofundado da sua história de vida (falando muitas vezes sobre este assunto).” No entanto, de acordo com o PDI do 1º semestre, “tem dificuldade em exprimir as suas emoções”. O relatório de avaliação inicial chama a atenção para o facto de a Maria ainda ter que conseguir “arriscar novos desafios”. Já no PDI anual na actividade Desporto Colectivo, a Maria “por vezes recusa tarefas que sabe a partida que não conseguirá ou terá dificuldade em realizar.” Foi-nos possível verificar esta mesma situação quando fomos a uma visita de estudo onde havia várias actividades cuja participação poderia dar um prémio. Verificámos que a Maria só participou naquelas em que o prémio era garantido e que não envolviam esforços físicos.

Finalmente o requisito P6, que avalia a capacidade de a Maria dar a sua opinião relativamente a uma acção atingiu o valor 4 na avaliação inicial, mas no entanto, desceu nos três semestres seguintes. No PDI anual, é da opinião das técnicas que a Maria “preocupa-se em expressar as opiniões e sentimentos que a mesma considera “correctos”, em função do ouvinte em causa.”

Ao longo do tempo a Maria manteve a média da personalidade próxima de 3,5, valor, muito próximo da autonomia, tal como confirma o relatório de avaliação inicial ao afirmar que a Maria atingiu a autonomia na maioria dos requisitos.

Em relação a outros aspectos do parâmetro Personalidade, que não dizem respeito a algum requisito especificamente, o relatório de avaliação inicial aponta para o facto de a Maria ser “dona de uma personalidade forte,” “gostar de ser o centro das atenções e de conversar com os outros.” No PDI anual é referido algumas vezes que a Maria está “mais autêntica” e com uma “postura mais verdadeira” resultando, na opinião das técnicas numa “personalidade mais

quezilenta com algumas birras e recusas ao trabalho.” É importante referir que tanto no relatório de avaliação inicial como no PDI bianual, o último, as técnicas afirmam que a Maria é uma pessoa competitiva. Apesar de a Maria não ter sido avaliada na sua capacidade de aceitar críticas, as técnicas mencionam que não a aceita bem e precisa de trabalhar esse aspecto.

Quadro 10 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Responsabilidade nos quatro momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro RESPONSABILIDADE	Avaliação Inicial	1º ano 1º semestre	1º ano 2º semestre	2º ano 2º semestre
Requisito R1	4	-	4	4
Requisito R2	3,8	2	3	3
Requisito R3	3,7	4	3,5	3
Requisito R4	3,7	4	4	3
Requisito R5	2,6	3	3,5	3
Média RESPONSABILIDADE	3,6	3,3	3,6	3,2

O *quadro 10* indica-nos que houve algumas oscilações no sentido de responsabilidade da Maria, sendo que a mais saliente é a descida de 3,8 para 2 no requisito R2, entre a avaliação inicial e o primeiro semestre do primeiro ano, pois representa uma diferença de quase dois valores. É também importante notar que os dois requisitos com valores médios mais baixos são justamente o R2 e o R5, sendo que ambos incidem sobre o cumprimento de obrigações e a responsabilidade perante os outros. Devido às características apontadas no parâmetro anterior no relatório de avaliação inicial a Maria foi considerada pelas técnicas “como uma irmã mais velha [para os alunos também em avaliação inicial], embora não se responsabilizasse inteiramente por eles.”

No PDI semestral afirma-se que a Maria “estava habituada a aproveitar o seu deficit intelectual, para não ser responsabilizada e poder permanecer na preguiça” mas que no entanto “tem melhorado e feito um esforço por corresponder às expectativas que sabe que quer a instituição, quer a família têm.” No PDI anual é referido o facto que a “Maria não gosta do curso de Restauração que está a fazer, mas está a fazê-lo para obter ganhos a nível de autonomia pessoal pois a nível profissional quer uma formação em serviço administrativo” (na altura a instituição não tinha solução, sendo que a Maria já se encontra na formação que desejava). É também referido que é necessário chamar a atenção da Maria para que esta “não disfarce as suas obrigações, que sabe perfeitamente quais são.” É importante referir que relativamente à actividade Estimulação Cognitiva, a técnica afirma que “sempre que chega à

actividade, pergunta de imediato quais são os objectivos e tarefas destinadas e mal as compreende, começa logo a trabalhar.”

O requisito R1 não foi avaliado no primeiro semestre do primeiro, no entanto, a Maria atingiu e manteve a autonomia na responsabilidade perante as suas coisas.

Os requisitos R3 e R4 incidem sobre a capacidade de cumprir regras e ordens, e seguem um padrão evolutivo semelhante com a excepção do segundo semestre do primeiro ano. No relatório de avaliação inicial as técnicas afirmam que quando a Maria “se interessa por uma actividade, assunto ou pessoa torna-se verdadeiramente responsável”.

A Maria evoluiu nos requisitos R2, R4 e R5 no segundo semestre do segundo ano resultando num aumento da média do parâmetro. Tal como no parâmetro Personalidade, os valores médios da responsabilidade mantêm-se muito próximos da autonomia, entre o 3,2 e o 3,6.

No PDI semestral as técnicas referem que como a Maria “tem tendência para se encostar quando outros alunos estão por perto,” geram-se discussões que “têm feito com que a Maria evolua na consciência da sua responsabilidade.”

Quadro 11 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Interação nos quatro momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro INTERACÇÃO	Avaliação Inicial	1º ano 1º semestre	1º ano 2º semestre	2º ano 2º semestre
Requisito I1	3	4	4	4
Requisito I2	3,2	-	4	4
Requisito I3	2	-	3,5	4
Requisito I4	3,9	2	4	4
Requisito I5	3,9	-	3	3
Média INTERACÇÃO	3,2	3	3,7	3,8

O parâmetro Interação representado pelo *quadro 11*, não está completo pois, no primeiro semestre do primeiro ano, a Maria só foi avaliada em dois destes requisitos, influenciando na média no semestre.

Os requisitos I1 e I2, relativos à escolha das relações estabelecidas pela Maria, apresentam um padrão evolutivo semelhante, atingindo a autonomia desde o segundo semestre do primeiro ano.

Durante os quatro dias de avaliação inicial, de acordo com as técnicas, “a Maria não estabeleceu relações preferenciais com nenhum dos seus pares, embora tenha compreendido com facilidade quem eram as pessoas que deveria impressionar.” Ainda no relatório de avaliação inicial constata-se que a Maria tem capacidades para interagir com quem deseja e

escolher os seus amigos apesar de não ter estabelecido nenhum relacionamento privilegiado com uma pessoa em particular. É referido ainda que “a Maria parece procurar no relacionamento com os outros uma boa parte da sua auto-estima.” Tanto no PDI anual como no bianual é reforçada a ideia de que a Maria tem uma boa relação com os colegas e com o monitor, “embora goste de impor determinados limites e regras e seja uma pessoa que goste de se destacar como a aluna que tem melhores resultados.”

Como já referimos, devido à permissividade do pai, a Maria estava habituada a poder marcar encontros através da internet, sendo impossibilitada de o fazer à entrada para a instituição pois não tinha acesso à internet. À medida que os alunos vão se autonomizando, faz parte do processo terem acesso à internet, e portanto, durante a nossa estadia na instituição, constatámos que a Maria responde a anúncios masculinos através da internet com o intuito de marcar encontros, indicando o tipo de relação que procura estabelecer.

Inerente ao requisito I3 está a capacidade de planeamento de regras que apresenta uma evolução dum nível 2 para 3,5 num espaço de um ano, evoluindo para um nível de total autonomia no último semestre. Pudemos constatar, durante a organização de jogos e actividades, que a Maria tem plena consciência do que significa seguir regras e da sua importância. É também capaz de as definir de forma coerente e adequada ao contexto.

O requisito I4, que diz respeito à capacidade de pedir ajuda, apresenta um forte decréscimo de aproximadamente dois valores entre a avaliação inicial e o primeiro semestre, recuperando para o valor 4 nos momentos de avaliação seguintes.

É importante notar que houve uma subida no valor médio do parâmetro desde a avaliação inicial até ao segundo semestre do segundo ano, de 3,2 para 3,8. Consideramos que com uma média de 3,8 a Maria atingiu a autonomia neste parâmetro, onde só o requisito I5, relativamente ao trabalho em equipa, tem um valor inferior a 4. Apesar de considerarmos que a Maria atingiu a autonomia neste requisito, no PDI semestral é referida a “maior facilidade em trabalhar sozinha do que em grupo.” Devido à sua postura de líder, no PDI anual as técnicas referem que a Maria muitas vezes “não dá oportunidade aos outros de realizarem as suas tarefas, ainda que de uma forma mais lenta.” Na actividade de Competências Sociais, pudemos confirmar as opiniões dos técnicos, pois nas tarefas de grupo a Maria era sempre a porta-voz, a líder, a responsável, a que escrevia, desenhava e apresentava tudo.

Quadro 12 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Inserção Social nos quatro momentos de avaliação

Requisitos do parâmetro INSERÇÃO SOCIAL	Avaliação Inicial	1º ano 1º semestre	1º ano 2º semestre	2º ano 2º semestre
Requisito IS1	3,9	3	4	3
Requisito IS2	4	4	4	4
Requisito IS3	3	3	3,5	3
Requisito IS4	3	4	3	3
Média INSERÇÃO SOCIAL	3,5	3,5	3,6	3,3

Relativamente ao parâmetro inserção social apresentado no *quadro 12*, os requisitos IS1 e IS2 que englobam a adequação do comportamento em geral, e durante as actividades, a Maria atingiu, respectivamente, valores muito próximos da autonomia e de total autonomia ao longo dos quatro momentos. O comportamento apresentado pela Maria na avaliação inicial foi considerado constante e calmo, embora “estas características mascarassem uma evidente preocupação em se sentir integrada e algum nervosismo e apreensão com o facto, perfeitamente consciencializado, de estar a ser avaliada”. Nos PDI anual e bianual é referido que a Maria “demonstra maior respeito pela própria actividade, e consegue gerir os seus conflitos de uma forma melhor” e que “se comporta muito bem e, apesar de ainda revelar alguns comportamentos de impulsividade com os colegas estes são cada vez menos frequentes.”

Na área da restauração é constatado que a Maria, “teve alguns comportamentos inadequados e uma das razões para a sua avaliação ter baixado relativamente ao primeiro semestre (na avaliação da Restauração), deve-se ao facto de esta continuar a recusar a realização de algumas tarefas mais complexas, mas para as quais já está preparada.”

Os requisitos IS3 e IS4 englobam a adequação do contacto feito com o outro e de relações de ajuda mútua.

A Maria demonstra uma estabilidade positiva mantendo a média da Inserção Social entre o 3 e o 3,5. O relatório de avaliação inicial revela que a Maria “tem muita vontade de agradar e ser socialmente aceite,” o que é confirmado no PDI semestral que refere que “a Maria está de facto bem inserida socialmente.”

No primeiro ano de PDI, a relação da Maria com a técnica de Restauração “nem sempre foi a mais pacífica,” pois como não gosta do que está a fazer a Maria “responde mal, bufa quando se pede para realizar uma tarefa e faz caretas.” No segundo ano, a técnica refere que a Maria “está com melhor vontade e pergunta-me frequentemente se é preciso mais alguma coisa.”

Em seguida apresentamos a *figura 2* com os valores médios de cada parâmetro ao longo dos momentos de avaliação. O parâmetro “Interacção” não está representado no figura pois os dados existentes para o primeiro semestre do primeiro ano não são suficientes para calcular a média e portanto representá-la juntamente com estes parâmetros. Podemos no entanto, com base no *quadro 13*, afirmar que houve uma boa evolução desde a avaliação inicial até ao segundo semestre do segundo ano.

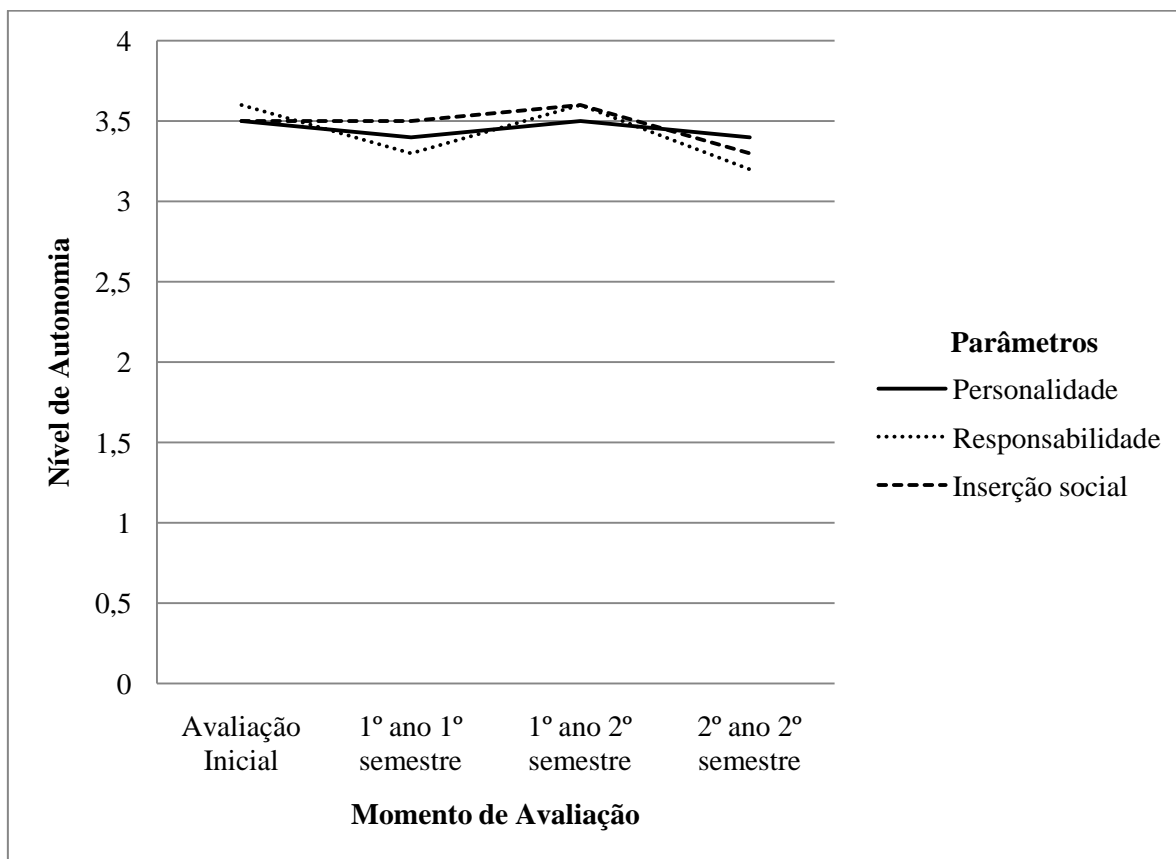


Figura 2: nível médio de Autonomia nos parâmetros que constituem o subdomínio Ajustamento Pessoal e Social: personalidade, responsabilidade e inserção social ao longo dos momentos de avaliação.

Podemos observar que todos os parâmetros seguem a mesma tendência, sendo que o segundo semestre do primeiro ano foi o momento com valores mais elevados no entanto, precisamente um ano depois, todos os valores caíram. O parâmetro da Personalidade foi o mais constante ao longo do tempo, enquanto nos parâmetros Responsabilidade e Inserção social observa-se uma diferença maior. A queda de valores observada não significa necessariamente que a Maria regressou, mas sim, como já referimos, que o nível de exigência pode ter aumentado.

Quadro 13 – média do subdomínio Ajustamento Pessoal e Social ao longo do tempo.

Parâmetros do subdomínio	Avaliação	1º ano	1º ano	2º ano
AJUSTAMENTO PESSOAL E SOCIAL	Inicial	1º sem.	2º sem.	2º sem.
Personalidade	3,4	3,4	3,5	3,4
Responsabilidade	3,6	3,3	3,6	3,2
Interacção	3,2	3*	3,7	3,8
Inserção Social	3,5	3,5	3,6	3,3
Média AJUSTAMENTO PESSOAL E SOCIAL	3,4	3,3	3,6	3,4

*no calculo da média neste momento avaliativo só foram utilizados dois requisitos contrastando com cinco nos restantes.

Não nos é possível calcular o nível de autonomia no domínio comportamento social pois a Maria não foi avaliada no subdomínio linguagem social, impossibilitando o cálculo.

A postura inicial da Maria era de grande conformidade com tudo aquilo que era exigido e esperado, como se quisesse impressionar favoravelmente todos os adultos. No final do primeiro ano, esta postura modificou-se, dando lugar a algumas recusas de trabalho, reacções impulsivas (birras) e tentativas de sair mais cedo do trabalho. O plano de intervenção feito na instituição contemplou estes aspectos e permitiu que ela fosse aprendendo a gerir as suas vontades e responsabilidades, tanto em contexto institucional como de trabalho. Revelou de facto uma maior maturidade ao ter continuado o estágio na área de Restauração, apesar de não gostar e a sua relação com figuras de autoridade, em específico, a técnica de Restauração melhorou muito.

2. CASO JORGE

O Jorge iniciou a sua experiência socioprofissional num supermercado em Junho 2008 e iniciou também, no fim do primeiro semestre, a experiência socioprofissional nos canis (Dezembro 2008) com o objectivo de explorar potenciais áreas profissionais.

No relatório PDI semestral é mencionado que “algumas actividades que o Jorge tinha foram alteradas face à crescente necessidade de trabalhar competências direccionadas ao seu actual currículo (pré-profissional)” (ex: substituição da actividade Dia da Casa pela actividade Cidadania)

É importante salientar que, “o Jorge apresentou maiores dificuldades (nível de autonomia: 2,6) e menor motivação (nível de motivação: 3), relativamente às restantes actividades, na experiência socioprofissional no supermercado, entre outras” no relatório PDI semestral.

Sendo que o Jorge é o mais recente aluno da instituição (2008) e pelo facto de a árvore de competências estar em constante evolução, a sua avaliação é a mais actual em relação aos outros alunos. Isto é, o domínio do Comportamento Social sofreu algumas melhorias pois apesar de os dois subdomínios serem os mesmos, foram acrescentados alguns parâmetros e houve algumas alterações a nível dos requisitos nos parâmetros já existentes.

Começaremos pelo domínio do Ajustamento Pessoal e Social passando depois para a Linguagem Social.

Como anteriormente foi referido, os valores atribuídos aos vários requisitos, nos diferentes momentos de observação, não têm o mesmo significado: os critérios são cada vez mais exigentes pois pressupõe-se que há uma evolução de um semestre para o próximo. Isto é, durante a avaliação inicial é mais acessível obter um nível de autonomia 4, do que num PDI anual ou bianual.

2.1. Ajustamento Pessoal e Social

Quadro 14 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Personalidade nos três momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro PERSONALIDADE	Avaliação Inicial	1º ano 1º semestre	1º ano 2º semestre
Requisito P1	3,5	3,4	3,9
Requisito P2	2,5	3,3	3,7
Requisito P3	3,8	3,3	3,1
Requisito P4	4	3,4	3,1
Requisito P5	4	3,3	3,4
Requisito P6	4	3,5	3,7
Requisito P7	2,5	2,8	3,6
Requisito P8	3	2,6	2,8
Requisito P9	2	3	2,7
Requisito P10	3,7	3,6	3,5
Requisito P11	4	3,7	3,9
Requisito P12	4	3,5	3,7
Requisito P13	2,7	3,7	3
Requisito P14	4	3,7	3,7
Média PERSONALIDADE	3,4	3,3	3,4

O *quadro 14* demonstra-nos que a Personalidade foi um parâmetro muito trabalhado no Jorge, verificando-se uma evolução positiva ao longo dos três momentos nos requisitos P2 e P7, representando as áreas de consciencialização das suas qualidades e dos seus objectivos para o futuro. De acordo com o relatório de avaliação inicial, o Jorge “tem algumas ideias para o seu projecto de vida, como aprender uma profissão ou estabelecer uma relação de namoro”. Apesar de nos restantes relatórios não serem mencionados estes requisitos especificamente, refere-se que o Jorge respondeu com “rapidez e facilidade” ao desafio de trabalhar no supermercado.

