

ESE de Paula Frassinetti

**Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação
Especial**

O percurso escolar e a orientação vocacional dos jovens com Síndrome de Asperger

Trabalho apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
realizado no âmbito da Tese de Mestrado

Ana Rita Cordeiro Rocha Jesus
Orientadora: Doutora Isabel Cunha
Porto
Julho 2014

RESUMO

O presente estudo, tem como objetivo, traçar o percurso escolar e a orientação vocacional dos jovens com Síndrome de Asperger durante a transição do 9º para o 10º ano e do 10º para o 11º, compreendendo os diversos aspetos pessoais e contextuais implicados nas opções vocacionais, isto é, compreender como os SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), aproveitam as características específicas dos jovens com Síndrome de Asperger para a sua orientação vocacional.

A primeira parte da dissertação revê criticamente a investigação conceptual e empírica sobre a Síndrome de Asperger, enquanto um Transtorno do Espectro do Autismo. Aqui tivemos em conta, o DSM-IV-TR (2002) e o novo DSM-5 (2013) e autores especializados como Attwood (2011), Faherty (2011), Wagner (2011), Iland (2011), Wrobel (2011), Snyder (2011), Grandin (2011) e Myers (2011). Partimos do pressuposto que, os jovens com Síndrome de Asperger têm normalmente, uma habilidade específica e analisamos a dimensão vocacional e relacional que esta habilidade pode desempenhar, enquanto possível meio de ultrapassar barreiras, nomeadamente, no domínio da comunicação e relação com os outros e no domínio académico.

Para o efeito, utilizamos a metodologia do estudo de caso, com apenas um participante. Caracterizamos sua a realidade pedagógica (meio, escola, família, jovem) e aferimos a partir de inquéritos por questionário e entrevista, se esta jovem consegue através da sua habilidade específica (o desenho), por um lado, comunicar e potenciar capacidades que estão comprometidas, isto é, a interação social, a socialização e a cognição e por outro, se foi tida em conta na sua opção vocacional.

Delineamos cinco questões de investigação, analisamos os seus resultados e concluímos que o percurso vocacional, adequado para o jovem com Síndrome de Asperger, será aquele que respeitar a sua habilidade específica e a potenciar ao máximo; que à inoperância dos SPO a equipa de professores pode contribuir para a definição do percurso escolar; que quer os professores quer os colegas salientam e reforçam a importância, do desenho enquanto forma de comunicar e como uma ferramenta útil na aprendizagem; e que as características únicas dos jovens com Síndrome de Asperger, são uma mais-valia na opção do percurso escolar e tomada de decisão vocacional.

Palavras-chave: Percurso escolar, Orientação Vocacional, Síndrome de Asperger; Desenho (comunicação, socialização e opção vocacional).

ABSTRACT

The present study, is aimed at, mapping out the schooling and vocational orientation of teenagers with Asperger's Syndrome, during their transition from the ninth to tenth forms and from the tenth to the eleventh forms, at understanding the different personal and contextual aspects implied in the vocational options, this is to say, understanding how the Psychology and Orientation Services (POS), make the most of teenagers with Asperger's Syndrome when orientation guidance is required.

The first part of the thesis critically reviews the conceptual and empirical investigation on Asperger's Syndrome, whist a disorder of the Autism Spectrum. The DSM-IV-TR (2002) and the latest DSM-5 (2013) were considered and so were specialized authors, such as Attwood (2011) Faherty (2011), Wagner (2011), Iland (2011), Wrobel (2011) , Snyder (2011), Grandin (2011) e Myers (2011). Assuming that youngsters with Asperger's Syndrome normally have a specific skill and the vocational and relational dimension that this skill can hold whist a possible means of overcoming barriers, namely, in areas such as relationships and communication with others in an academic setting is concerned was analysed.

For this purpose the study case methodology was used, with only one subject. The subject's pedagogical reality was characterized (background, school, family and subject) and assessment was made through surveys conducted by questionnaires and interviews thus determining if the young lady could through her specific skill, drawing, on the one hand communicate and enhance skills that would otherwise have been compromised, this is to say, social interaction, socialization and cognition, on the other hand if her vocational option was taken into account.