Apesar de o Jorge ter obtido o valor máximo durante a avaliação inicial nos requisitos P4, P5, P6, P11, P12 e P14, o mesmo não se verifica semestres seguintes, tendo todos os valores descido atingindo no mínimo, o valor de 3,1. No entanto, em alguns destes requisitos os valores aumentaram entre o primeiro e o segundo semestre. Os requisitos em questão dizem respeito à capacidade para arriscar algo novo, à perseverança e satisfação pessoal nas tarefas efectuadas e à sua simpatia, boa educação e modéstia, respectivamente. É importante notar que no relatório de avaliação inicial, o Jorge é tido como “divertido, risonho, que gosta de estar com os outros e de se dar a conhecer” enquanto no PDI semestral é tido como “muito tímido”, e a técnica da actividade de Desporto Colectivo, afirma ainda que “inicialmente, o

Jorge isolava-se dos colegas, era muito calado e pouco sociável, actualmente, é bastante activo e participativo na actividade.” Relativamente aos requisitos P11, P12 e P14, a técnica de Cidadania afirma que o Jorge é “unanimemente considerado um bom amigo, ajudando em tudo o que pode, acabando por vezes por se prejudicar em prole de ajudar os seus colegas.” No PDI semestral, a técnica da actividade de Computadores afirma que o Jorge é “um aluno muito dedicado e sempre interessado em aprender coisas novas” (requisito P4).

No PDI anual, é visível um consenso entre as técnicas de que o Jorge é um aluno muito esforçado, com quem é fácil de estabelecer uma relação empática.

Os requisitos P1 e P8 relativamente ao que o Jorge gosta de fazer e à capacidade de dar a sua opinião relativamente a uma situação, seguem o padrão evolutivo mais frequente neste parâmetro sofrendo um decréscimo no primeiro semestre, mas recuperando no segundo.

No relatório de avaliação inicial a técnica aponta, relativamente ao P1, que o Jorge “demonstrou mais interesse por algumas actividades do que por outras, gostando de forma particular daquelas que envolviam o dialogar sobre os aspectos da sua vida e pelas actividades físicas (como a ginástica ou a jardinagem).” No PDI semestral, é referenciado pela técnica da actividade de Computadores, que o Jorge “não demonstra ter preferência entre as diferentes tarefas que lhe são solicitadas.” Relativamente ao requisito P8, é referido pela técnica de Desporto Colectivo, no mesmo relatório, que o Jorge, “dá opiniões e sugestões relativamente aos exercícios e motiva sempre os colegas à realização dos mesmos.” Ainda no mesmo relatório a técnica de Dança afirma que o Jorge “participa activamente nas tarefas e dá ideias de novos exercícios.”

Relativamente à partilha de afectos e capacidade de adaptação (P3 e P10) observamos que os valores desceram continuamente. De acordo com o relatório de avaliação inicial o Jorge conversou muito sobre “o facto de se sentir inactivo, desocupado e de passar muitas horas em casa sem nada para fazer” justificando o valor elevado de 3,8 na avaliação inicial. No PDI anual a perspectiva é alterada, pois afirma-se que durante as sessões de dinâmica de grupo, o Jorge “tem muita dificuldade em expressar sentimentos com medo de desiludir expectativas, tanto dos colegas como dos monitores”. Ainda relativamente ao P3, durante a actividade Grupo de Orientação pude constatar que o Jorge nunca partilhava com o grupo o que estava a sentir, dificultando a oportunidade de o podermos ajudar face a qualquer problema. No entanto, fora do contexto de actividade, fomos por duas vezes abordadas por ele, num estado de ansiedade e tristeza em que referiu abertamente os seus sentimentos, pedindo-nos ajuda porque achava que a namorada já não gostava dele.

Os únicos requisitos cujos níveis de autonomia atingiram os seus valores máximos no primeiro semestre foram relativos à capacidade de aceitar críticas e a paciência (P9 e P13), compreendendo os valores de 3 e 3,7 respectivamente. Durante a avaliação inicial foi registado que quando criticado, o Jorge “reagiu muitas vezes de forma agressiva, denotando uma baixa resiliência perante a crítica ou opiniões divergentes da sua (como se sentisse que o que estava em causa era não era a sua opinião ou comentário mas antes a sua personalidade)”. Apesar de o valor máximo atingido neste requisito ter sido no primeiro semestre, o respectivo relatório aponta o “medo de falhar e não aceitar críticas” como aspectos negativos do Jorge, não significando que não tenha havido evoluções como indicam os números.

No PDI anual as técnicas afirmam que “o Jorge tem feito uma grande evolução nesta área e embora não goste das críticas construtivas e fundamentais a um percurso profissional, começa a aceitá-las e a conversar sobre todas as situações ou tarefas mais complexas”. Relativamente ao relatório de avaliação inicial o Jorge evoluiu nestes requisitos, mas não relativamente ao primeiro semestre.

Apesar de se poder observar uma descida na maioria dos valores dos requisitos entre a avaliação inicial e o primeiro semestre resultando numa média inferior, no segundo semestre a média voltou a subir para o mesmo valor da avaliação inicial, denotando uma grande constância ao longo do tempo, pois como já foi referido a facilidade em obter o valor 4 é maior na avaliação inicial.

Quadro 15 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Responsabilidade nos três momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro RESPONSABILIDADE	Avaliação Inicial	1º ano 1º semestre	1º ano 2º semestre
Requisito R1	4	3,6	3,8
Requisito R2	4	3,7	3,9
Requisito R3	4	3,7	3,8
Requisito R4	4	3,6	4
Requisito R5	4	3,7	3,8
Requisito R6	4	3,8	3,8
Requisito R7	4	3,8	3,8
Requisito R8	3	3,4	3,8
Requisito R9	4	3,8	4
Média RESPONSABILIDADE	3,9	3,7	3,9

Tal como no parâmetro anterior, o *quadro 15* indica-nos que a média desceu entre a avaliação inicial e o primeiro semestre, recuperando no segundo semestre ao regressar ao valor da avaliação inicial. O relatório de avaliação inicial não acrescenta qualquer comentário

acerca da Responsabilidade do Jorge, portanto incluímos comentários oriundos do PDI semestral e anual.

Apesar de ser o requisito com os valores mais baixos, o R8 relativamente à responsabilidade perante as outras pessoas, é o único que apresenta uma evolução sem qualquer recaída ao longo dos três momentos. No contexto das actividades que pudemos acompanhar, o Jorge demonstrou sempre vontade de ajudar os outros, especialmente os menos autónomos.

Em todos os restantes requisitos, o Jorge obteve um nível 4 na avaliação inicial, sendo que só os requisitos R4 e R9 recuperaram novamente o nível 4 no segundo semestre. Estes requisitos dizem respeito à pontualidade e ao respeito que o Jorge tem pelas coisas dos outros.

O Jorge conseguiu recuperar no segundo semestre nos requisitos R1, R2, R3 e R5 obtendo valores entre o 3,8 e 3,9 – valores muito próximos da autonomia total – requisitos estes relativos ao cumprimento de obrigações e regras e à responsabilidade perante as suas coisas. Por fim, os requisitos que englobam a capacidade de seguir ordens e a assiduidade (R6 e R7) tiveram avaliações iguais sendo que mantiveram o valor 3,8 ao longo dos dois semestres.

Sendo que os requisitos deste parâmetro são semelhantes foi-nos difícil separar os comentários das técnicas por requisito, pelo que optámos por comentar o parâmetro como um todo.

Os técnicos das actividades Arte e Terapia, Restauração, Tratar dos Animais e Estufa são unânimes em afirmar que o Jorge é “muito pontual e responsável”. As técnicas apontam a responsabilidade como ponto forte do Jorge. O comentário acerca da experiência socioprofissional efectuada no supermercado confirma o que foi dito pelas técnicas: No primeiro semestre consideram que o Jorge “foi gradualmente integrando as rotinas e desenvolvendo o seu sentido de responsabilidade” e no segundo semestre consideram que é “assíduo, pontual e muito responsável com a sua farda e com as tarefas que lhe são dadas”.

Independentemente das oscilações, o nível de autonomia adquirido neste parâmetro está muito próximo de o Jorge conseguir fazer tudo sozinho.

Quadro 16 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Interação nos três momentos de avaliação

Requisitos do parâmetro INTERACÇÃO	Avaliação Inicial	1º ano 1º semestre	1º ano 2º semestre
Requisito I1	3,5	3,6	3,9
Requisito I2	4	3,6	3,7
Requisito I3	4	3,7	3,4
Requisito I4	1,3	2,6	3,2
Requisito I5	1,6	1	2,5
Requisito I6	3,8	3,2	4
Requisito I7	4	3,3	3,7
Requisito I8	3,7	3,1	3,3
Requisito I9	4	3,8	3,8
Média INTERACÇÃO	3,3	3,1	3,5

Como podemos observar no *quadro 16*, neste parâmetro o Jorge obteve uma forte dispersão de valores de requisitos, obtendo níveis de autonomia entre o 1 e o 4. Verificamos que, nos requisitos I4 e I5, referentes às capacidades de definir regras e orientar tarefas, (abstracção, orientar os outros) apesar de ter iniciado com valores muito baixos, o Jorge conseguiu atingir um nível de autonomia mas ainda com ajuda. A subida de mais de um valor no requisito I4 é justificada pela técnica de Arte e Terapia que afirma que o Jorge “participa na elaboração e definição das regras do atelier e respeita-as”.

Os requisitos I2, I3, I7 e I9, que englobam a escolha e o tipo de amizades mantidas, a capacidade para expressar vontades e a capacidade de trabalhar em grupo, foram considerados autónomos na avaliação inicial, no entanto não mantiveram o nível 4 ao longo dos dois semestres, sendo que o I3 sofreu uma descida de valores contínua ao longo do tempo.

No relatório de avaliação inicial concluiu-se que, em relação ao I3, o Jorge “é bastante espontâneo nas suas interações, frontal, tendo capacidade para brincar e criticar os outros”.

No entanto, a queda nos valores deste requisito deve-se a uma “paixão platónica” que o Jorge desenvolveu pela técnica da actividade de Arte e Terapia, segundo o PDI semestral: “Na actividade de Arte e Terapia, está bastante menos motivado comparativamente às restantes actividades, situação esta facilmente explicada pela “paixão platónica” que o Jorge nutre pela monitora responsável pela actividade”. No mesmo relatório é referido pelo supervisor da experiencia socioprofissional no supermercado, que o Jorge “cativou o afecto e amizade dos colegas de imediato e estabeleceu com eles uma boa relação, embora por vezes sem razão aparente e sem explicações corte relações com os colegas.” Esta situação acontece também na instituição, pois foi salientado como aspecto negativo, ainda no mesmo relatório PDI semestral que “o Jorge deixa de falar e corta relações com os colegas sem sequer explicar nem

dar satisfações e muitas vezes chega mesmo a faltar ao respeito.” Esta situação pode ser explicada pelo comentário de uma técnica que afirma que o Jorge “tem dificuldade em gerir os seus sentimentos e suas emoções.” Ainda no mesmo relatório PDI, foi salientado como aspecto positivo que o Jorge “constrói relacionamentos muito positivos e equilibrados com todos os seus colegas,” contrariando o aspecto negativo referido anteriormente. Durante os nossos primeiros meses de contacto com o Jorge, também fomos alvo deste “corte” de relação, pois ao longo de três semanas o Jorge não nos respondeu, fingiu que não ouvia e evitou estar na mesma sala connosco, tornando a nossa tarefa na actividade Competências Sociais extremamente difícil. A situação foi superada no final do primeiro mês após inúmeras tentativas de interacção da nossa parte.

No PDI anual as técnicas de Estimulação Cognitiva, Cidadania, Jardinagem e Desporto Colectivo referem que o Jorge “tem uma excelente relação com os colegas”. No mesmo relatório, o supervisor da experiencia socioprofissional no supermercado afirma que “apesar de o Jorge ter uma boa relação com os colegas de trabalho e todos elogiarem o seu desempenho, tem tendência a isolar-se, almoçando sempre sozinho”.

Através do parecer dos técnicos podemos compreender a razão pela queda dos valores atribuídos ao requisito I3.

Relativamente ao requisito I9, no PDI semestral a técnica da actividade Olharte (fotografia) afirma que o Jorge é “um elemento fundamental ao grupo” e a técnica de Dança afirma que ele “adora trabalhar em grupo.” Esta opinião não é partilhada pela técnica da actividade Cidadania que aponta que o Jorge “não participa activamente nas tarefas de grupo”.

No PDI anual é referido pela técnica de Computadores que o Jorge prefere “realizar as tarefas individualmente em relação às tarefas de grupo.”

Na actividade Restauração (actividade que ocupa a maior parte do seu cronograma), no PDI anual, é referido que o Jorge quando está a trabalhar em grupo “tem muitas vezes um comportamento de liderança mas nunca alterando a sua postura de flexibilidade e compaixão com os seus colegas, despachando o trabalho e distribuindo as tarefas pelos outros”.

Além do I4, o único requisito no qual o Jorge evoluiu continuamente ao longo do tempo foi o I1, que tal como o requisito I2 refere-se à escolha das amizades que mantém. Durante a avaliação inicial o Jorge “imiscuiu-se bem no grupo de avaliação e também no grupo de pares mais alargado da instituição, em particular com o seu companheiro de quarto”. Nos relatórios seguintes não se fizeram mais referências às escolhas de amizades feitas pelo Jorge. É importante referir que o Jorge, durante a nossa permanência na instituição, manteve dois

relacionamentos amorosos com duas alunas da instituição com níveis semelhantes de autonomia e maturidade. Durante esses relacionamentos o seu comportamento era o típico de uma relação deste tipo (mãos dadas, troca de presentes, desentendimentos e pazes etc.)

Os requisitos I5 e I6, este, ligado à área da conversação, tal como a maioria dos outros requisitos deste parâmetro, desceram no primeiro semestre, porém no segundo semestre os valores obtidos sobrepõem-se aos da avaliação inicial, indicando uma forte recuperação. No relatório de avaliação inicial é referido que o próprio Jorge disse “várias vezes que se divertiu muito com as actividades e com as conversas que foram surgindo.”

Ao contrário dos requisitos referidos anteriormente, o Jorge não conseguiu superar, no segundo semestre, o valor obtido na avaliação inicial no requisito I8, relativamente à capacidade de pedir ajuda. No primeiro semestre é referido como aspecto negativo que o Jorge “não pede ajuda quando necessita.” No entanto, no segundo semestre, o técnico de Jardinagem, Estufa e Tratar dos Animais afirma que o Jorge “pede sempre ajuda quando não percebe como realizar a tarefa, e assim que lhe é explicada, executa-a bem,” indicando alguma evolução nesta área.

Apesar das descidas ocorridas no primeiro semestre, a média do segundo semestre subiu relativamente à avaliação inicial. Tal como nos parâmetros anteriores, houve uma ligeira descida no primeiro semestre mas novamente uma recuperação no segundo semestre.

Quadro 17 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Inserção Social nos três momentos de avaliação

Requisitos do parâmetro INSERÇÃO SOCIAL	Avaliação Inicial	1º ano 1º semestre	1º ano 2º semestre
Requisito IS1	4	3,2	3,5
Requisito IS2	4	3,7	3,8
Requisito IS3	4	3,2	3,6
Requisito IS4	4	3,6	3,8
Requisito IS5	4	3,2	3,5
Requisito IS6	3,3	3,2	3,6
Requisito IS7	4	3,7	3,8
Média INSERÇÃO SOCIAL	3,9	3,4	3,7

No *quadro 17*, podemos observar que durante a avaliação inicial somente o requisito IS6 referente à capacidade de ajudar os outros e ser ajudado não obteve o valor máximo, no entanto foi o único requisito que superou a avaliação inicial na avaliação do segundo semestre. Em relação a este requisito, citámos no parâmetro Interação que durante a

actividade de Restauração, o Jorge ajuda os colegas e que começou a pedir ajuda quando necessita.

Os requisitos IS1, IS3 e IS5 obtiveram padrões evolutivos semelhantes, descendo oito décimas no primeiro semestre mas voltando a subir três décimas no segundo semestre, mas nunca chegando a atingir o valor 4. Estes requisitos dizem respeito à adequação do comportamento do Jorge, à sua inserção social e ao contacto estabelecido com os outros. No relatório de avaliação inicial concluiu-se que o Jorge “demonstrou ter consciência dos seus comportamentos, controlando-se sem dificuldades” e que se “inseriu bem no grupo de avaliação”. No PDI semestral, como já foi referido no parâmetro Interação, o Jorge “chega mesmo a faltar ao respeito, quando deixa de falar as pessoas” sugerindo que nem sempre controlou o seu comportamento no segundo semestre.

Apesar de os requisitos IS2, IS4 e IS7, que englobam a consciencialização do contexto e adequação do comportamento durante as actividades e em lugares públicos, seguirem o mesmo padrão evolutivo que os três requisitos referidos anteriormente, os valores atingidos são mais elevados, sendo que o valor mínimo é de 3,6 e o máximo é de 3,8, níveis muito próximos da autonomia. O relatório de avaliação inicial afirma que o Jorge exibiu uma grande “vontade de descobrir, de participar e de se envolver” referindo também que durante as actividades “não recusou fazer qualquer tarefa ou pedido, mesmo que contrariado”. No PDI semestral a técnica de Desporto Colectivo considera que o Jorge é “um elemento fundamental pois não gera conflitos durante a actividade”. Relativamente ao requisito IS7 que engloba o comportamento em locais públicos, o supervisor do Jorge no supermercado considera-o “bem-educado e respeitador”. Apesar de não ser mencionado no relatório, durante o Grupo de Orientação, o Jorge confessou que no local de trabalho, por vezes, “assobia às raparigas bonitas” (sic), indicando que nem sempre tem um comportamento adequado no local de trabalho.

Mais uma vez os valores no primeiro semestre desceram em relação à avaliação inicial, e voltaram a subir no segundo semestre.

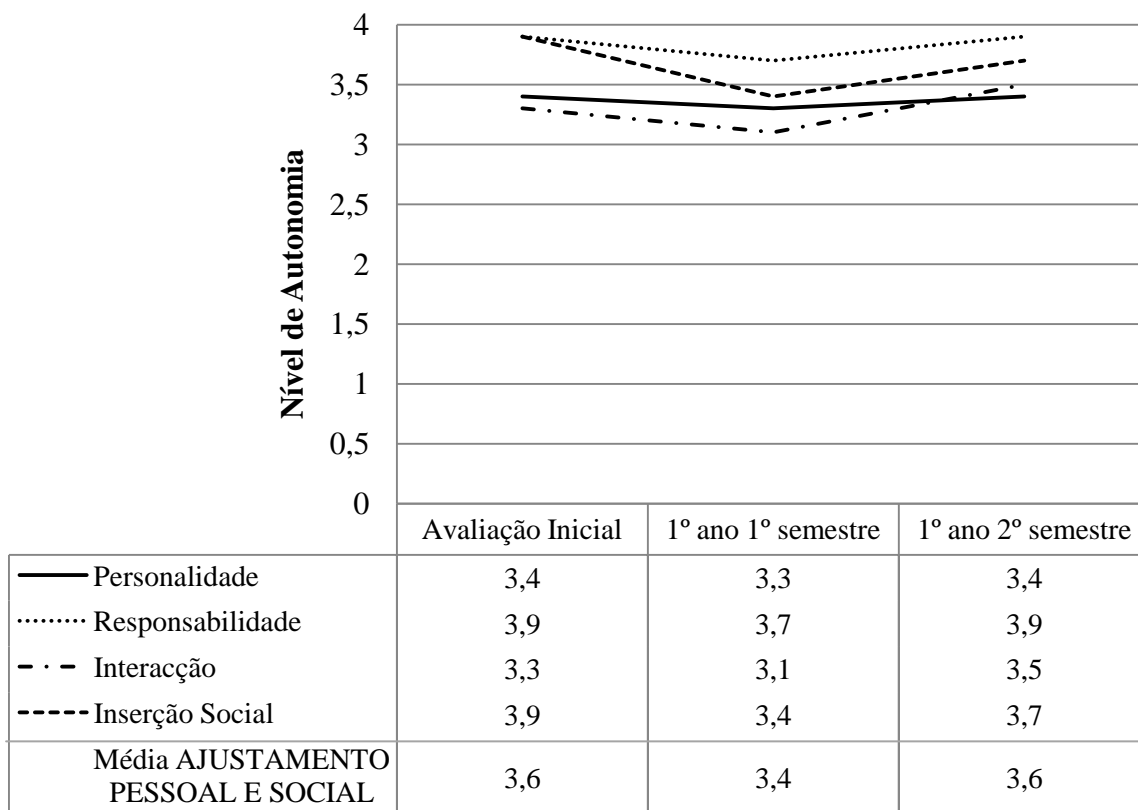


Figura 3 - nível médio de Autonomia dos parâmetros que constituem o subdomínio Ajustamento Pessoal e Social: personalidade, responsabilidade, interação e inserção social, ao longo dos momentos de avaliação; nível médio de autonomia do subdomínio Ajustamento Pessoal e Social.

Através da figura 3 podemos observar um claro padrão que mostra, no primeiro semestre, que o Jorge obteve uma média inferior em todos os parâmetros do subdomínio Ajustamento Pessoal e Social. O parâmetro Responsabilidade obteve a média mais alta ao longo dos três momentos de avaliação enquanto a Interação obteve os valores mais baixos. A Personalidade é o parâmetro em que o Jorge esteve mais constante. A Inserção Social desceu muito relativamente aos outros parâmetros entre a avaliação inicial e o primeiro semestre. O subdomínio Ajustamento Pessoal e Social está, na sua globalidade, ainda em desenvolvimento mas muito próximo da autonomia, pois ao longo dos três momentos a sua média situa-se sempre acima do 3.

2.2. Linguagem Social

Em seguida passamos ao subdomínio Linguagem Social que foi avaliado nos seguintes parâmetros: Resposta à Comunicação, Variação Contextual e Intenções Comunicativas.

Apesar de haver mais um parâmetro, este só foi avaliado no momento inicial não permitindo uma apreciação da sua evolução.

A maioria dos pareceres das técnicas não aborda a linguagem social especificamente, tornando-se numa tarefa difícil escrutinar os seus comentários por requisito, pois afirmam que ele é bem-educado, mas não especificam se usa expressões de saudação e cortesia (requisito VC2). Muitos destes requisitos estão implícitos nos requisitos dos outros parâmetros.

Tal como no subdomínio anterior, todos os parâmetros pertencentes à Linguagem Social sofreram uma descida no primeiro semestre seguido de um aumento no segundo semestre.

Começamos pelo parâmetro Resposta à Comunicação.

Quadro 18 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Resposta à Comunicação nos três momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro RESPOSTA À COMUNICAÇÃO	Avaliação Inicial	1º ano 1º semestre	1º ano 2º semestre
Requisito RC1	3,6	4	4
Requisito RC2	3,7	2	3
Requisito RC3	3,5	2,6	3,1
Requisito RC4	3,3	3	3,3
Requisito RC5	4	4	4
Média RESPOSTA À COMUNICAÇÃO	3,6	3,1	3,5

O *quadro 18* apresenta valores relativamente a requisitos que avaliam a qualidade da utilização da comunicação do Jorge. Podemos observar uma constância na autonomia total do requisito RC5, que diz respeito ao facto de o Jorge responder quando comunicam com ele, significando que o Jorge já adquiriu esta competência. Apesar de a relação com a técnica de Arte e Terapia e do atelier Olharte ter piorado significativamente devido à “paixão platónica” do Jorge, a mesma diz que “actualmente o João limita-se a responder educadamente mas o mínimo essencial”. Como já referimos anteriormente, constatámos que o Jorge nem sempre responde quando se fala com ele, fingindo que não nos ouve.

No primeiro semestre, os requisitos RC2 e RC3, acerca da capacidade para comentar a linguagem e para debater, respectivamente, desceram de um nível em que o Jorge quase adquiriu autonomia total até ao valor 2, significando que precisa de muita ajuda para o fazer, voltando a subir no segundo semestre, mas nunca superando o valor obtido na avaliação inicial.

O requisito RC4, relativamente a pedidos indirectos, segue o mesmo padrão evolutivo, no entanto desce três décimas no primeiro semestre recuperando para o mesmo valor obtido na avaliação inicial.

O requisito RC1, que envolve o pedido de esclarecimentos por parte do Jorge, foi o único que apresentou uma evolução positiva. Apesar de este requisito ser muito semelhante ao I8 pertencente ao parâmetro Interação, a técnica de Restauração específica no PDI anual que “quando o Jorge não percebe algo, pede ajuda à monitora” implicando que não é quando não sabe fazer a tarefa, mas sim quando não percebe a instrução dada.

Quadro 19 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Variação Contextual nos três momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro VARIACÃO CONTEXTUAL	Avaliação Inicial	1º ano 1º semestre	1º ano 2º semestre
Requisito VC1	4	3	4
Requisito VC2	3,8	4	4
Requisito VC3	4	3,2	3,7
Média VARIACÃO CONTEXTUAL	3,9	3,4	3,9

No parâmetro Variação Contextual, através do *quadro 19*, podemos verificar que houve uma evolução no requisito VC2, relativamente à boa educação oral, e que os requisitos VC1 e VC2 seguem o padrão mais comum na evolução do Jorge. Os comentários das técnicas relativamente a requisitos semelhantes já foram apresentados em parâmetros anteriores.

O requisito VC1 ligado ao efeito na interacção de uma mudança de contexto, cai um valor no primeiro semestre, mas de imediato recupera para o nível de total autonomia atingido na avaliação inicial. Semelhante ao VC1, o VC3 avalia o efeito na interacção de um interlocutor diferente, porém o Jorge não conseguiu atingir a autonomia neste requisito no segundo semestre, ficando no entanto, muito próximo.

Relativamente aos requisitos VC1 e VC3, no primeiro semestre é referido que durante a actividade de Cidadania, o Jorge “não participa nas tarefas que impliquem a oralidade.” No segundo semestre, a técnica mantém o seu parecer de que o Jorge “participa bastante na actividade, contudo, esta participação é mais escrita que oral.”

No segundo semestre, a técnica da actividade Grupo de Orientação afirma que o Jorge “está sempre calado, é raro ter uma opinião para dar aos seus colegas sobre o desempenho deles nos respectivos estágios”.

Quadro 20 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Intenções Comunicativas nos três momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro INTENÇÕES COMUNICATIVAS	Avaliação Inicial	1º ano 1º semestre	1º ano 2º semestre
Requisito IC1	3,4	3,3	3,9
Requisito IC2	3,5	3,4	3,5
Requisito IC3	4	3,3	4
Requisito IC4	3,5	3,7	3,4
Requisito IC5	2,7	3,2	3,5
Requisito IC6	4	3,1	3,7
Média INTENÇÕES COMUNICATIVAS	3,5	3,3	3,7

No parâmetro Intenções Comunicativas, somente o requisito, IC5, relativamente à capacidade de dizer que “não” adequadamente, evoluiu positivamente entre ao longo dos três momentos de avaliação.

A avaliação dos requisitos IC1, IC2 e IC3 desce no primeiro semestre, no entanto, no segundo semestre o Jorge recupera os valores atingidos na avaliação inicial no caso do IC2 e IC3 e supera-o no caso do IC1. Estes requisitos dizem respeito ao esforço exercido para se fazer entender, à capacidade de se expressar positiva e negativamente e à capacidade de focar a atenção em coisas além de si próprio.

O requisito IC6, semelhante ao requisito RC1 e ao I8, engloba a capacidade de pedir ajuda, e segue o mesmo padrão evolutivo referido, porém no segundo semestre não recupera o valor atingido na avaliação inicial.

O requisito IC4 relativamente à capacidade de focar a atenção em si próprio, apresenta um padrão evolutivo diferente dos restantes requisitos pois apresenta uma subida de valores no primeiro semestre seguida de uma descida no segundo semestre, resultando num valor inferior ao obtido na avaliação inicial. No relatório de avaliação inicial, as técnicas afirmam que o Jorge gosta de “dialogar sobre os aspectos da sua vida,” corroborando os valores atingidos neste requisito. Tal como referimos anteriormente, os comentários relativamente aos requisitos aqui trabalhados foram citados em parâmetros anteriores.

De uma forma geral os requisitos situam-se todos entre o 2,7 e o 4 indicando uma aproximação ao nível da aquisição da competência.

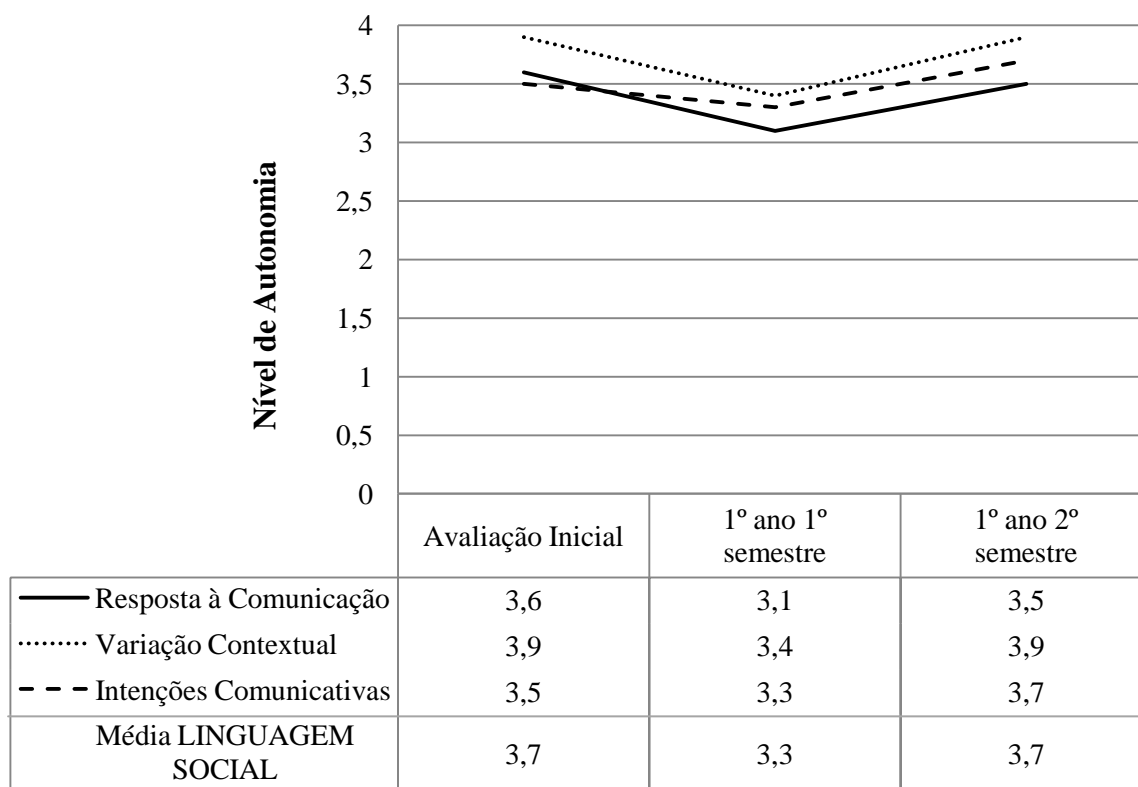


Figura 4 - nível médio de Autonomia dos parâmetros que constituem o subdomínio Linguagem Social: resposta à comunicação, variação contextual e intenções comunicativas, ao longo dos momentos de avaliação; nível médio de autonomia do subdomínio Linguagem Social.

Através da *figura 4* verificamos o mesmo padrão de oscilações do subdomínio anterior, indicando uma consistência na avaliação e/ou na própria pessoa. Os parâmetros Variação Contextual e Resposta à Comunicação seguem o mesmo padrão evolutivo enquanto o parâmetro Intenções Comunicativas não apresenta uma descida tão acentuada, apresentando no entanto uma boa evolução. A média do subdomínio Linguagem Social segue o mesmo padrão evolutivo do Ajustamento Pessoal e Social, mantendo os seus valores, também, acima de 3 (cf. *figura 4*).

Apresentamos em seguida, os valores finais, relativamente à evolução do Jorge ao longo do tempo no domínio do Comportamento Social (*quadro 21*).

Quadro 21 – média do domínio Comportamento Social ao longo do tempo

Subdomínios do domínio	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.
COMPORTAMENTO SOCIAL			
Ajustamento Pessoal e Social	3,6	3,4	3,6
Linguagem Social	3,7	3,3	3,7
Média COMPORTAMENTO SOCIAL	3,7	3,4	3,7

O Jorge está na instituição há um ano, tempo ainda insuficiente para obter conclusões acerca do seu desenvolvimento.

Os aspectos mais salientes do comportamento social do Jorge dizem respeito à qualidade das relações que estabelece com os colegas e técnicos. Ao longo do tempo verifica-se que o Jorge não consegue gerir as suas emoções e, face a alguma situação potencialmente ansiosa, deixa de falar com a pessoa em questão. Apesar de se trabalhar no sentido de atenuar estas reacções, o comportamento permanece igual. A capacidade de partilhar afectos, de pedir ajuda e dar opinião tem evoluído, embora dependa muito do contexto onde está inserido, pois em algumas actividades é capaz de dar a sua opinião e noutras não.

Em termos de responsabilidade, o Jorge demonstrou ao longo deste ano que é muito capaz e é de confiança para estar inserido num local de trabalho fora da instituição.

3. CASO DANIEL

O Daniel foi inserido em currículo pré-profissional e profissional logo desde o início pois concluiu-se que estava preparado para tal, e após uma entrevista inicial com ele e com a mãe, aferiu-se que era o que queria fazer.

Durante o primeiro semestre do primeiro ano, o Daniel esteve inserido em posto de trabalho na área da jardinagem um dia por semana e integrado em experiência socioprofissional na área de tratamento dos animais, meio-dia por semana. A partir do segundo semestre a experiência socioprofissional foi transposta para inserção em posto de trabalho, mantendo o trabalho na jardinagem. No segundo ano, o Daniel optou por continuar somente na área da jardinagem, onde se mantém neste momento, como estagiário.

O Daniel fez a avaliação inicial em Agosto de 2006 e desde então a árvore de competências sofreu algumas alterações levando a que o Daniel não tenha sido avaliado em todos os requisitos desde a avaliação inicial. Referir-nos-emos apenas aos requisitos que tiveram uma continuidade na avaliação durante os dois anos ou que foram avaliados inicialmente e na última avaliação, neste caso no segundo semestre do segundo ano. Iniciaremos pelo subdomínio Ajustamento Pessoal e Social e depois passamos à Linguagem Social, apesar de esta não ter sido o foco principal da intervenção no Daniel.

3.1. Ajustamento Pessoal e Social

Quadro 22 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Personalidade nos cinco momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro PERSONALIDADE	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
Requisito P1	3,7	3,3	3	2	3,2
Requisito P2	4	-	3,5	3,5	3,8
Requisito P3	3,4	3	-	3,5	3,5
Requisito P4	3,9	4	2,5	3,5	3,9
Requisito P5	3,5	4	4	4	3,9
Requisito P6	4	2	2,8	2,5	3,5
Requisito P7	4	4	4	3,5	3,9
Requisito P8	4	-	4	4	3,9
Média PERSONALIDADE	3,8	3,4	3,4	3,3	3,7

Através do *quadro 22* verificamos que entre a última avaliação do Daniel e a avaliação inicial, a média do parâmetro desceu uma décima, apesar de nas avaliações intermédias ter sofrido um decréscimo maior. No relatório de avaliação inicial, a técnica considera o Daniel “autónomo” em todos os requisitos avaliados.

O requisito P1, ligado à partilha de afectos, sofre uma forte descida de valores até à última avaliação no segundo semestre do segundo ano recuperando até ao valor 3,2. O PDI semestral faz referência ao Desporto Colectivo como situação em que o Daniel permite que se conheça “características que habitualmente não permite que sejam observadas; em particular, a sua relação com o insucesso (perder jogos), e a sua postura competitiva.” A técnica do Grupo de Orientação afirma que o Daniel “demonstra relutância em partilhar os seus desejos, projectos para a sua vida pessoal e profissional, preferindo observar e ouvir os outros.”

Já no PDI anual as técnicas afirmam que o Daniel “oculta a maior parte dos seus sentimentos e emoções, principalmente aquelas que considera menos dignas ou mais feias, como a raiva, a frustração ou o desejo de vingança.” Nas sessões de dinâmica, durante a actividade Grupo de Orientação, o Daniel “tem muita dificuldade em expressar sentimentos com medo de desiludir expectativas, tanto dos colegas como dos monitores.” Os relatórios bianuais (tanto o semestral como o anual) não referem este aspecto da personalidade do Daniel. Durante o tempo em que acompanhámos o Daniel, este aspecto foi saliente, pois tudo o que dizia relativamente a ele próprio era muito correcto e somente após muita insistência ele revelava os seus verdadeiros sentimentos.

É importante notar que os valores do requisito P6, relativamente à capacidade de dar a sua opinião relativamente a uma acção também desceram de 4 para 2 num só semestre, recuperando para 3,5 no último semestre. No PDI semestral, altura em que teve a avaliação mais baixa, as técnicas afirmaram que o Daniel “não tem iniciativa (coragem?) para dar a sua opinião, contestar ou contrapor. Aceita com demasiada passividade”, e que no Grupo de Orientação “Escusa-se a dar a sua opinião sobre os assuntos que são abordados e timidamente vai informando sobre os seus progressos, retrocessos, e dificuldades.” Já no PDI bianual semestral a mesma técnica afirma que o Daniel ainda é “pouco frontal”. Apesar destas características mencionadas pelos técnicos, é tratado pelos colegas menos autónomos com muito respeito e distância, sendo quase considerado por estes um “monitor.”

O requisito P3, ligado à perseverança exibida pelo Daniel, foi o único que atingiu no segundo semestre do segundo ano um valor superior ao valor atingido na avaliação inicial.

No PDI anual a técnica de Tratar os Animais, aponta que as suas capacidades técnicas são “ofuscadas pela sua falta de paciência para realizar tarefas em que o resultado final não seja logo visualizado” e ainda que o Daniel “não tem a paciência e a persistência necessária para ensinar e exercitar os sinais de obediência com as cadelas”.

Este aspecto foi também referido no PDI bianual semestral, por um técnico diferente mas relativamente à mesma actividade em que afirma que “quando o Daniel se depara com uma tarefa que exija mais paciência tende a ficar mais nervoso demonstrando que a sua capacidade de resistência à frustração é bastante baixa. Tem de trabalhar a sua falta de paciência.” O mesmo técnico, relativamente à actividade Interação Animal afirma que o Daniel “Tem melhorado a sua falta de paciência para com as cadelas quando estas não reagem de imediato as suas ordens”. No PDI bianual o técnico mantém a sua opinião de que o Daniel “não tem paciência mas começa a persistir no ensinamento e no constante exercitar dos sinais de obediência com as cadelas.”

Apesar de o requisito P4, que diz respeito à área de satisfação pessoal, ter obtido o mesmo valor na avaliação inicial e na última avaliação, houve um grande declínio no segundo semestre do primeiro ano, situando o Daniel num nível em que precisava de ajuda nesta área. De facto, no PDI semestral é dito que quando o Daniel “atinge os objectivos pretendidos fica muito orgulhoso do seu trabalho e tenta sempre fazer melhor.” No entanto, no PDI anual (altura em que obteve o valor mais baixo), as técnicas afirmam que o Daniel “foi sempre o aluno com as melhores avaliações mas nunca ficou especialmente orgulhoso. Julgo que a sua atitude passiva tem a ver com o medo de se comprometer com aquilo que possa dizer e puder decepcionar os que dele esperam algo.” Apesar de no primeiro semestre do segundo ano o

valor ter aumentado para 3,5, a técnica do Grupo de Orientação mantém a opinião manifestada no primeiro semestre do primeiro ano: “o Daniel tem resultados sempre positivos ou muito positivos mas não demonstra grande orgulho ou alegria nisso.”

Os requisitos P2, P5, P7 e P8 mantém-se relativamente estáveis, e sempre acima de 3,5, demonstrando que o Daniel já adquiriu estas competências relacionadas com a capacidade de arriscar algo novo, os seus objectivos, capacidade de adaptação e simpatia.

No PDI anual é dito que quando se trata de uma tarefa nova, o Daniel “demonstra interesse através de questões que coloca e do seu empenho.”

Relativamente ao P5, as técnicas afirmam no PDI semestral que o Daniel “tem consciência do seu projecto de vida, e de algumas das suas alternativas em termos do seu futuro.” Esta ideia é reforçada no PDI anual onde revelam que o Daniel “tem como grande trunfo o desejo forte de ganhar dinheiro (para si e para ajudar a mãe) que lhe mantém a motivação para terminar o curso.”

Em relação ao P8, no primeiro semestre refere-se que quando o Daniel “percebe que alguém gosta de algum tema em particular, frequentemente mete conversa sobre esse assunto e dá sugestões, etc.” A técnica de Relaxamento afirma ainda que o Daniel é um “aluno simpático, conversador e educado.”

Quadro 23 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Responsabilidade nos cinco momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro RESPONSABILIDADE	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
Requisito R1	3,8	-	-	3	3,9
Requisito R2	4	4	4	3,5	3,9
Requisito R3	4	4	-	4	3,9
Requisito R4	3,2	-	3	3	3,9
Média RESPONSABILIDADE	3,8	4	3,5	3,4	3,9

Durante o primeiro ano, o Daniel não foi avaliado no requisito R1, e nos requisitos R3 e R4 foi somente avaliado durante um dos semestres do primeiro ano, não inviabilizando uma apreciação dos mesmos. O parâmetro Responsabilidade oscila positiva e negativamente ao longo dos cinco momentos, resultando num acréscimo de uma décima entre a primeira avaliação e a última, como nos demonstra o *quadro 23*.

Os requisitos R2 e R3 relativamente ao cumprimento regras apresentam os valores mais altos e consistentes ao longo do tempo, indicando que o Daniel já é autónomo nesta área.

Durante a avaliação inicial a técnica afirma que o Daniel “adoptou um comportamento mais reservado, cumprindo instruções e ordens no âmbito das diferentes actividades propostas.” Esta postura manteve-se ao longo do primeiro semestre do primeiro ano em que uma técnica afirma que ele “sabe perfeitamente o que tem de fazer. Quando há uma tarefa nova ele ouve com atenção e tenta executá-la como foi pedido.” No primeiro semestre do segundo ano, também é reforçada a ideia de que o Daniel “comporta-se muito bem, sendo muito respeitador das regras existentes na aula.”

Apesar de ter sido alvo de menos avaliações, o requisito R1, que engloba o cumprimento de obrigações, é considerado autónomo tanto na avaliação inicial como na última.

No PDI anual, a técnica de Jardinagem e Tratar dos Animais afirma que o Daniel “é o responsável, diariamente, pelo comando de uma equipa de alunos que cuida do espaço dos animais, que os passeia, alimenta, e ensina” demonstrado que há uma relação de confiança entre a técnica e o Daniel.

No PDI bianual do primeiro semestre, confirmou-se que o Daniel “tem demonstrado ser perfeitamente capaz que ficar responsável pela limpeza do canil.” No mesmo relatório, os técnicos de Jardinagem, Tratar dos Animais e Desporto Colectivo afirmam ainda que o Daniel “sabe o que tem para fazer e não fica a espera que lhe mandem fazer, inicia as tarefas por iniciativa própria.” Afirmam ainda que “tem se demonstrado mais responsável e esforçado em relação as tarefas que lhe são dadas.” No posto de trabalho, os superiores afirmam, no final dos dois anos, que o Daniel “demonstra ser responsável com o seu horário e com as tarefas que tem para desempenhar.

O R4, relativamente à responsabilidade perante as outras pessoas, apresentou os resultados mais baixos ao longo do tempo, nunca tendo descido abaixo do 3, apesar de na última avaliação ter atingido o valor de 3,9. O Daniel “foi assumindo, sem grande preocupação, um papel de responsabilidade sobre os restantes pares” durante a avaliação inicial. No PDI semestral referem que “costuma assumir um papel de liderança, incentivando os seus pares a melhorar e motivando toda a equipa.” É referido ainda no PDI bianual do primeiro semestre que quando os colegas “não fazem as tarefas como é exigido, o Daniel tende a ir por trás fazer, e a reclamar com eles.”

No mesmo relatório é dito que o Daniel é “bem comportado e responsável,” tal como indicam os valores que obteve, pois foram todos acima de 3.

Quadro 24 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Interação nos cinco momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro INTERACÇÃO	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
Requisito I1	2,5	-	3,2	3,5	3,7
Requisito I2	3	3	3	4	3,8
Requisito I3	3,9	-	-	4	3,9
Requisito I4	2,3	3	3,5	2	3,5
Requisito I5	4	-	-	-	3,5
Requisito I6	3,8	3,5	3,5	3,5	3,8
Média INTERACÇÃO	3,3	3,2	3,3	3,4	3,7

Este parâmetro contém nove requisitos, dos quais somente seis foram avaliados pelo menos inicialmente e no segundo semestre do segundo ano. O parâmetro contém valores entre 2 e 4 demonstrando que apesar de o Daniel se situar na metade superior da escala, ainda há alguns aspectos na interação que necessitam de ser trabalhados.

Apesar de o requisito I1, relativamente à escolha das amizades que mantém, não ter sido avaliado no primeiro semestre, apresenta uma subida de valores sem quaisquer descida. O requisito I2 semelhante ao I1 evoluiu entre a avaliação inicial e o segundo semestre do segundo ano, apresentando uma ligeira descida entre o primeiro e o segundo semestre do segundo ano. De acordo com o PDI anual e o PDI bianual semestral, o Daniel está muito bem integrado com os colegas (principalmente com os mais autónomos).

O requisito I5 só foi avaliado em dois momentos, verificando-se um decréscimo de meio valor, na capacidade de pedir ajuda. Apesar de este requisito não ter sido avaliado no primeiro semestre, a técnica de Estimulação Cognitiva refere no PDI semestral que “quando o Daniel não percebe não diz nada. Simplesmente fica parado a olhar fixamente para o computador.”

Os requisitos I3 e I6, relativamente ao tipo de relações estabelecidas e ao trabalho em equipa respectivamente, apesar de terem sido trabalhados e avaliados em momentos intermédios, obtiveram o mesmo valor na avaliação inicial e na última avaliação. De acordo com o PDI anual, o Daniel “tem uma enorme necessidade de ser aceite pelos seus pares o que lhe leva fantasiar imenso sobre a sua vida pessoal.”

No PDI bianual semestral são realçadas as qualidades do Daniel como amigos pois “interage com todos os colegas motiva-os e por vezes também os critica, e em situações de crise consegue ser o mediador,” coincidindo com a obtenção do valor máximo de autonomia. Já no PDI bianual é referido que “o seu relacionamento com dois dos colegas tem alguns altos e baixos, esta instabilidade está possivelmente ligada ao facto de o Daniel ser uma pessoa altamente influenciável.”

A capacidade de definir regras (I4) evoluiu continuamente desde a avaliação inicial até ao fim do primeiro ano até ao nível 3,5, tendo no entanto sofrido uma descida de valores para 2 no primeiro semestre do segundo ano, e ainda evoluído novamente para o nível 3,5.

Quadro 25 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Inserção Social nos cinco momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro INSERÇÃO SOCIAL	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
Requisito IS1	4	4	3	4	3,8
Requisito IS2	4	-	-	4	3,8
Requisito IS3	4	3	3	4	3,6
Requisito IS4	3,2	3	-	3	3,8
Média INSERÇÃO SOCIAL	3,8	3,3	3	3,8	3,8

Durante o primeiro ano, a inserção social cai cinco décimas no primeiro semestre e oito no segundo. A comparação do primeiro ano com os restantes momentos de avaliação não pode ser linear pois houve menos requisitos a serem avaliados podendo por isso implicar uma média menor. A avaliação deste parâmetro está muito próxima do nível de total autonomia, pois não há indicação de requisitos com nível inferior a 3.

Os requisitos IS1 e IS2, que representam a adequação do comportamento do Daniel em geral e em actividades, apresentaram sempre valores muito altos e estáveis, apesar de o IS2 não ter sido avaliado no primeiro ano. A avaliação inicial acerca do comportamento do Daniel é muito positiva, tendo as técnicas afirmado que este é “educado e tem plena noção dos ambientes sociais em que se movimenta. Por essa razão o seu comportamento é sempre apropriado e ajustado, considerando os mais diversos cenários sociais que fazem parte da sua vida.” No entanto, no PDI bianual semestral é referido que “ainda explode sobre pressão, no entanto tem estado muito mais controlado.”

O requisito IS1 e IS3, este relativamente à adequação do contacto estabelecido com os outros, foram avaliados continuamente nos cinco momentos, sendo que o nível de autonomia obtido no IS3 desceu um valor durante o primeiro ano, recuperando no entanto no segundo ano. Os supervisores no trabalho do Daniel referem no PDI anual que por vezes este “não entende as brincadeiras dos colegas ficando chateado e a achar que estão gozar ou a fazer pouco dele. Considerámos pertinente incluir o seguinte comentário junto do requisito IS3 pois envolve a adequação na relação com o outro: “o Daniel dá-se muito bem com os seus colegas, respeitando as suas opiniões dos outros mesmo que sejam divergentes da sua.”

Em relação à capacidade de ajudar os outros e ser ajudado, avaliada no requisito IS4, os valores atingidos foram semelhantes aos restantes requisitos com a diferença de o Daniel ainda não ter atingido um 4 neste requisito. Segundo o PDI bianual semestral o Daniel é “bastante companheiro e tende a ajudar os colegas quando necessário. Se bem que quando estes não efectuem o seu trabalho também tende a ser o primeiro a apontar o dedo.”

Considerámos inadequada a apresentação de um gráfico para ilustrar os valores obtidos já que havendo requisitos não avaliados, esse tipo de apresentação é potencialmente enganador. Assim optámos antes por apresentar somente os valores em tabela para melhor compreensão do padrão evolutivo.

Quadro 26 – valores médios de autonomia relativamente aos parâmetros do subdomínio Ajustamento Pessoal e Social nos cinco momentos de avaliação.

Parâmetros do Subdomínio	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
AJUSTAMENTO PESSOAL E SOCIAL					
Personalidade	3,8	3,4	3,4	3,3	3,7
Responsabilidade	3,8	4	3,5	3,4	3,9
Interacção	3,3	3,2	3,3	3,4	3,7
Inserção Social	3,8	3,3	3	3,8	3,8
Média AJUSTAMENTO PESSOAL E SOCIAL	3,7	3,5	3,3	3,5	3,8

Através da tabela, podemos afirmar que houve uma evolução de uma décima no subdomínio Ajustamento Pessoal e Social. No entanto os valores aqui apresentados têm de ser interpretados com cautela, pois além dos factores já mencionados anteriormente, precisamos de considerar que alguns requisitos não foram continuamente avaliados podendo ter algum efeito na média final do parâmetro.

3.2. Linguagem Social

Passamos à avaliação do subdomínio Linguagem Social que contém um parâmetro com seis requisitos em que só dois foram continuamente avaliados. É importante notar que na avaliação inicial foram efectivamente avaliados os seis requisitos, obtendo uma média de 4 para o subdomínio da Linguagem Social.

Quadro 27 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Intenções Comunicativas nos cinco momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro	Avaliação	1º ano	1º ano	2º ano	2º ano
INTENÇÕES COMUNICATIVAS	Inicial	1º sem.	2º sem.	1º sem.	2º sem.
Requisito IC1	4	-	-	-	4
Requisito IC2	4	-	3,5	-	3,8
Média INTENÇÕES COMUNICATIVAS	4	-	-	-	3,9

Estes requisitos, relativamente à boa educação oral, demonstram um nível muito elevado de autonomia no Daniel, apesar de no segundo semestre do primeiro ano, o requisito IC2 ter sofrido uma ligeira descida.

No relatório de avaliação inicial temos de imediato a indicação da autonomia do Daniel neste domínio: “a sua linguagem apresenta um elevado nível de adequação, em termos da articulação dos sons, da aquisição gramatical (capacidade para construir enunciados complexos) e da veiculação de significado.”

Relativamente ao requisito IC2, a técnica do Grupo de Orientação, afirma que o Daniel “é pouco participativo, comunicando apenas quando solicitado.”

Apesar de não se referir a um requisito especificamente, considerámos interessante referir que as técnicas sugerem que o Daniel tem de “trabalhar a capacidade de dialogar e de discutir com pessoas que apresentem pontos de vista diferentes dos seus, para que em posto de trabalho se possa sentir ainda mais integrado.”

Podemos afirmar que o Daniel adquiriu as competências inerentes à Linguagem Social, pois apesar de não termos registo do progresso dele nestes requisitos, na última avaliação os valores assim o indicam.

Não nos é permitido calcular o valor final para o Comportamento Social, pois os dados disponíveis para o subdomínio Linguagem Social não são suficientes. Podemos, no entanto, afirmar que o Daniel está muito próximo de um nível de total autonomia nos dois subdomínios.

Ao longo destes dois anos, o Daniel desenvolveu as suas competências profissionais e sociais, mantendo-se integrado no local de trabalho na área de jardinagem. Relativamente a alguns aspectos da personalidade, o Daniel tem-se tornado numa pessoa mais persistente nas tarefas que faz e tem feitos esforços no sentido de combater tanto a “passividade” como a

“raiva.” O desporto, nomeadamente o de equipa, tem sido para o Daniel um contexto privilegiado de aprendizagem para a gestão e controlo das suas emoções. Estando neste momento a estagiar três dias por semana tendo ainda um dia de formação na instituição, a actividade de desporto é a única com um cariz de lazer que parece ter efeitos terapêuticos.

O comportamento do Daniel tem melhorado ao longo do tempo, em todos os contextos, apesar de por vezes continuar a exhibir comportamentos desadequados no local de trabalho por não compreender as brincadeiras dos colegas.

4. CASO MANUEL

O Manuel foi inserido no currículo Pré-Profissional e em currículo Profissional de Manutenção de Jardins, Produção Agrícola e Animal, tendo iniciado logo no primeiro semestre a Formação em Posto de Trabalho na área dos cavalos e também na área da jardinagem. Ao longo do tempo, o Manuel começou a manifestar a sua pouca vontade de continuar a trabalhar na área da jardinagem pelo que, no segundo semestre do segundo ano, a instituição optou por retirá-lo pois concluiu-se que o Manuel gosta verdadeiramente da área dos cavalos. No PDI anual refere-se que “os níveis de motivação mais altos apresentados pelo Manuel dizem respeito ao trabalho com animais (cães e cavalos)” e os níveis mais baixos de motivação surgem “ligados às actividades relacionadas com a jardinagem.”

Já no primeiro semestre do segundo ano, optou-se por retirar o Manuel da jardinagem pois este manifestava continuamente o desejo de sair e introduziu-se a Formação em Posto de Trabalho nos canis, simultaneamente com os cavalos.

Ao nível do domínio social é referido no relatório de avaliação inicial que o Manuel “apresenta um conjunto consistente de competências sociais que lhe permitem interagir com quem deseja.”

O Manuel fez a avaliação inicial em Março de 2007 e desde então a árvore de competências sofreu algumas alterações levando a que o Manuel não tenha sido avaliado em todos os requisitos desde a avaliação inicial. Assim, referir-nos-emos apenas aos requisitos que foram continuamente avaliados durante os dois anos ou que foram avaliados pelo menos quatro vezes. Iniciaremos pelo subdomínio Ajustamento Pessoal e Social e depois passamos à Linguagem Social, apesar de esta não ter sido o foco principal de intervenção no Manuel.

4.1. Ajustamento Pessoal e Social

Quadro 28 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Personalidade nos cinco momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro PERSONALIDADE	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
Requisito P1	4	2,8	2,8	3	-
Requisito P2	3,3	3,2	3,5	3,9	4
Requisito P3	3,3	2,7	2,7	3	3
Requisito P4	3,1	2,5	2,8	3	-
Requisito P5	3,2	4	3,7	4	4
Requisito P6	2	3	3	3,7	4
Requisito P7	3	3	3,2	3,9	4
Requisito P8	3,5	2,5	3	2,5	-
Requisito P9	4	3	3	3	4
Requisito P10	4	3,5	3,8	3,9	4
Requisito P11	3,5	3	4	4	-
Requisito P12	4	2,5	3	3,7	3,5
Média PERSONALIDADE	3,4	3	3,2	3,5	3,8

A avaliação do parâmetro Personalidade no segundo semestre do segundo ano não abrange todos os requisitos avaliados anteriormente, pois não foram alvo de intervenção, no entanto, nos requisitos avaliados, o Manuel obteve valores muito elevados.

A média do parâmetro ao longo do tempo mantém-se entre o 3 e o 3,8, apesar deste último valor ter sido calculado através de um número menor de requisitos.

Os requisitos P2, P4, P10 e P11 que englobam a partilha de afectos, a perseverança, a simpatia e a boa educação, sofreram uma recaída no primeiro semestre, pelo que a partir daí evoluíram continuamente até à última avaliação que, no caso do P4 e P10, foi o primeiro semestre do segundo ano. Ao longo do tempo, a opinião de todos os técnicos relativamente ao requisito P4 (perseverança) mantém-se. No PDI semestral é dito que o Manuel “melhorou a resistência à frustração, mas só quer fazer o que gosta.” Afirmam ainda que “repete com frequência a sua expressão característica “eu não consigo”, sem muitas das vezes se esforçar para efectuar/completar as tarefas.” Duas técnicas consideram que o Manuel “usa essa frase para não fazer tarefas que sejam menos do seu agrado,” e “tudo o que não gosta ou não tem vontade de fazer, escuda-se no habitual “não sei” ou, por vezes, refere a mãe como desculpa ou cúmplice para não ter que fazer.”

Relativamente ao requisito P2, a técnica do Grupo de Orientação afirma que “embora esteja mais confiante e muito mais positivo em relação ao seu futuro, a sua necessidade de

agradar e de aprovação levam-no muitas vezes a responder o que julga ser a “resposta certa”, e não aquilo que pensa ou sente.”

Os requisitos ligados ao sentimento de satisfação pessoal, aos seus objectivos e à capacidade de dar a sua opinião relativamente a uma acção (P5, P6 e P7) evoluíram até ao nível 4 na última avaliação, sem terem sofrido uma recaída no primeiro semestre como os restantes requisitos, sendo que o P5 sofreu uma única queda de valores no segundo semestre do primeiro ano. O Manuel evoluiu muito no requisito P6, pois foi o requisito com o menor nível de autonomia na avaliação inicial e terminou com um nível de autonomia total. Em relação a este requisito, no relatório de avaliação inicial as técnicas afirmaram que o Manuel tem alguma noção do seu futuro, dos projectos que deseja para si e das implicações que lhes estão associadas,” e já no PDI semestral afirmaram que “começa a ter objectivos de vida mais definidos e adequados à realidade.” No PDI bianual do primeiro semestre refere-se que o Manuel manifesta uma motivação e interesse genuíno em obter bons resultados (nas actividades profissionalizantes) durante a actividade de Grupo de Orientação. Relativamente ao P5, as técnicas de Estimulação Cognitiva e de Tratar os Animais afirmam que o Manuel “demonstra ter muito orgulho e prazer em todas as tarefas que efectua.

Os requisitos P1 e P3 relativamente à consciencialização das suas qualidades e à capacidade de arriscar algo novo, seguem um padrão evolutivo semelhante, apresentando uma descida no primeiro semestre que é mantida até ao primeiro semestre do segundo ano, altura em que os valores sobem de novo, mas sem ultrapassar o valor obtido na avaliação inicial.

“O Manuel demonstrou conhecimento da sua história de vida (falando muitas vezes sobre este assunto) e tem consciência das suas qualidades e dificuldades” durante a avaliação inicial. Na última avaliação, a técnica de Cidadania refere que o Manuel “não acredita nas suas capacidades, contudo, tem manifestado melhorias nos seus resultados,” podendo indicar a razão de descida de valores.

Duas técnicas referem no PDI semestral que o Manuel “prefere ancorar-se no que já sabe que faz bem, do que aventurar-se em novas aprendizagens” e que “perante alguma tarefa nova ou que já sabe que não gosta, arrasta ao máximo a sua execução, não completando a tarefa até ao fim, ou fica na “esperança” que a monitora se esqueça ou não supervisione”.

A capacidade de aceitar críticas e a paciência (R8 e P12) seguem um padrão evolutivo semelhante, pois ambos sofreram uma descida de valores no primeiro semestre para um nível de 2,5 subindo no segundo semestre para um nível 3. No segundo ano, diferenciam-se pois o P8 só foi avaliado no primeiro semestre, voltando a descer para 2,5 enquanto o P12 foi avaliado durante ambos os semestres tendo atingido o valor de 3,5. Nenhum ultrapassou o

valor obtido na avaliação inicial. A capacidade de aceitar críticas é um dos aspectos no Manuel que chama a atenção dos técnicos. No relatório de avaliação inicial é referido que tem “dificuldade em lidar com opiniões divergentes, críticas ou conflitos (por se sentir posto em causa).” No PDI semestral mantém a dificuldade: “tem muitas capacidades e possibilidades de progredir, mas não gosta de ser confrontado com resultados, críticas ou opiniões, chegando a dar respostas menos correctas e desadequadas.” Ainda no mesmo relatório, a técnica do Grupo de Orientação aponta que o Manuel “adora reflectir sobre o que já se passou e a sua tolerância a critica é muitíssimo maior nos momentos de análise do que durante a própria situação de desempenho”.

No PDI anual há menos referências a esta capacidade pelo que ainda há um técnico que refere que “quando as críticas ou opiniões lhe são dirigidas continua a ter dificuldade em responder.” No segundo semestre do segundo ano, apesar de este requisito não ter sido avaliado, é referido que o Manuel ainda “tem uma enorme necessidade de ser aceite pelos seus pares, revelando muita dificuldade em aceitar e gerir críticas, ficando sempre muito chateado.”

Em relação ao requisito P12, no PDI semestral é dito que o Manuel “perde a tolerância quando está contrariado, especialmente com os menos autónomos” durante a actividade de Jardinagem. De uma forma geral, o Manuel é “muito crítico em relação aos outros e nem sempre tolerante” (PDI semestral) e “por vezes é muito crítico com os seus colegas” (PDI bianual semestral).

O requisito P9 relativamente à capacidade de adaptação, é o único requisito que apesar de os valores terem descido continuamente ao longo do tempo recuperou para o valor 4 obtido na avaliação inicial. Em relação a este requisito, o superior do Manuel nos cavalos afirma no primeiro semestre que este “adaptou-se com muita facilidade e rapidez ao centro hípico, lidando bem com a ansiedade provocada por esta nova experiencia.”

Embora não sejam passíveis de inclusão em qualquer dos requisitos avaliados no parâmetro Personalidade, parece-nos importante e pertinente referir alguns comentários constantes nos relatórios: no PDI semestral duas técnicas constataam que o Manuel está “mais decidido e menos conflituoso” e que “melhorou bastante a auto-estima e confiança em si,” sendo que a baixa auto-estima é um aspecto muito referido nos relatórios do Manuel.

No PDI bianual semestral a técnica de Estimulação Cognitiva afirma que ele é “queixinhas,” e a do Grupo de Orientação afirma que é “provocador e sonso, mas também é o primeiro a assumir os seus erros e a querer resultados.” No PDI bianual o técnico de Tratar dos Animais nota que o Manuel nem sempre consegue cumprir os exercícios de obediência

com os cães, “talvez por falta de confiança em si próprio, o que resulta nalguma desorientação, desconcentração e frustração na execução dos exercícios.” Ainda no mesmo relatório a técnica de Cidadania afirma que ele é “um aluno muito empenhado e participativo que gosta de saber tudo o que o rodeia fazendo perguntas constantes,” tal como concorda o supervisor da formação em posto de trabalho quando assinala que o Manuel demonstra muita iniciativa e espírito de competitividade saudável.

Quadro 29 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Responsabilidade nos cinco momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro RESPONSABILIDADE	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
Requisito R1	3	3,5	3,7	3,9	3
Requisito R2	3,4	2,7	3	3,6	3
Requisito R3	4	3,2	3,8	3,9	4
Requisito R4	3,8	3	3,4	3,8	4
Requisito R5	3,9	3,1	3,2	3,7	4
Requisito R6	3,5	3,2	3,7	3,9	4
Requisito R7	3	3,2	3,2	3,5	4
Requisito R8	4	3	3,8	4	4
Média RESPONSABILIDADE	3,6	3,1	3,5	3,8	3,8

O Manuel conquistou ou manteve a autonomia total em seis dos oito requisitos entre a avaliação inicial e a última avaliação, apesar de ter havido algumas oscilações. No requisito R1, que diz respeito à responsabilidade perante as suas coisas, o Manuel atingiu um nível de 3,9 no primeiro semestre do segundo ano aproximando-se muito da autonomia total, tendo sofrido uma descida no último semestre regressando ao mesmo valor da avaliação inicial. É importante referir que apesar de nenhum dos alunos da instituição poder abrir o seu cacifo sem a presença da monitora responsável pelos cacifos, pois é ela que tem a chave, o Manuel, porque demonstra um grau elevado de responsabilidade com as suas coisas e com as dos outros tem acesso livre aos cacifos.

Somente o requisito R2, que diz respeito às obrigações do Manuel, teve uma evolução negativa entre a avaliação inicial e a última, tendo somente ultrapassado o valor inicial, no primeiro semestre do segundo ano. Este requisito foi alvo da atenção de todos os técnicos que trabalham com o Manuel em formação em posto de trabalho (jardinagem, cães e cavalos). Durante a avaliação inicial o Manuel “procurou sempre cumprir com todas as instruções e acatou todos os pedidos, independentemente da sua opinião.”

Durante as actividades na instituição o Manuel parece ser mais responsável do que na formação em posto de trabalho. No PDI semestral, nas actividades Dia da Casa, o Manuel “apesar de não gostar desta actividade, reconhece a importância de adquirir algumas competências. Está mais responsável e trabalhador,” e na actividade Tratar dos Animais o Manuel “está muito mais responsável com as tarefas que lhe são atribuídas e com o cumprimento do objectivo final da actividade.” No PDI anual na actividade anterior, “o único senão são as tarefas mais “delicadas”, como escovar as cadelas, em que o Manuel tenta sempre que seja um dos colegas a fazer.” Ainda nesta actividade, o técnico afirma que o Manuel “tem evoluído imenso, está muito mais esforçado e responsável com as suas obrigações. Está óptimo na actividade, sabe todas as tarefas que tem para fazer e não deixa o trabalho a meio. Tem-se demonstrado bastante esforçado e motivado.”

Em relação à Formação em Posto de Trabalho na Jardinagem, no PDI anual, o supervisor afirma que “o Manuel tem demonstrado maior responsabilidade nas suas actividades,” opinião que se mantém no PDI bianual semestral em que o Manuel “demonstra que apesar de não ser uma actividade de seu grande agrado, é capaz de a desempenhar e de ser responsável com as suas obrigações.” No posto de trabalho relativamente aos cavalos, o técnico afirma que o Manuel “tenta fugir às suas responsabilidades, enquanto no posto de trabalho com os cães, “é bastante responsável e atento com as suas obrigações.”

O requisito R7 relativamente à responsabilidade perante os outros, foi o único requisito cujos valores não desceram, tendo aumentado continuamente desde a avaliação inicial até ao segundo semestre do segundo ano. No PDI semestral, na actividade Tratar dos Animais, é referido que o Manuel “quando gosta das tarefas e se acaba primeiro, vai ajudar os colegas por iniciativa própria.” É no PDI bianual semestral que diversos técnicos constataam que o Manuel “ajuda os colegas quando necessário, não fazendo diferença alguma entre eles,” que “está sempre disposto a ajudar e a apoiar os colegas quando necessário,” e ainda que interage com todos os colegas e ajuda sempre e motiva bastante os colegas.

Os valores dos restantes requisitos R3, R4, R5, R6, e R8 seguiram o mesmo padrão evolutivo, tendo descido no primeiro semestre mas subido a partir desse momento, conseguindo superar ou manter o valor de total autonomia obtido na avaliação inicial. Estes requisitos dizem respeito à pontualidade, ao cumprimento de regras e ordens, à assiduidade e ao cuidado com as coisas dos outros. É consensual entre actividades e ao longo do tempo que o Manuel é pontual e que cumpre e respeita as regras existentes. No relatório de avaliação inicial é referido que “quando o Manuel se interessa por uma actividade, assunto ou pessoa torna-se verdadeiramente responsável, e é capaz de cumprir regras e de compreender e

respeitar regulamentos”. No PDI semestral “demonstra ser responsável com o seu horário e com as tarefas que tem para desempenhar (desde que sejam do seu agrado).” No PDI anual, na actividade Restauração “o Manuel entra a horas na actividade de forma autónoma. No PDI bianual semestral no posto de trabalho com os cães “é bastante responsável com as horas de entrada no trabalho. Por fim no PDI bianual é referido que o Manuel “entra sempre a horas, nunca recusa tarefas e demonstra ser responsável com o seu horário.”

Embora não possam ser integrados em qualquer dos requisitos avaliados neste parâmetro, parece-nos importante e pertinente referir alguns comentários relativamente ao esforço do Manuel em algumas actividades, constantes no relatório PDI bianual semestral: o superior da formação em posto de trabalho dos cavalos refere que o Manuel é “pouco esforçado e bastante preguiçoso. Encara a formação no exterior quase como um passeio.” Por outro lado, o técnico responsável pela actividade Interação Animal afirma que ele está mais “interessado na actividade e confiante em si próprio. É sempre cuidadoso e paciente. Infelizmente, quando está com preguiça tenta por todos os meios esquivar-se do que lhe foi pedido.” Durante a actividade de Estimulação Cognitiva o Manuel é apontado como “muito esforçado e motivado”, assim como na actividade Estufa em que “se tem demonstrado mais esforçado e exigente com ele próprio. Gosta cada vez mais da actividade.” Finalmente na Restauração, o Manuel “esforça-se para fazer o melhor que pode.”

Quadro 30 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Interação nos cinco momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro INTERACÇÃO	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
Requisito I1	3,5	3,5	3,7	4	4
Requisito I2	3,5	3,5	3,7	3,5	-
Requisito I3	3,5	3,5	3	3,5	-
Requisito I4	1,4	3,5	2,7	4	-
Requisito I5	3,6	3	3	3,2	-
Requisito I6	4	3	3,5	3,4	4
Requisito I7	3,7	3	3,5	3,8	4
Média INTERACÇÃO	3,3	3,3	3,3	3,6	4

Tal como no parâmetro Personalidade no último semestre não foram avaliados todos os requisitos. Os três requisitos que foram avaliados no último semestre obtiveram o valor máximo de 4 sendo que o I6, requisito que avalia a capacidade para expressar vontades, manteve o valor da avaliação inicial apesar de ter sofrido oscilações nos momentos intermédios.

É importante notar a forte evolução do requisito I4, que diz respeito ao envolvimento no planeamento de regras do nível 1,4 para o nível 4 no primeiro semestre do segundo ano.

Os requisitos I2 e I3 que abrangem a escolha e a qualidade das amizades que o Manuel estabelece, mantêm-se relativamente estáveis, obtendo em média o valor de 3,5, ao longo dos quatro momentos em que foram avaliados. O requisito I1, também relativo ao tipo de amizades estabelecidas, é o único requisito cujos valores sobem ao longo do tempo, aumentando de 3,5 para 4. Os comentários relativos a estes requisitos encontram-se entrelaçados pelo que os apresentamos em conjunto. De acordo com o relatório de avaliação inicial, pelo facto de o Manuel “estar em avaliação passou a maioria do seu tempo integrado no grupo da avaliação, embora tenha desenvolvido relacionamentos com outras pessoas.” Ainda no mesmo relatório o Manuel foi capaz de escolher as pessoas com quem interagia, pois “escolheu sobretudo o grupo da residência como parceiros das suas interações sociais, estabelecendo relacionamentos privilegiados com algumas pessoas em particular (como a Maria).” No relatório PDI semestral é realçado como aspecto positivo que o Manuel “está mais integrado no grupo e com relações mais sólidas e equilibradas com os colegas.” Esta observação mantém-se ao longo do tempo pois no PDI bianual semestral nas actividades de Estufa, Tratar dos Animais e Interação Animal é dito que o Manuel “dá-se bem com todos os colegas com a excepção de um colega com quem por vezes tem entrado em leves confrontos. Relaciona-se com todos os colegas, não se notando grandes diferenças, ajudando-os quando necessário.” No PDI bianual a técnica de Estimulação Cognitiva continua a reafirmar a “ótima relação com todos os colegas e com o monitor” que o Manuel estabelece, no entanto, a técnica de Cidadania afirma que ele tem uma “boa relação com o seu grupo de pares, mas por vezes, goza de mais com eles,” aspecto nunca antes mencionado.

Tendo sofrido uma só recaída no primeiro semestre, o requisito I7 que avalia a capacidade de trabalhar em grupo, atinge o nível máximo de autonomia. Durante a avaliação inicial foi registado que “embora o Manuel não tomasse iniciativa nas actividades propostas...mostrou empenho e alguma capacidade para colaborar com os outros.” Nos restantes relatórios há poucas referências a esta capacidade, contudo, no PDI anual afirma-se que o Manuel “tem demonstrado um comportamento diferente no que respeita aos jogos de grupo, conseguindo ter uma boa relação com os colegas e gerindo as suas emoções e conflitos.” No PDI bianual semestral a técnica de Estimulação Cognitiva sustenta que apesar de ser “provocador,” o Manuel “dá-se bem com o grupo e trabalha bem com ele.”

O requisito I5, relativamente à capacidade de conversação sofreu algumas oscilações e, apesar de não ter sido avaliado no último semestre, registou uma descida de valores desde a

avaliação inicial. Esta queda de valores pode ser sustentada a partir dos pareceres dos técnicos. No relatório de avaliação inicial (altura em que obteve o valor mais elevado na avaliação), ficou registado que o Manuel “conhece bem a sua história de vida e fala sobre os acontecimentos importantes para si. Soube dialogar com as pessoas, interessando-se por elas. Divertiu-se ao perceber que alguns dos seus pares se sentiam impressionados pela sua presença e pela sua facilidade em expressar os seus pontos de vista, desejos e motivações.” No PDI anual ficou patente o seu interesse pela conversa: “embora seja tímido e inseguro, adora conversar.” Contudo, no PDI bianual semestral surgem algumas indicações menos positivas, em que o técnico de Jardinagem afirma que o Manuel: “não se consegue manter concentrado num único tópico, a conversa pode começar sobre a agricultura biológica e de repente está a perguntar sobre o jogo de futebol do dia anterior.” Este ponto de vista é corroborado pelo superior na formação em posto de trabalho na área da Jardinagem no relatório PDI bianual: o Manuel “revela um alto índice de distractibilidade, sendo verdadeiramente notório na sequência do seu discurso.” Na nossa experiência com o Manuel, verificámos a mesma situação: apesar de o seu vocabulário, fluência e capacidade de construção de frases estar intacta, os assuntos das conversas alteram rapidamente sem terem qualquer ligação entre eles. Esta situação é agravada e mais visível pelo facto de o Manuel falar muito e ser difícil mantê-lo em silêncio.

Quadro 31 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Inserção Social nos cinco momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro INSERÇÃO SOCIAL	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
Requisito IS1	3,9	3,6	3,6	3,8	3,5
Requisito IS2	3,9	3	3	3,5	-
Requisito IS3	3,8	4	4	3,5	-
Requisito IS4	3,9	3,2	3,7	3,5	4
Requisito IS5	3,3	3,6	3,2	3,5	3,5
Requisito IS6	3,5	4	4	3,5	-
Média INSERÇÃO SOCIAL	3,7	3,6	3,6	3,6	3,7

O parâmetro Inserção Social tal como o anterior, foi avaliado somente em três requisitos no segundo semestre do segundo ano.

O requisito IS1, que representa a adequação do comportamento do Manuel, sofreu algumas oscilações resultando numa recaída no segundo semestre do segundo ano, mantendo um nível elevado de autonomia. O comportamento do Manuel é referido especialmente no PDI bianual semestral, no qual a técnica de Desporto Colectivo afirma que ele “nem sempre

respeita as regras dos jogos ou os seus colegas, pois não consegue controlar o comportamento quando perde.”

O comportamento durante as actividades e contacto estabelecido com os outros avaliados nos requisitos IS4 e IS5 foram os únicos que evoluíram entre a avaliação inicial e a última avaliação, apesar de algumas variações. Ainda no PDI bianual semestral a técnica de Computadores afirma que “o Manuel comporta-se muito bem, aceitando o que se lhe diz ou pede.” No relatório PDI bianual a técnica de Cidadania mantém que o Manuel “tem um bom comportamento durante a actividade.” É importante notar que a natureza das actividades Computadores e Cidadania é muito diferente da de Desporto Colectivo. A técnica de Estimulação Cognitiva aponta um aspecto que ainda não tinha sido mencionado, o de que o Manuel é “muito provocador e queixinhas”.

Os requisitos IS2 e IS3 relativamente à consciencialização do contexto à qualidade da inserção social, respectivamente, mantêm um padrão evolutivo semelhante e estável, atingindo o mesmo nível de autonomia (3,5). No relatório de avaliação inicial foi observado que o Manuel “tem facilidade em integrar-se, e a suas competências de inserção social estão desenvolvidas. É capaz de satisfazer pedidos, de integrar os grupos de trabalho e de estabelecer interações por iniciativa própria ou quando necessário no âmbito de actividades a desenvolver cooperativamente.” Nos relatórios seguintes relativamente à formação em posto de trabalho, os supervisores constataam sempre que o Manuel “está muito bem integrado com os colegas.

A adequação do comportamento em lugares públicos (IS6) atinge o valor máximo no primeiro ano, voltando a descer no primeiro semestre do segundo ano, mantendo no entanto, um nível elevado de autonomia.

A avaliação do parâmetro em geral é indicativa de um nível elevado de autonomia.

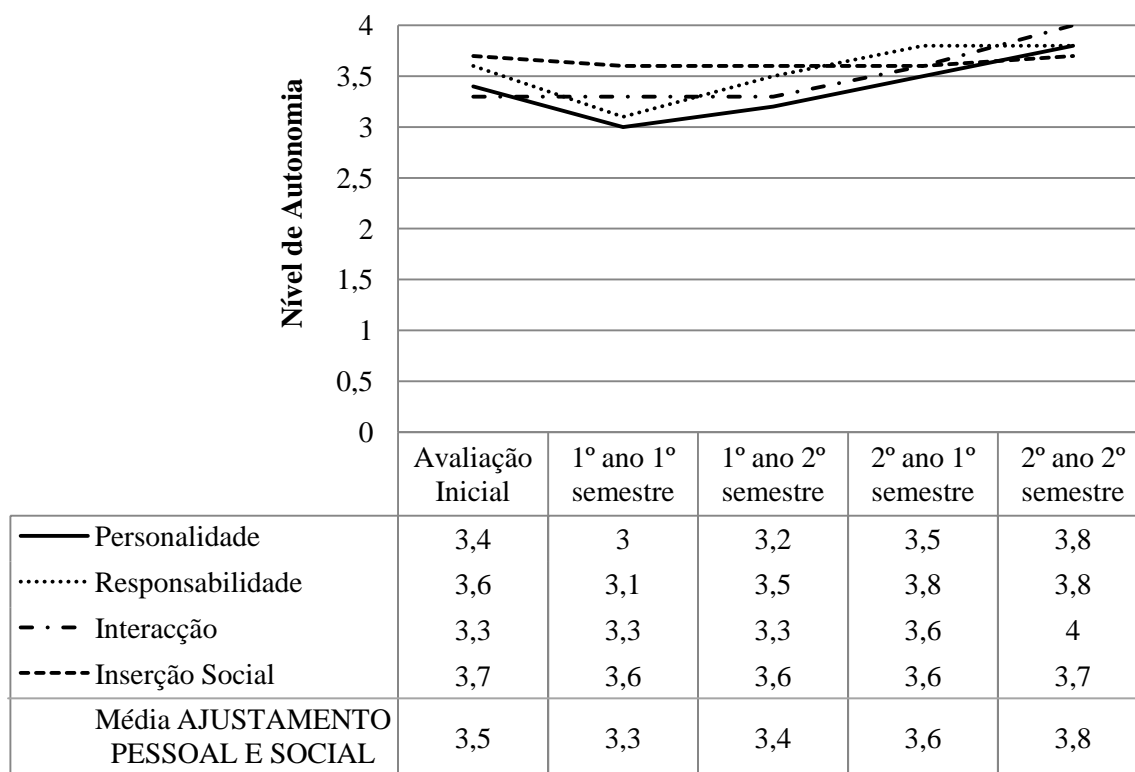


Figura 5: nível médio de Autonomia nos parâmetros que constituem o subdomínio Ajustamento Pessoal e Social: personalidade, responsabilidade, interação e inserção social ao longo dos momentos de avaliação; nível médio de autonomia do subdomínio Ajustamento Pessoal e Social.

Através da *figura 5* podemos verificar uma descida nos valores de todos os parâmetros entre a avaliação inicial e o primeiro semestre do primeiro ano, com a exceção do parâmetro Interação que se mantém igual nos primeiros três momentos de avaliação. Para uma melhor compreensão da evolução do subdomínio Ajustamento Pessoal e Social, optamos por também apresentar as médias dos parâmetros em tabela, tendo sempre em consideração que no segundo semestre do segundo ano, muitos requisitos não foram avaliados.

Os parâmetros Personalidade e Responsabilidade evoluíram exponencialmente após o primeiro semestre do primeiro ano, atingindo ambos uma média de 3,8, valor muito próximo da autonomia total.

O parâmetro Interação apesar de ter evoluído somente a partir do segundo semestre do primeiro ano, atingiu um nível de total autonomia no segundo semestre do segundo ano através da avaliação de somente três, dos sete requisitos avaliados nos restantes momentos de avaliação.

A Inserção Social foi o parâmetro avaliado mais estável, mantendo-se entre o 3,6 e 3,7 ao longo de todos os momentos de avaliação, não registrando uma subida ou descida de valores significativa.

4.2. Linguagem Social

Passamos então ao subdomínio Linguagem Social que como referimos anteriormente, não foi alvo prioritário de intervenção no Manuel, sendo que somente dois dos seis requisitos que constituem o parâmetro Intenções Comunicativas, ambos relativamente à boa educação oral, foram trabalhados após a avaliação inicial.

Quadro 32 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Intenções Comunicativas nos cinco momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro INTENÇÕES COMUNICATIVAS	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
Requisito IC1	3	4	4	3,8	-
Requisito IC2	3,8	4	4	3,7	4
Média INTENÇÕES COMUNICATIVAS	3,4	4	4	3,8	4

É visível uma evolução entre a avaliação inicial e os momentos seguintes, em especial no primeiro ano. O relatório de avaliação inicial menciona vários aspectos que indicam que a linguagem do Manuel está muito bem desenvolvida, como por exemplo: “o Manuel apresenta um padrão de resultados que permitem evidenciar as suas competências comunicativas bem desenvolvidas”. “Teve sempre assunto de conversa, uma bem marcada necessidade de falar, sobretudo para se ouvir (e confirmar enquanto pessoa), de mostrar que está presente, de se sentir através das reacções dos outros.” No PDI semestral, o supervisor da formação em posto de trabalho da área dos cavalos afirma que o Manuel “é bem-educado com o staff, clientes e visitantes,” assim como o supervisor da área dos cães o afirma no PDI bianual semestral.

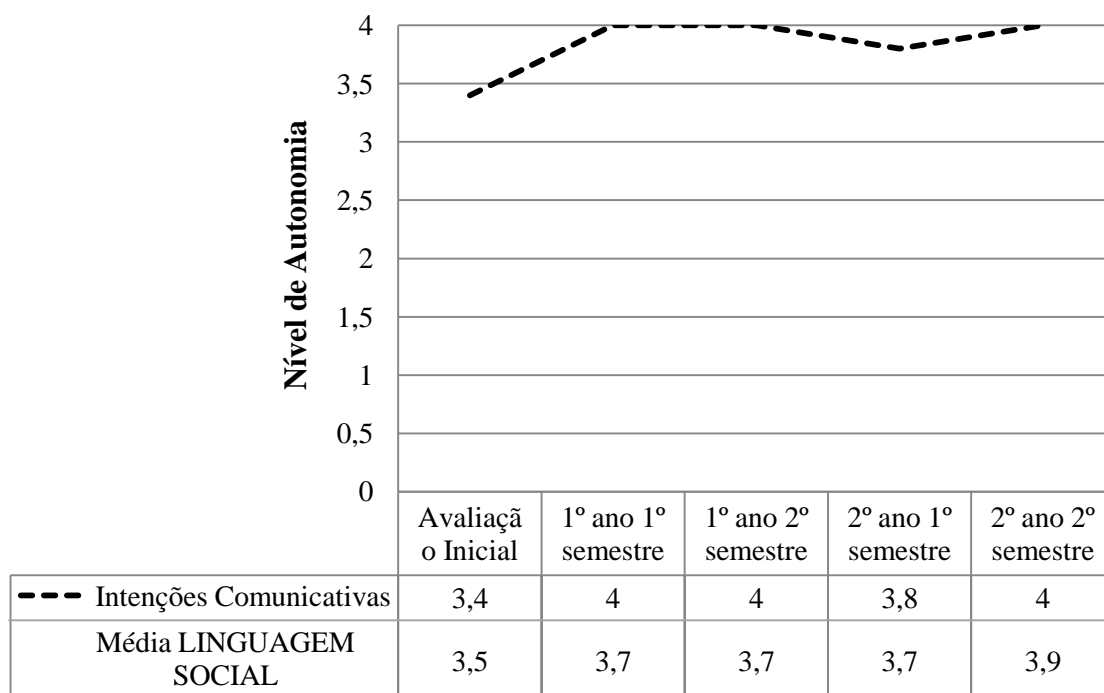


Figura 6: nível médio de Autonomia no parâmetro que constitui o subdomínio Linguagem Social: intenções comunicativas ao longo dos momentos de avaliação; nível médio de autonomia do subdomínio Linguagem Social.

A figura 6 ilustra a evolução do Manuel neste parâmetro. O seu nível de autonomia mantém-se muito alto, sempre acima do 3,4 chegando a atingir o nível quatro durante o primeiro ano e na última avaliação. Apresentamos também uma tabela com os valores médios do subdomínio Linguagem Social, que nos permitem calcular o valor do Comportamento Social do Manuel.

Apesar de termos calculado o nível de autonomia no Comportamento Social (cf. quadro 33), não nos é possível fazer uma apreciação linear ao longo do tempo. É importante notar que, apesar de ter havido uma diminuição em todos os parâmetros do subdomínio Ajustamento Pessoal e Social durante o primeiro semestre, esta não é reflectida no valor médio do Comportamento Social, devido ao subdomínio Linguagem Social.

Podemos, no entanto, considerar que o Manuel está muito próximo de atingir a autonomia neste domínio, não só através destes valores, mas também através dos pareceres das técnicas.

Quadro 33 – valores médios de autonomia relativamente ao domínio Comportamento Social nos cinco momentos de avaliação.

Subdomínios do domínio	Avaliação	1º ano	1º ano	2º ano	2º ano
COMPORTAMENTO SOCIAL	Inicial	1º sem.	2º sem.	1º sem.	2º sem.
Ajustamento Pessoal e Social	3,5	3,3	3,4	3,6	3,8
Linguagem Social	3,4	4	4	3,8	4
Média COMPORTAMENTO SOCIAL	3,5	3,7	3,7	3,7	3,9

O Manuel começou o seu percurso na instituição com uma auto-estima muito baixa, sendo este aspecto muito trabalhado, com resultados positivos.

Apesar de demonstrar que está mais responsável com as suas obrigações, ainda há alturas em que o Manuel, por preguiça, tenta não cumprir as suas tarefas. O seu desempenho e adequação do comportamento variam conforme as actividades.

Alguns temas de conversa que o Manuel lança e a maneira como os altera sem qualquer fio condutor, é um aspecto que ainda não apresenta melhorias significativas desde que entrou para a instituição e que precisa, portanto, de ser mais trabalhado, já que pode afectar a sua inserção social. A ser verdade que os critérios são cada vez mais exigentes, o Manuel apresenta uma sólida evolução a partir do primeiro semestre.

5. CASO LEONARDO

Quando ingressou na instituição foi inserido em currículo Social e Pré-Profissional, mantendo-se assim até à data. O Leonardo já esteve inserido em EISP em diversos lugares: numa empresa de águas, na área dos cavalos, na área dos cães, nas obras e agora voltou para os cães. Esta constante mudança reflecte uma constante insatisfação da parte do Leonardo.

Como já referimos na caracterização dos alunos, o Leonardo esteve internado durante três semanas num hospital psiquiátrico fruto de um episódio de descompensação emocional, que se irá reflectir nas suas avaliações do PDI bianual semestral. À luz do seu internamento, apresentamos alguns comentários acerca do comportamento do Leonardo em geral, que pensamos serem importantes para a compreensão do caso.

Na avaliação inicial ficou registado que o Leonardo é “uma pessoa bem-disposta, conversadora e que gosta de se divertir. Gostou de se sentir o centro das atenções, de ser

reconhecido pelas suas competências, por demonstrar tudo o que sabia fazer. Foi ganhando confiança ao longo dos dias, mas desde o início a sua atitude foi de diversão e de descoberta” nunca revelando inícios de agressividade. No PDI anual (escrito no mês seguinte ao internamento) as técnicas reconhecem que “apesar dos seus comportamentos típicos de uma pessoa com Perturbação da Personalidade Borderline, a sua evolução, esforço e tentativa de adequação são visíveis.” Ainda no mesmo relatório é referido que “quando o Leonardo entrou para a instituição em 2006, foi uma época especialmente conturbada, em que apresentava constantes atitudes e comportamentos de hetero-agressividade. Com o tempo, foi diminuindo este tipo de comportamentos e demonstrando cada vez maior capacidade de controlar a sua ansiedade e embora mantenha dificuldades visíveis na relação com os outros, sobretudo pela falta de confiança em si próprio e baixa auto-estima, já consegue reagir com mais maturidade. No entanto, o Leonardo apresenta um transtorno de personalidade caracterizado por instabilidade e variação emocional, pelo que poderão sempre ocorrer comportamentos menos adequados.

Não obstante todas as melhorias verificadas no seu comportamento e adequação pessoal e social, o Leonardo atravessou nos últimos tempos, uma fase menos boa, que culminou com um internamento.” Após o internamento do Leonardo, a sua medicação foi alterada levando a que a maioria dos técnicos referisse no PDI bianual semestral que ele estava muito “cansado, sempre a dormir e completamente dopado.” Nesta altura (Dezembro 2008), a sua medicação foi alterada, produzindo bons resultados.

O Leonardo fez a avaliação inicial em Novembro de 2006 e desde então a árvore de competências sofreu algumas alterações levando a que o Leonardo não tenha sido avaliado em todos os requisitos desde a avaliação inicial. Aqui tratamos os requisitos que tiveram uma continuidade na avaliação durante os dois anos ou que foram, pelo menos, avaliados inicialmente e na última avaliação, neste caso no segundo semestre do segundo ano. Iniciaremos pelo subdomínio Ajustamento Pessoal e Social e depois passamos à Linguagem Social, apesar de esta não ter sido o foco principal da intervenção no Leonardo.

5.1. Ajustamento Pessoal e Social

Quadro 34 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Personalidade nos cinco momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro PERSONALIDADE	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
Requisito P1	2,5	2,8	2,9	2,5	3,6
Requisito P2	3,2	3,5	3,8	3,5	3,6
Requisito P3	4	3,3	3,6	3,5	3,5
Requisito P4	4	2,3	3,2	2,8	2,9
Requisito P5	3,8	4	4	4	4
Requisito P6	2	1,8	2,8	2	2,7
Requisito P7	2,5	3,3	3,3	2	3,1
Requisito P8	3,3	2,2	2,2	3	2
Requisito P9	3,5	3	2,9	3	3
Requisito P10	4	3,6	3,4	3	3,2
Requisito P11	4	-	3,5	-	3,3
Requisito P12	4	-	2,5	-	2,2
Média PERSONALIDADE	3,4	3	3,2	2,9	3,1

O Leonardo apresenta um padrão evolutivo sem qualquer continuação em termos de subida ou descida de valores. Demonstra que ainda precisa de alguma ajuda com aspectos da Personalidade, como por exemplo nos requisitos P6 e P8, que dizem respeito ao que o Leonardo quer para o seu futuro e à aceitação de críticas, nos quais obteve os valores mais baixos do parâmetro chegando mesmo a atingir o nível 1,8 no requisito P6. Apesar de este requisito registar valores muito baixos, houve uma ligeira evolução entre a avaliação inicial (2,0) e o segundo semestre do segundo ano (2,7), o mesmo não se registando para o P8.

Em relação ao requisito P6, no relatório de avaliação inicial constata-se que o Leonardo “tem pouca noção do seu futuro e denota pouco interesse relativamente ao que poderá vir a fazer. O mais importante para si parece ser viver um dia de cada vez, desfrutando de todos os momentos que se vão proporcionando.” O PDI semestral demonstra que a falta de objectivos de vida mantém-se: “É essencial que o Leonardo cresça no sentido de ser capaz de definir objectivos de vida claros e consistentes para si e que aumente a sua auto-estima, para que possa continuar esta caminhada no sentido da sua autonomia.” A técnica de Projecto Individual afirma que o Leonardo “não sabe bem o que quer, ou melhor, quer tudo e muda de ideias constantemente.” Este requisito não é directamente referido nos restantes relatórios, contudo, reflecte-se na constante mudança de área nas experiências de inserção socioprofissionais onde já esteve inserido, tal como nos indica o último relatório (PDI bianual): “Durante estes dois anos de PDI estagiou nos canis, em equitação, em jardinagem,

tendo sempre um bom desempenho nos primeiros tempos, notando-se uma grande descida da motivação assim que começa a “ficar farto” e “cansado de estar ali a trabalhar”, citando palavras do Leonardo.”

Um dos aspectos de maior preocupação no Leonardo é a sua baixa aceitação da crítica (P8). No PDI semestral refere-se que este é “precipitado, impulsivo e ainda tem dificuldade em aceitar críticas e opiniões.” Os técnicos de Jardinagem e Cidadania referem no relatório PDI bianual semestral que tem “dificuldade em aceitar críticas – não completa as tarefas até ao fim,” e que “dá-se bem com os outros, mas não aceita as suas críticas” respectivamente. Na nossa experiência com o Leonardo, criticá-lo ou, de alguma forma, brincar com ele, representava sempre um risco pois a reacção era inesperada. Por vezes gostava da brincadeira, mas por outras, respondia com agressões físicas. Durante a nossa actividade de Competências Sociais, os esforços foram no sentido de atenuar as reacções negativas. Podemos considerar que, no contexto da actividade, houve progressos, mas estes não foram generalizados ao longo do tempo nos diferentes contextos da sua vida.

Por outro lado, em requisitos como o P2, P3 e em especial o P5, o Leonardo demonstrou uma grande autonomia ao longo dos dois anos. Estes requisitos envolvem a capacidade de partilha de afectos, de experimentar algo novo e o sentimento de satisfação pessoal. Apesar de estarem próximos da autonomia, os valores do requisito P3 desceram desde a avaliação inicial, sendo que a única referencia a este requisito é no PDI semestral, relativamente ao Projecto Individual em que o Leonardo “gosta de experimentar tudo e de fazer tudo.” Em relação ao P5 é referido no relatório de avaliação inicial que o Leonardo revela “uma forte vontade em demonstrar as suas competências.” Apesar de este requisito ser o mais desenvolvido neste parâmetro, não há mais referências a seu respeito. Durante o tempo que acompanhámos o Leonardo, ele revelou uma enorme necessidade de partilhar os seus sucessos com as monitoras, quer relativamente a actividades ensinadas quer relativamente a aprendizagens espontâneas ou sempre que lhe era atribuída alguma responsabilidade em que se sentia capaz.

Relativamente à consciencialização das suas qualidades (P1), e à capacidade de dar a sua opinião acerca de uma acção (P7), o Leonardo começou com o valor de 2,5 na avaliação inicial conseguindo evoluir para 3,6 e 3,1 respectivamente, apesar das inúmeras oscilações. No relatório de avaliação inicial podemos citar o seguinte: O Leonardo “conhece os seus pontos fortes e fracos e as suas capacidades adquiridas; demonstrou ser uma pessoa que se sente bem consigo, com plena consciência das suas capacidades e das suas limitações.” Mais uma vez não se encontram mais referências directas a estes requisitos, no entanto, é dito no

PDI semestral que na sua experiência de inserção socioprofissional existia “alguma fabulação na forma como compreendia, interiorizava e transmitia relacionamentos e acontecimentos” podendo implicar uma fabulação na consciencialização das suas qualidades também.

Os requisitos P4, P9 e P10 que englobam a perseverança, a capacidade de adaptação e a simpatia, não apresentam uma evolução entre a avaliação inicial e o segundo semestre do segundo ano, tendo descido pelo menos meio valor. O requisito P4 apresenta uma evolução com constantes alterações de padrão, o P9 demonstra descidas nos valores durante o primeiro ano, tendo subido no segundo ano e P10 apresenta subidas nos valores somente no último semestre. Relativamente ao P4, constata-se no PDI semestral que o Leonardo “ainda demonstra falta de persistência e consciência nas opções realizadas” durante o Grupo de Orientação. Na actividade de Projecto Individual, a técnica refere que este “está cada vez mais trabalhador e persistente consigo próprio apesar de ainda ter dificuldade em manter um projecto e trabalhá-lo desde o início até ao fim.” No PDI anual a técnica da área Animal refere que o Leonardo “já memorizou os passos a seguir para tarefa e tem a paciência e a persistência necessária para ensinar e exercitar os sinais de obediência com as cadelas”. A perseverança (P4) numa actividade está directamente relacionada com a definição de objectivos (P6). Relativamente à capacidade de adaptação do Leonardo, durante a actividade de Tratar os Animais este é “pouco flexível para trabalhar sem ser à sua maneira” e na Jardinagem refere-se que “por vezes, o facto de não ficar com a ferramenta que ele quer pode ser o suficiente para ficar destabilizado e a implicar com os colegas.”

Os requisitos P11 e P12 que abrangem a boa educação e a indulgência, foram avaliados somente três vezes, apresentando um padrão contínuo de declínio no nível de autonomia atingido, culminando com valores muito inferiores aos atingidos na avaliação inicial.

Foi durante a avaliação inicial que o Leonardo obteve maiores níveis de autonomia e no primeiro semestre do segundo ano, que obteve a média mais baixa. É importante notar que no primeiro semestre do segundo ano, houve uma descida nos valores da maioria dos requisitos.

Embora não se enquadrem em nenhum dos requisitos do parâmetro Personalidade, pensamos ser pertinente referir alguns aspectos constantes no relatório PDI anual: a técnica de Relaxamento afirma que o Leonardo “é muito infantil, mas meigo e doce.” O comentário da técnica do Grupo de Orientação aproxima-se do requisito P8 (aceitação de críticas), pois afirma que “no meio do grupo, o Leonardo é muitas vezes a pessoa escolhida para ser gozada, o que o destabiliza muito.”

Relativamente à sua experiência socioprofissional na empresa de águas, inicialmente “sentiu esta oportunidade como um voto de confiança e credibilidade na sua pessoa e viveu

expectante com a chegada das segundas-feiras, em que estava toda a tarde fora da instituição. Aprendeu a andar de autocarro e passou a deslocar-se autonomamente para a empresa. Tudo isto foi um passo fundamental, para a sua auto-estima e capacidade de acreditar que é capaz.”

Quadro 35 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Responsabilidade nos cinco momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro RESPONSABILIDADE	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
Requisito R1	3	3	3	3	3
Requisito R2	3,8	2,5	3,3	2,2	3,1
Requisito R3	4	3,2	4	3,3	3,7
Requisito R4	4	2,9	3,1	2,7	3,2
Requisito R5	4	3,1	3,2	2,7	3,3
Requisito R6	4	3,5	3,8	3,7	3,8
Requisito R7	2,4	2,5	3	2,6	3,1
Requisito R8	3,5	2	2,6	3	3,2
Média					
RESPONSABILIDADE	3,6	2,8	3,3	2,9	3,3

Tabela x: valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Responsabilidade nos cinco momentos de avaliação.

Todos os requisitos pertencentes ao parâmetro da Responsabilidade foram avaliados nos cinco momentos. Foi nos requisitos R3, R5 e R6, que englobam o cumprimento de horários, ordens e as presenças nas actividades, que o Leonardo obteve os valores mais altos ao longo do tempo, sendo que os valores do R6 se aproximam muito da autonomia total. Os três requisitos apresentam um padrão evolutivo semelhante em termos de subidas/descidas de valores, e registam valores de autonomia menores no último relatório em relação aos obtidos na avaliação inicial. De acordo com o técnico de Jardinagem e de Tratar dos Animais, o Leonardo é “assíduo” (PDI semestral) e é “responsável com o seu horário” (PDI anual). No mesmo relatório a técnica de Restauração afirma que o Leonardo “entra sempre antes da hora e começa logo a trabalhar.

Por outro lado, o requisito R7 relativamente à responsabilidade perante os outros, obtém valores mais baixos ao longo do tempo, não deixando por isso de apresentar valores mais elevados no segundo semestre do segundo ano comparativamente à avaliação inicial. Este requisito é referenciado ao longo dos cinco relatórios, começando pelo relatório de avaliação inicial, sendo referido que o Leonardo “esteve atento em relação aos comportamentos e atitudes dos outros, embora não se responsabilizasse por eles.” No relatório PDI semestral a técnica de Arte e Descoberta afirma que o Leonardo “adora ensinar, explicar e ajudar os

colegas. Está sempre disponível para ajudar os outros e a monitora, na preparação do trabalho.” Relativamente à actividade de Desporto Colectivo, no mesmo relatório a técnica afirma que o Leonardo “ajuda bastante os colegas na realização das actividades e respeita as regras estabelecidas,” e no relatório PDI anual mantém que ele “tem continuado com um óptimo comportamento, respeitando a maioria das regras impostas e também os seus colegas,” e continua, “tem vindo a desempenhar um papel bastante importante junto dos colegas pois como tem bastante facilidade em realizar a maioria dos exercícios, ajuda posteriormente os seus pares.” Este comportamento do Leonardo mantém-se até ao PDI bianual semestral em que o supervisor da experiencia de inserção socioprofissional afirma que este “ajuda sempre que é necessário, mesmo quando não é pedido” e de novo pela técnica de Desporto Colectivo: “tenta sempre ajudar.” A única opinião negativa acerca de este requisito diz respeito ao PDI bianual e à actividade de Relaxamento na qual “o Leonardo apesar de ser dos mais autónomos, por sua iniciativa não ajuda os colegas que têm mais dificuldade em arrumar os colchões ou calçar os sapatos.”

O requisito R8 referente ao respeito que o Leonardo tem pelas coisas dos outros também obteve valores muito baixos e, apesar de ter apresentado evoluções ao longo de três momentos de avaliação, não atingiu o nível de autonomia representado na avaliação inicial.

Os requisitos R2 e R4, relativamente às suas obrigações e o cumprimento de regras, apresentam padrões evolutivos semelhantes tendo ambos registado decréscimos nos valores actuais comparativamente aos da avaliação inicial. É importante notar que ambos requisitos foram avaliados inicialmente como autónomos (3,8 e 4 respectivamente) e no primeiro semestre do segundo ano desceram até 2,2 e 2,7 respectivamente. No PDI semestral é feita uma referência especial às obrigações do Leonardo, em que a técnica afirma que este “tem trabalhado a sua honestidade, embora ainda tente escapar a assumir a sua responsabilidade em qualquer comportamento ou situação menos correcta, mas já demora menos tempo a dizer: – “pronto é verdade, mas eu estou arrependido e já pedi desculpa”. Ainda tem dificuldade em compreender que nem sempre um pedido de desculpas é suficiente para resolver a situação. Por vezes chegava mesmo a perguntar porque é que eu tenho que ficar de castigo se já pedi desculpa e disse que não queria ter reagido daquela maneira.” Esta situação está indirectamente relacionada com o cumprimento de regras e obrigações do Leonardo na instituição.

No PDI anual, a técnica de Restauração afirma que ele “não recusa nada e faz tudo o que lhe é pedido, enquanto na área de Jardinagem e Animais, o Leonardo “demonstra ser responsável e com as tarefas que tem para desempenhar, desde que sejam do seu agrado”.

Relativamente ao cumprimento de regras, a técnica de Desporto Colectivo afirma no PDI bianual que o Leonardo “quer sempre ser o primeiro e por vezes tem dificuldade em respeitar isso.” Apesar de o técnico para a Jardinagem e para Tratar os Animais ser o mesmo e o contexto das actividades ser o mesmo, o Leonardo demonstra um comportamento diferente: “não completa as tarefas até ao fim, diz que já está, mas raramente está realmente feito” e “gosta da actividade, logo efectua as tarefas até ao fim, já sabe muito bem o que tem para fazer” respectivamente.

A maioria dos requisitos segue um padrão evolutivo de “sobe e desce”, com a excepção do R1 que engloba a responsabilidade pelas suas coisas, no qual mantém o nível 3 ao longo do tempo.

Durante a avaliação inicial o Leonardo obteve a média mais alta (3,6) para este parâmetro e no momento seguinte, no primeiro semestre do primeiro ano, obteve a média mais baixa (2,8).

Quadro 36 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Interação nos cinco momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro INTERACÇÃO	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
Requisito I1	2	2	3,5	3,5	4
Requisito I2	2	-	3,5	3,5	4
Requisito I3	3,8	2,2	2,6	3	3,3
Requisito I4	1,3	2,3	2,9	2,5	3,4
Requisito I5	1,3	-	2,5	3	3
Requisito I6	3,7	-	4	-	3,6
Requisito I7	3,9	3	3,7	3,2	3,8
Requisito I8	3,4	3	3,6	3,2	3,6
Média INTERACÇÃO	2,7	2,5	3,3	3,1	3,6

Através do quadro podemos verificar que durante o primeiro semestre do primeiro ano, os requisitos I2, I3 e I6 não foram alvo de intervenção prioritária, logo não foram avaliados, podendo traduzir-se numa média final deste momento mais elevada ou menor.

Os requisitos I1 e I2, relativos às escolhas nas relações de amizade criadas pelo Leonardo, apresentam padrões de evolução semelhantes, evoluindo do nível 2 na avaliação inicial até ao nível 4 no segundo semestre do segundo ano. Na avaliação inicial foi observado que “a relação com os outros aparece como um aspecto crucial para o seu desenvolvimento, particularmente o entendimento das diferentes opiniões, sentimentos e motivações.” No PDI

semestral, durante a actividade Grupo de Orientação, a técnica afirma que o Leonardo “interage e relaciona-se com todos”.

Os requisitos I4 e I5 incidem sobre o envolvimento no planeamento de regras e orientar tarefas, e apresentam uma enorme evolução entre a avaliação inicial e a última, subindo do nível 1,3 para 3,4 e 3 respectivamente, apesar de ter havido algumas oscilações. Já no PDI semestral a técnica de Arte e Descoberta realça que o Leonardo “adora ensinar e explicar as coisas aos colegas.” No PDI bianual semestral o Leonardo demonstrou ser muito “participativo” nas actividades Estufa e Cidadania.

Os requisitos I7 e I8 atingiram os valores mais próximos de autonomia, e seguem um padrão evolutivo semelhante apesar de só verificarmos uma evolução no I8. Estes requisitos englobam as capacidades de pedir ajuda e de trabalhar em grupo. No PDI semestral é referido que o Leonardo só pede ajuda quando realmente precisa, sendo esse o único comentário relativamente a este requisito. Relativamente ao I8, é referido ao longo do tempo que o Leonardo é “competitivo” e “gosta de ser o primeiro a acabar,” o que poderá influir nas suas capacidades de trabalhar em grupo.

O requisito I3, também este relativo ao tipo de relações de amizade, começou por ser avaliado como muito autónomo (3,8), no entanto caiu no primeiro semestre para 2,6 e apesar de ter continuado a evoluir a partir daí, não conseguiu recuperar ou sobrepor-se ao valor da avaliação inicial. O técnico de Jardinagem e Animais chama a atenção para o tipo de relação que o Leonardo estabelece com “os colegas mais autónomos que frequentam o mesmo simulador profissional pois tem muitos altos e baixos porque ele tem alguma dificuldade em manter certas conversas e o “ritmo” de elaboração da tarefas dos colegas, o que o tende a deixar nervoso, ansioso e a dizer que não consegue fazer o curso.”

Na nossa experiência, o Leonardo é uma pessoa que gosta de interagir com a toda a gente, sentindo-se por vezes um pouco deslocado quando está com os mais autónomos, porque não se sente capaz de acompanhar as conversas do grupo. Com os menos autónomos, sente-se superior e alguns destes têm medo dele.

As relações que o Leonardo estabelece são intensas e possessivas, reflectindo muita ansiedade e insegurança, resultando em relações pouco equilibradas.

Apesar de relativamente perto de atingir a autonomia, o requisito I6 que diz respeito à capacidade de expressar vontades, foi avaliado três vezes, registando um declínio de uma décima.

Não há referências no que respeita a sua capacidade de expressão, pelo que no relatório de avaliação inicial é referido que “no que respeita ao seu comportamento social, destacam-se as

suas competências ao nível da conversação”. Apesar das suas capacidades de expressão verbal e vocabulário, a sua comunicação é, por vezes, alterada por factores emocionais. De facto, em situações de ansiedade ele não consegue exprimir-se e por vezes grita e chega a agredir o interlocutor.

Neste parâmetro o Leonardo evoluiu positivamente ao longo do tempo, apesar de ter sofrido algumas oscilações nos momentos de avaliação intermédios.

Quadro 37 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Inserção Social nos cinco momentos de avaliação

Requisitos do parâmetro INSERÇÃO SOCIAL	Avaliação Inicial	1º ano 1º sem.	1º ano 2º sem.	2º ano 1º sem.	2º ano 2º sem.
Requisito IS1	4	2,5	2,9	2,5	2,8
Requisito IS2	4	-	2,5	3	3,5
Requisito IS3	4	-	3	3	3,1
Requisito IS4	4	3,2	3	3	3,2
Requisito IS5	4	2	2,8	3	3,1
Requisito IS6	2,8	3	3,4	3	3,4
Requisito IS7	4	-	2,5	3	3,7
Média INSERÇÃO SOCIAL	3,8	2,7	2,9	2,9	3,3

Tal como no parâmetro anterior, alguns requisitos não foram avaliados no primeiro semestre do primeiro ano, nomeadamente os requisitos IS2, IS3 e IS7, devido às mesmas razões.

Comparando o segundo semestre do segundo ano com a avaliação inicial, todos os valores desceram, com a excepção dos valores do IS6, referente à capacidade de ajudar os outros e ser ajudado, sendo que estes tinham atingido autonomia máxima na avaliação inicial. Durante o Projecto Individual, no PDI semestral a técnica afirma que o Leonardo “gosta de estar com os colegas e estabelece bastante entreajuda.”

Os requisitos ligados à adequação do comportamento em actividade e em sítios públicos (IS4 e IS7) representam as áreas de maior autonomia do Leonardo, apesar de ainda estarem muito próximas do nível 3, sendo que o IS7 até desceu até ao nível 2,5 no segundo semestre do primeiro ano, tendo recuperado para 3,7. No primeiro semestre, no local onde efectuou a primeira experiência de integração socioprofissional, “o seu comportamento foi adequado” e no segundo local (segundo semestre) o supervisor afirma que o Leonardo “tende a ser bem-educado com as pessoas, embora muitas vezes não entenda que as suas brincadeiras não são as mais apropriadas ou correctas.” Relativamente a actividades na instituição, no Desporto

Colectivo no PDI semestral, o Leonardo conseguiu trabalhar bastante a relação com os colegas, a sua impulsividade e por vezes agressividade. Na Jardinagem, no relatório PDI bianual semestral, o técnico afirma que “quando não consegue ser o primeiro a acabar uma tarefa fica irritado e perturba a actividade,” opinião corroborada pela técnica de Computadores, que assinala que o Leonardo é “mal-educado quando não aceita uma situação.” Novamente na actividade Desporto Colectivo, no PDI bianual, a técnica afirma que “por vezes recusa-se a realizar a actividade, o que é raro, ou ainda por vezes não consegue lidar com a sua frustração de perder um jogo ou não atingir alguns objectivos. No entanto, ultimamente o Leonardo tem tido um melhor controlo em si próprio motivando os colegas e criando um óptimo ambiente para o jogo e competição.”

Relativamente à consciencialização do contexto à qualidade da inserção social (IS2 e IS3), nenhum dos dois foi avaliado no primeiro semestre, sendo que até ao fim do primeiro ano, os valores desceram. No segundo ano ambos subiram mas nunca o suficiente para atingir o valor 4 de novo. Relativamente ao requisito IS3, o relatório de avaliação inicial menciona simplesmente que “no que respeita ao seu comportamento social, destacam-se as suas competências ao nível da inserção social.” Os seguintes comentários no PDI semestral abrangem ambos os requisitos, sendo que no Grupo de Orientação o Leonardo revela “dificuldade em perceber que cada um tem o seu lugar e está sempre a comparar-se com os outros, sobretudo relativamente aos que já estão integrados em currículo profissional” e em Tratar os Animais, “verifica-se a sua necessidade de competição e de se sentir melhor do que os outros.”

No PDI bianual semestral, o supervisor da experiencia de integração socioprofissional, os técnicos de Tratar dos Animais e de Desporto Colectivo assinalam que o Leonardo interage com todos os colegas e ajuda-os.

Em relação aos requisitos IS1 e IS5 que abrangem a adequação do comportamento e o contacto estabelecido com os outros, estes seguem padrões evolutivos semelhantes, chegando a descer de um nível 4 de autonomia para 2,5 e 2 respectivamente. Apesar das subidas de valores a partir daí, o Leonardo não conseguiu recuperar o nível 4. No relatório de avaliação inicial é observado que o Leonardo “conhece a sua história de vida e tem consciência dos seus comportamentos (denotando um bom auto-controlo).” No entanto, no PDI semestral é apresentada uma introdução acerca do Leonardo onde se constata que este “nem sempre consegue resistir à competitividade que a sua fraca auto-estima lhe impulsiona e esse factor é muitas vezes gerador de conflitos entre os colegas e tensão individual. A ansiedade que estas situações lhe provocam por vezes ainda são motivo para crises, embora demonstre cada vez

mais capacidade de reconhecer que ultrapassou os limites e procure estratégias reconciliadoras consigo próprio (como correr ou passear no jardim) e com os outros, sem dificuldade em pedir desculpa quando necessário.”

É importante notar que apesar de ter havido um declínio na média entre a avaliação inicial e o primeiro semestre do primeiro ano, a partir desse momento o Leonardo evoluiu positivamente ao longo do tempo.

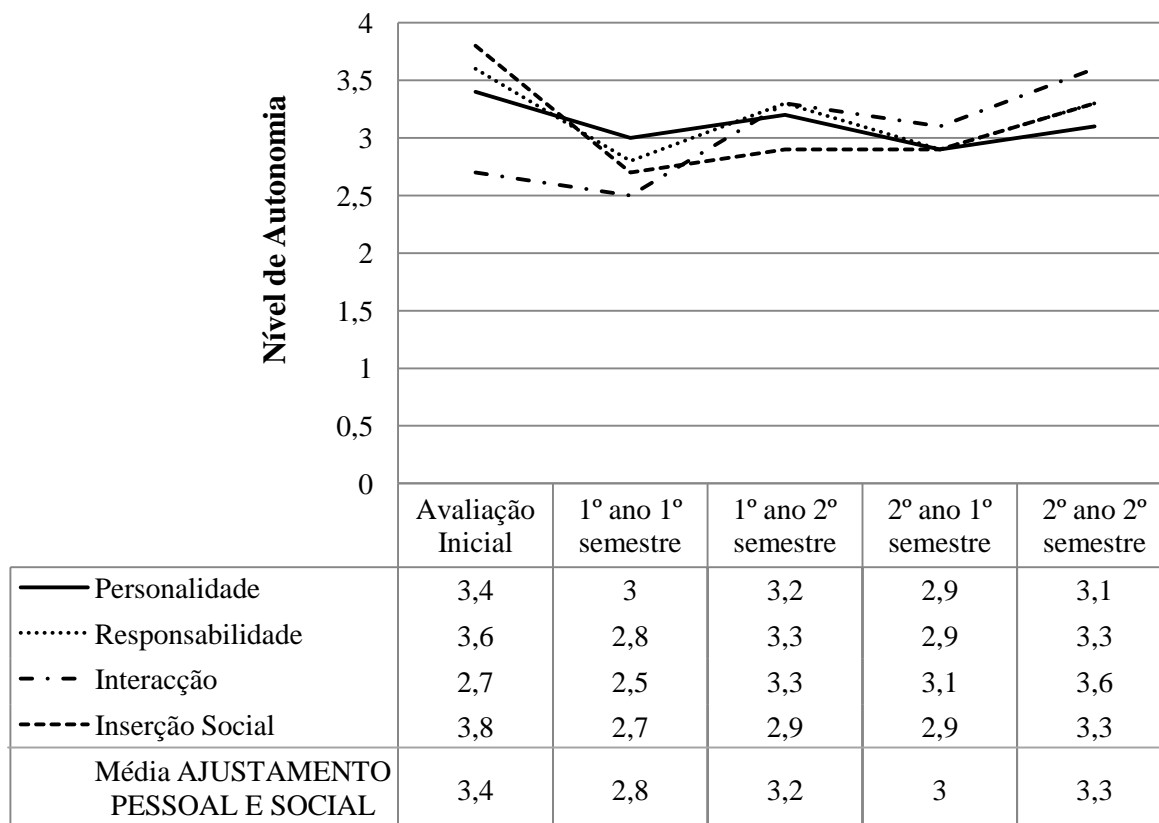


Figura 7 – nível médio de Autonomia nos parâmetros que constituem o subdomínio Ajustamento Pessoal e Social: personalidade, responsabilidade, interação e inserção social ao longo dos momentos de avaliação; nível médio de autonomia do subdomínio Ajustamento Pessoal e Social

Através da figura 7 podemos observar um padrão evolutivo semelhante em todos os parâmetros avaliados. Optámos também por apresentar os valores médios em forma de tabela para melhor apreciação da evolução, realçando mais uma vez o facto de muitos requisitos no primeiro semestre não terem sido avaliados.

Todos os parâmetros sofreram descidas no primeiro semestre do primeiro e do segundo ano, contrastando com subidas nos restantes momentos. Na última avaliação o Leonardo obteve valores inferiores aos obtidos na avaliação inicial em todos os parâmetros com excepção do parâmetro Interação. É importante notar que três dos parâmetros (com a

excepção da Interação), atingiram o mesmo nível de autonomia no primeiro semestre do segundo ano. O primeiro semestre do primeiro ano apresenta a média mais baixa para o subdomínio Ajustamento Pessoal e Social, contrastando com a média mais elevada obtida na avaliação inicial. É importante referir que, no primeiro semestre, muitos requisitos dos parâmetros Personalidade, Interação e Inserção Social não foram avaliados, podendo influenciar os seus valores médios.

O parâmetro Personalidade atingiu o seu valor mais alto na avaliação inicial, tendo desde então oscilado mantendo no entanto o nível de autonomia sempre inferior ao da avaliação inicial (3,4). O nível de autonomia (3) atingido neste parâmetro foi o mais alto no primeiro semestre do primeiro ano.

Os valores obtidos para o parâmetro Responsabilidade não sobressaem em relação aos restantes parâmetros, no entanto, juntamente com o parâmetro Interação, apresenta o valor mais elevado para o segundo semestre do primeiro ano, de 3,3.

O parâmetro Interação apresenta uma evolução de quase um valor entre a avaliação inicial e a última avaliação. Apesar de algumas oscilações nos momentos intermédios tal como nos restantes parâmetros, o parâmetro Interação apresenta subidas mais acentuadas após cada descida de valores. É importante salientar a subida de 2,5 para 3,3 do primeiro semestre para o segundo do primeiro ano.

Ao contrário da Interação, o parâmetro Inserção Social sofreu uma grande queda de autonomia de mais de um valor, entre a avaliação inicial e o primeiro semestre do primeiro ano. Após o primeiro semestre verificou-se uma pequena evolução não tendo no entanto atingido o valor obtido na avaliação inicial.

5.2. Linguagem Social

Como referimos anteriormente, o subdomínio Linguagem Social, não foi alvo prioritário de intervenção no Leonardo, sendo que somente dois dos seis requisitos que consistem o parâmetro Intenções Comunicativas, ambos relativamente à boa educação oral, foram avaliados (*quadro 38*). Estes requisitos só foram avaliados em dois momentos: na avaliação inicial e no segundo semestre do segundo ano, a última avaliação feita ao Leonardo.

Quadro 38 – valores do nível de autonomia relativamente aos requisitos do parâmetro Intenções Comunicativas nos dois momentos de avaliação.

Requisitos do parâmetro	Avaliação	2º ano
INTENÇÕES COMUNICATIVAS	Inicial	2º sem.
Requisito IC1	3	3,8
Requisito IC2	4	3,5
Média INTENÇÕES COMUNICATIVAS	3,5	3,7

Não podemos inferir quanto à evolução ao longo do tempo, mas afirmar que em relação ao requisito IC1 houve uma forte melhoria, sendo que o Leonardo está próximo de atingir a autonomia. Por outro lado, no requisito IC2 houve um declínio de meio valor, mantendo ainda assim um nível próximo da autonomia. Apesar dos dados obtidos nos fornecerem uma informação limitada, podemos afirmar que, pelo menos nos dois requisitos avaliados, se registou uma evolução.

Relativamente a este parâmetro, no relatório de avaliação inicial ficou patente o “elevado nível de adequação da sua linguagem, em termos da articulação dos sons, da aquisição gramatical (capacidade para construir enunciados complexos) e da veiculação de significado.”

A técnica de Relaxamento salienta, no PDI bianual, “um aumento de respeito por parte do Leonardo, lembrando a forma invasora com este cumprimentava as monitoras: vinha por trás de manso e abraçava-nos sem consentimento, actualmente vira-se de frente e cumprimenta.”

Considerámos que não era pertinente apresentar um gráfico ilustrando o subdomínio em questão, pelo que apresentamos somente no *quadro 39*.

Quadro 39 – valores médios de autonomia relativamente ao parâmetro intenções comunicativas do subdomínio Linguagem Social nos dois momentos de avaliação.

Parâmetros do subdomínio	Avaliação	2º ano
LINGUAGEM SOCIAL	Inicial	2º sem.
Intenções Comunicativas	3,5	3,7
Média LINGUAGEM SOCIAL	3,5	3,7

Como só possuímos dados relativamente à avaliação inicial e à última, calcularemos o nível de autonomia para o domínio Comportamento Social, somente nestes dois momentos.

Quadro 40 – valores médios de autonomia relativamente ao domínio Comportamento Social nos dois momentos de avaliação.

Subdomínios do domínio	Avaliação	2º ano
COMPORTAMENTO SOCIAL	Inicial	2º sem.
Ajustamento Pessoal e Social	3,4	3,3
Linguagem Social	3,5	3,7
Média COMPORTAMENTO SOCIAL	3,5	3,5

Os valores obtidos neste domínio revelam uma pessoa muito próxima do nível de total autonomia, embora na linguagem social tenham sido avaliados pouco requisitos, o que pode enviesar os resultados.

O Leonardo é um caso diferente dos outros pois apresenta uma perturbação da personalidade extremamente limitadora em termos de inserção social. Apesar dessa limitação, tem conseguido evoluir em termos de controlo das suas emoções, sendo as “explosões” cada vez menos frequentes e menos graves. Este tem sido o aspecto principal da intervenção com este jovem que, com a ajuda dos profissionais tem conseguido encontrar algumas estratégias alternativas que têm funcionado adequadamente no controlo do seu comportamento.

O Leonardo continua sem saber o que quer fazer na sua vida e que profissão quer aprender, no entanto, quando está motivado para uma tarefa, é muito cumpridor e aprende-a bem. É capaz de conduzir uma conversa até ao fim e aprendeu a abordar as pessoas adequadamente.

Apesar de alguns progressos, que se mantêm constantes e visíveis durante algum tempo, por factores por vezes inexplicáveis, de repente, o Leonardo apresenta comportamentos semelhantes aos que apresentava na altura da entrada na instituição. Noutras situações, é possível entender o que provoca a alteração do seu comportamento, como por exemplo, o conhecimento prévio de saída para férias com a sua “Família Amiga”, o que parece indicar que as alterações na sua rotina de vida ainda são extremamente perturbadoras.

IV. DISCUSSÃO

As pessoas com deficiência mental deparam-se com muitas dificuldades ao longo de toda a sua vida. Apesar de terem o direito a aprender e a trabalhar, o percurso para atingir estes objectivos nem sempre é completado com sucesso, deixando-as, muitas vezes, à margem da sociedade. De facto, um percurso académico incompleto, aliado às dificuldades já existentes nestas pessoas, reduzem as hipóteses de desenvolvimento de competências sociais adequadas, autonomização e de posterior integração no mercado de trabalho.

A instituição X, embora relativamente recente, tem como objectivo transmitir as competências necessárias para que a sociedade as integre, nomeadamente através da inserção no mercado de trabalho.

Neste estudo, através da análise das grelhas de avaliação e relatórios semestrais constantes nos processos de cada um, propusemo-nos a caracterizar a evolução do comportamento social de cinco jovens com deficiência mental, integrados há pelo menos um ano na instituição X e que já estão inseridos num local de estágio pelo menos uma manhã por semana.

Tal como foi referido, devido às características dos instrumentos utilizados, nomeadamente das grelhas de avaliação e da sua cotação, não nos é possível concluir, a nível quantitativo, se houve ou não evoluções destes cinco jovens, ao nível do Comportamento Social. De facto, os critérios de avaliação não se mantêm ao longo do tempo, tornando a comparação dos valores obtidos muito difícil. A ser verdade que os critérios são cada vez mais exigentes, cada evolução deverá corresponder a uma verdadeira evolução, no entanto, não podemos confirmar esta afirmação. Estas dificuldades de interpretação estão bem exemplificadas em dois dos casos analisados: no caso do Jorge, não é possível afirmarmos se o valor de autonomia no comportamento social é mais baixo no primeiro semestre do que no segundo e do que na avaliação inicial devido ao aumento de exigência dos critérios ou porque, de acordo com uma das monitoras, teve grandes dificuldades em gerir as suas emoções; no caso do Leonardo, o episódio de internamento influenciou muito a avaliação qualitativa das técnicas, porém, os efeitos deste episódio, não se traduzem nos valores quantitativos obtidos.

Parece-nos pertinente, comentarmos, desde já, algumas das ambiguidades da escala utilizada na Instituição e, sobretudo, da forma de cotação proposta pela equipa técnica. Requisitos como a modéstia e a tolerância, incluídos no parâmetro da Personalidade, pelo seu grau de subjectividade não podem ser quantificados em termos de “grau de autonomia”,

cotação que pode ser adequada a requisitos mais objectivos que não permitam interpretações diferentes dependendo da pessoa que está a avaliar.

Para este tipo de requisitos, ao invés de atribuir uma pontuação a um aspecto que não pode ser quantificado, parecer-nos-ia mais adequado avaliar qual é o comportamento mais frequente (como numa *rating scale*) ou se existe ou não um determinado comportamento (como numa *check list*), tal como acontece, na Escala de Comportamento Adaptativo – Escolar (ECA) de Lambert, Nihira e Lelan (1993) que está destinada a pessoas até aos 21 anos, e já está aferida para a população portuguesa. A escala envolve dois tipos de cotações: a escolha do nível mais complexo de um comportamento específico exibido pela pessoa (pontuado de 1 a 4, em que o 1 é o nível menos complexo) e a cotação ‘sim’ ou ‘não’ que se refere à aquisição de uma competência específica ou exibição de um determinado comportamento. A ECA, por exemplo, avalia a persistência (enquadrada no parâmetro da Personalidade) cotando ‘sim’ ou ‘não’ relativamente a: “*não consegue organizar tarefas, desmotiva-se facilmente, falha na consecução de tarefas, salta de uma actividade para outra e necessita de encorajamento constante para completar as tarefas*”, evitando assim, que os critérios se alterem ao longo do tempo e que haja interpretações dos itens avaliados, tal como ocorre na escala utilizada na Instituição.

Relativamente à avaliação qualitativa, esta oferece-nos enorme detalhe acerca de cada caso e de todos os aspectos das suas vidas. As descrições de cada participante acerca do seu comportamento individual, em grupo, as suas competências técnicas, etc. são exaustivas e minuciosas, o que permite, de facto, concluir acerca dos progressos e retrocessos de cada um.

Respeitando o que foi dito anteriormente e com a cautela necessária para interpretar os resultados, podemos verificar através dos comentários qualitativos que, embora de forma diferente, pois cada caso estudado teve um ponto de partida diferente, todos tendem a evoluir.

Verificámos que todos os participantes do nosso estudo apresentam dificuldades nas interacções sociais. Tal como comprovado pelos trabalhos de Koop, Baker & Brown (1992, cit. por Soresi & Nota, 2000) as pessoas com deficiência mental demonstram interacções sociais pouco frequentes ou desadequadas, o mesmo se tendo verificado nestes jovens adultos. Confirmámos também, nos participantes deste trabalho, as dificuldades em estabelecer e manter relações de amizade e de autoridade e uma consequente dificuldade em lidar com situações sociais complicadas, tal como é referido por Heiman e Margalit (1998). No entanto, devido à heterogeneidade das suas características pessoais, estas dificuldades revelaram-se em maior ou menor grau: a Maria mostrou ter dificuldade em aceitar relações de autoridade, mas conseguir lidar com situações sociais mais complexas, enquanto o Jorge lida bem com a

autoridade, mas não com as suas emoções que o podem colocar numa situação mais complicada.

Verificámos que a capacidade de lidar com situações problemáticas é uma área de grande dificuldade tanto nos nossos participantes como nas pessoas com deficiência mental em geral, e que pode levar a comportamentos agressivos e à expressão desadequada da raiva (Anderson & Kazantzis, 2008). Tal como referimos, estas dificuldades revelam-se a diferentes níveis e em diferentes contextos: o Leonardo demonstra comportamentos agressivos quando as suas vontades não são respeitadas ou quando se sente pessoalmente atacado e, perante uma derrota durante a prática de desporto, o Daniel o começa a gritar com os colegas.

Schumaker e Hazel (1984) apontam capacidades essenciais para se ser “socialmente competente” como, discriminar situações em que o comportamento social é bem-vindo, determinar quais as componentes verbais e não verbais adequadas para uma dada situação tendo em conta idade e sexo do outro, a relação com o outro e o contexto da interação, perceber correctamente a comunicação verbal e não verbal do outro e ajustar o comportamento ao feedback recebido. Nos participantes do estudo, o comportamento do Manuel exemplifica bem estas dificuldades. Tal como verificámos, este jovem muda constantemente de tema de conversa, sendo as suas interações verbais muitas vezes desadequadas ao contexto e ao momento. O comportamento do Daniel, no local de trabalho, reflecte também a sua dificuldade na compreensão da linguagem verbal e não verbal dos seus colegas, quando estes brincam com ele, situação que lhe causa muita ansiedade e à qual ele reage negativamente.

Desde que entraram para a instituição, a Maria, o Jorge, o Daniel e o Manuel têm aumentado os dias de trabalho por semana, indicando uma boa integração e adaptação, com possibilidade de ficarem permanentemente, em posição de estagiários e, num futuro próximo, como profissionais assalariados.

Esta situação contrasta com as suas vivências antes da entrada nesta instituição, em que estavam desenquadrados e, marginalizados, sem nunca terem tido qualquer experiência de trabalho socialmente útil. Tal como foi referido, a Maria e o Daniel encontravam-se numa instituição que já não estava adequada às suas necessidades (a Maria estava inserida em actividades ocupacionais e o Daniel a aprender tapeçaria) o Jorge estava em casa pois tinha sido expulso do curso anterior que frequentava, o Manuel, com 18 anos, estava integrado numa escola de ensino especial no 9º ano, e ao Leonardo já não lhe foi permitida a permanência na instituição anterior devido a crises de agressão.

De todos os casos que analisámos, a situação do Leonardo é a mais complexa. De facto, para além de uma deficiência mental evidente e embora demonstre as competências “técnicas” para cumprir com sucesso as actividades previstas no currículo profissional, tem características de uma estrutura de personalidade Borderline que dificultam a sua integração social. Como comprovaram Nezu et. al (1991 cit. por Anderson & Kazantzis, 2008), melhorias ao nível do comportamento adaptativo nestas pessoas são possíveis com treino de resolução de problemas, abordagem que poderá produzir melhorias no comportamento do Leonardo.

Os mesmos autores afirmam, também, que em pessoas somente com deficiência mental este tipo de treino tem efeitos positivos ao nível da auto-estima, podendo, por isso, ser este um tipo de intervenção que poderá ser usado para a promoção do auto-conceito e auto-estima do Manuel.

As competências básicas necessárias para manter um emprego, identificadas por Rusch (1979, cit. por Schloss & Schloss, 1985) estão presentes nos cinco participantes do estudo, porém, verificámos que, apesar de estas competências serem necessárias, não são as únicas. No caso do Leonardo, ele ainda não descobriu o que quer fazer e até lá não irá ser capaz de manter um emprego. É também importante salientar que alguns dos problemas que estes alunos já tiveram em contexto de trabalho dizem respeito ao domínio social, podendo, no futuro pôr em causa a sua permanência no emprego - por exemplo, o Jorge assobia às clientes do supermercado, imitando, sem crítica, um colega de trabalho e a Maria frequentemente queria sair mais cedo do emprego.

De acordo com Trower, Bryant e Argyle (1978, cit. por Matos, 1997), o comportamento social é adquirido como qualquer outro comportamento motor e os processos de aprendizagem são semelhantes, indicando que, se estes alunos continuarem na instituição e obtiverem treino específico de competências sociais, poderão sentir-se menos ansiosos perante situações difíceis e aprender a reagir adequadamente.

Apesar de a integração profissional destes quatro jovens estar a ser bem sucedida, é necessário continuar o acompanhamento pois, tal como é referido por Cação (2007), após o período inicial de adaptação podem surgir situações que desestabilizem a pessoa e a sua relação com os outros e com o contexto onde está inserida, podendo resultar no abandono do trabalho. Este acompanhamento deveria, assim, ser continuado pela instituição mesmo após a sua saída e autonomização. Caso contrário, os resultados alcançados pelo trabalho dos profissionais junto destes jovens poderão, a curto prazo, desvanecer-se.

Apesar de estes cinco alunos serem diferentes entre eles, o comportamento social de todos sofreu oscilações ao longo do tempo as suas dificuldades sociais são semelhantes.

Analisando os casos da Maria e do Leonardo, à luz do Gentle Teaching, pudemos verificar que, ao contrário do que afirmou McGee et al. (1987) e como o afirmou Bailey (1992), os comportamentos disruptivos não são unicamente causados pela incapacidade de comunicar, mas por diversos factores tais como efeitos secundários de medicação e o desejo de fugir a tarefas e pedidos.

O progresso que estes alunos efectuaram deve-se a diversos factores, não nos permitindo afirmar se é devido ao *Gentle Teaching*, às técnicas utilizadas pelas monitoras, aos espaços físicos da instituição, à qualidade da formação em posto de trabalho etc. No entanto, contrastando com as situações em que se encontravam anteriormente, a instituição X dá voz aos alunos, podendo ter criado neles o “*sentido de lugar*”, que, tal como propôs Johnstone (2003), é fundamental para a sua inclusão na sociedade.

Num Portal acessível na internet, a directora pedagógica da instituição X refere que, “*se estivermos preocupados em ensinar um aluno a ler e escrever mas não fizermos com ele um processo de crescimento, ouvindo as histórias que tem para contar, valorizando aquilo que gosta, adaptando os temas do seu interesse nesse processo de leitura e escrita, nunca iremos conseguir que ele aprenda verdadeiramente*”. *Tratando-se de um adulto – e este pressuposto é estritamente válido para adultos, porque a aprendizagem nas crianças é totalmente diferente, – a aprendizagem destituída de afectos torna as pessoas insatisfeitas e inseguras.*”

No final deste trabalho, parece-nos essencial referir as suas principais limitações. Estas decorrem não só da pouca objectividade do instrumento de análise escolhido, como já referimos anteriormente, mas também do facto de, antes de iniciarmos o Programa de Competências Sociais, não termos feito realizado um pré-teste que nos indicasse a “linha de base” destes jovens adultos nas competências que iriam ser trabalhadas e, no final, um pós-teste em iguais condições. Embora tal não fosse suficiente para avaliar a influência do “*Gentle Teaching*”, poderia contribuir para uma análise mais rigorosa e objectiva das circunstâncias que estão na origem dos seus progressos ou retrocessos.

Esperamos que, apesar destas limitações, o nosso trabalho possa contribuir para dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pela Instituição X no sentido de assegurar uma inserção profissional a jovens adultos com deficiência mental e à reformulação e objectivação do instrumento de avaliação utilizado, cuja potencialidade nos parece, de certa forma, prejudicada pelos aspectos de cotação que lhe estão associados e que, tal como referimos, poderiam ser facilmente revistos.

Embora o “*valor incondicional*” seja de difícil definição objectiva e de impossível quantificação, através da nossa experiência na instituição X, verificámos que todos os técnicos, de facto, valorizam a pessoa ao nível verbal, gestual e físico, tal como propuseram McGee e Gonzalez (1990, cit. por McGee, 1992). O dia-a-dia na instituição é de grande tranquilidade e aspectos mencionados por estes autores como o tom de voz, os elogios, o contacto visual e sorrisos e, especialmente, o abraço estão sistematicamente presentes em todos os profissionais e na maioria dos alunos, situação que, de imediato, chama a atenção de qualquer visitante.

Após este estudo, que não poderemos separar da experiência por nós vivida durante os cinco meses de permanência na Instituição, parece-nos que, mais do que um modelo ou abordagem específica de intervenção para pessoas com deficiência, o *Gentle Teaching* deveria ser uma atitude e “maneira de estar” implícita em todos os modelos teóricos e abordagens utilizadas nas instituições que lidam com estas pessoas para que, numa sociedade que se diz inclusiva, estas possam sentir que têm valor e lugar.

Referências Bibliográficas

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2007). *Definition of Intellectual Disability*. Recuperado em 29 de Agosto de 2009, através de AAIDD: <http://www.aamr.org>
- American Psychiatric Association. (2006). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Anderson, G., & Kazantzis, N. (2008). Social problem-solving skills training for adults with mild intellectual disability: a multiple case study. *Behaviour Change*, 25 (2), 97-108.
- Andrasik, F., & Matson, J. (1985). Social skills training for the mentally retarded. In L. L'Abate, & M. Milan, *Handbook of social skills - training and research* (pp. 418-454). USA: John Wiley & Sons.
- Bailey, J. S. (1992). Gentle teaching: trying to win friends and influence people with euphemism, metaphor, smoke and mirrors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25 (4), 879-883.
- Barlow, D., & Hersen, M. (1982). *Single case experimental design strategies for studying behavior change*. New York: Plenum Press.
- Batshaw, M. L., & Shapiro, B. (2002). Mental retardation. In M. L. Batshaw, *Children with disabilities* (5th ed., pp. 287-305). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Black, R., & Langone, J. (1997). Social awareness and transition to employment for adolescents with mental retardation. *Remedial & Special Education*, 18 (4), 214-223.

- Boddaert, N., Klein, O., Ferguson, N., Sonigo, P., Parisot, D., Hertz-Pannier, L., et al. (2003). Intellectual prognosis of the Dandy-Walker malformation in children: the importance of vermian lobulation. *Neuroradiology*, *45*, 320-324.
- Cação, R. (2007). Transição para a vida adulta de pessoas com deficiência mental: representações, práticas e desafios . In J. Costa, *Integração das pessoas com deficiência, Cadernos sociedade e trabalho VIII* (pp. 181-195). Lisboa: Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento.
- Capucha, L., & Pereira, F. (2007). Educação especial e escola para todos: das palavras aos actos. In J. Costa, *Integração das pessoas com deficiência, Cadernos sociedade e trabalho VIII* (pp. 83-100). Lisboa: Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento.
- Costa, G. (2007). Pedagogia dos afectos. Recuperado em 29 de Abril, 2009 através de <http://www.ver.pt>
- Fernandes, C. (2007). Empregabilidade e diversidade no mercado de trabalho - A inserção profissional de pessoas com deficiência. In J. Costa, *Integração das pessoas com deficiência, Cadernos sociedade e trabalho VIII* (pp. 101-113). Lisboa: Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento.
- Fonseca, V. (1980). Aprendizagem e deficiência mental. *Análise Psicológica*, *1* (1), 63-85.
- Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *Journal of Special Education*, *32* (3), 154-163.
- Hodapp, R. M., & Burack, J. A. (2006). Developmental approaches to children with mental retardation: a second generation? In D. Cicchetti, & D. Cohen, *Developmental psychopathology* (Vols. 2: Risk, disorder and adaptation, pp. 235-267). Hoboken: John Wiley & Sons.

- Johnstone, D. (2003). Explorando os limites da inclusão : jovens deficientes e o seu sentido de lugar . In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão : da educação à sociedade* (pp. 197-208). Porto: Porto Editora.
- Jones, R. S., & McCaughey, R. E. (1992). Gentle teaching and applied behaviour analysis: a critical review. *Journal of Applied Behavior Analysis* , 25 (4), 853-867.
- Lambert, N., Nihira, K., & Leland, H. (1993). *AAMR Adaptive behavior scale - school, examiner's manual* (2nd ed.). Texas: PRO-ED.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos, comportamentais, emocionais e de aprendizagem* . Braga: Psiquilíbrios Edições.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (RELIEVE)* , 15, 1, 1-20.
- Matos, M. G. (1998). Comunicação e gestão de conflitos na escola. In M. G. Matos, *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (pp. 289-363). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições.
- Matos, M. G. (1997). *Programa de promoção de competências sociais: manual de utilização*. Lisboa: Ministerio da Educação.
- McGee, J. J. (1992). Gentle teaching's assumptions and paradigm. *Journal of Applied Behavior Analysis* , 25 (4), 869-872.
- McGee, J. J., & Menolascino, F. J. (1991). *Beyond gentle teaching: a non-aversive approach to helping those in need*. New York: Plenum.
- McGee, J. J., Menolascino, F. J., Hobbs, D. C., & Menousek, P. (1987). *Gentle teaching: a non-aversive approach to helping persons with mental retardation*. New York: Human Sciences Press.

- Menolascino, F. J., & McCann, B. (1983). *Mental health and mental retardation: bridging the gap*. Baltimore: University Park Press.
- Millington, M. J., Szymanski, E. M., & Hanley-Maxwell, C. (1994). Effect of the label of mental retardation on employer concerns and selection. *Rehabilitation Counseling Bulletin* , 38 (1), 27-43.
- Njardvik, U., Matson, J., & Cherry, K. (1999). A comparison of social skills in adults with autistic disorder, pervasive developmental disorder not otherwise specified and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 29 (4), 287-295.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Phillips, E. (1985). Social skills: history and prospect. In L. L'Abate, & M. Milan, *Handbook of social skills - training and research* (pp. 3-21). USA: John Wiley & Sons.
- Sachs, H. T., & Barrett, R. P. (2000). Psychopathology in individuals with mental retardation. In A. J. Sameroff, & M. Lewis, *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 657-670). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Schloss, P. J., & Schloss, C. N. (1985). Contemporary issues in social skills research with mentally retarded persons. *The Journal of Special Education* , 19 (3), 269-282.
- Schumaker, J. B., & Hazel, J. S. (1984). Social skills assessment and training for the learning disabled: who's on first and what's on second? Part I. *Journal of Learning Disabilities* , 17 (7), 422-431.
- Soresi, S., & Nota, L. (2000). A social skill training for persons with Down's Syndrome. *European Psychologist* , 5 (1), 34-43.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications.

Steele, D. (1995). Gentle teaching: A value based framework for helping others. (*ERIC Document Reproduction Service No. ED381983*).

Walters, A. S., & Blane, K. K. (2000). Mental retardation. In C. H. Zeanah Jr, *Handbook of infant mental health* (2nd ed., pp. 271-281). New York: Guilford.

White, P. H., Schuyler, V., Edelman, A., Hayes, A., & Batshaw, M. L. (2002). Future expectations: transition from adolescence to adulthood. In M. L. Batshaw, *Childre with disabilities* (5th ed., pp. 693-705). Baltimore: Paul H. Brookes.