Five investigation questions were outlined, the results analysed and the conclusion being that adequate vocational guidance for teenagers with Asperger's Syndrome, is one where their specific skill is respected and maximized; when the POS is ineffective the team of teachers may contribute to the shaping of the youngsters schooling; that both teachers and peers emphasise and reinforce the importance that drawing whist a form of communication and as a useful tool in learning; and that teenagers with Asperger's Syndrome unique characteristics, are a worthy asset when making school choices and deciding vocational areas.

Key words: Schooling, Vocational guidance, Asperger's Syndrome, Drawing (communication, socialization and vocational option).

AGRADECIMENTOS

Embora uma tese seja, pela sua finalidade académica, um trabalho individual, há contributos de natureza diversa que não podem e nem devem deixar de ser realçados.

Ao meu Deus. Pelo que sou, pelo que serei. Por tudo, o que Ele é em mim. Pelo que seremos juntos.

Ao meu marido Pedro, pelo seu encorajamento e força ao longo destes dois anos. Sem ti, nada teria sido possível.

Às minhas filhas Marta e Inês, são a razão de ser de todas as coisas a que me dedico, a minha inspiração e amor.

Aos meus pais, sem eles não teria chegado aqui.

Aos meus irmãos Paulo e João pelo carinho e apoio que sempre manifestaram. Os laços que nos unem são eternos.

Aos meus cunhados, Ana Costa, Cristina Jesus e Paulo Jesus. Pela disponibilidade. Pela ajuda. Pelo amor.

À Direção da Escola Secundária José Régio, na figura do Sr. Diretor António Almeida, pela atenção dispensada e acesso à documentação de suporte a esta tese (Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Turma e Plano Educativo Individual).

Aos meus colegas e professores de B. pela afabilidade no preenchimento do inquérito por questionário.

Aos colegas de turma de B. pela colaboração também no preenchimento de um inquérito. À mãe de B. pela abertura e colaboração na entrevista, que permitiram recolher dados essenciais para o nosso estudo.

A todos os meus sobrinhos, com destaque à minha querida sobrinha Débora Oliveira pela sua disponibilidade. À mais recente luz, da minha família a minha sobrinha Joaninha, que veio enriquecer de forma graciosa este ano.

Ao meu amigo José Fonseca pela sua competência e apoio na parte informática, pela disponibilidade e carinho com que sempre o fez.

A todos os professores deste Mestrado, aos quais estarei eternamente grata por tudo o que me ensinaram.

Aos colegas de curso pelo apoio e incentivo, com destaque para a Carla Marques, pela generosidade demonstrada em mais um ano de caminhada.

Por fim, gostaria de expressar um especial agradecimento à minha orientadora Doutora Maria Isabel Santo de Miranda Cunha, pelo constante apoio, pela paciência (quase sem limites) que demonstrou, escutando as dúvidas, hesitações e percalços. Pela sua competência científica e acompanhamento, disponibilidade e generosidade reveladas ao longo deste ano, assim como pelas críticas, correções e sugestões relevantes feitas durante a orientação, traduzindo-se naquilo a que se pode verdadeiramente entender por orientação de uma tese de Mestrado.

E a todos aqueles que, por terem sido muitos, não posso aqui nomear, mas que muito contribuíram para que esta Dissertação pudesse ter sido realizada, com as informações prestadas de grande utilidade para a elaboração da mesma.

A todos, o meu muito obrigado.

ÍNDICE

RESUMO	III
ABSTRACT	IV
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE.....	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	X
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XI
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XI
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1 - O PERCURSO ESCOLAR DOS ADOLESCENTES EM PORTUGAL.....	7
1.1 O sistema educativo português e os percursos escolares possíveis no ensino secundário	7
1.2 A orientação vocacional.....	13
1.3 Fatores que influenciam as opções e decisões vocacionais na adolescência.....	16
1.4 O papel dos SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) na escola	19
1.4.1 Definição.....	19
1.4.2 Atribuições do SPO	19
1.5 O processo de tomada de decisão e a orientação vocacional.....	21
1.6 A orientação vocacional no jovem com Necessidades Educativas Especiais	25
Síntese	28
CAPÍTULO 2 – AS ESPECIFICIDADES DA SÍNDROME DE ASPERGER	31
2.1 Introdução.....	31
2.2 Síndrome de Asperger – Espectro do Autismo	35
2.3 Tipos de classificação da Síndrome de Asperger.....	39
2.3.1 DSM IV- TR,2002	39
2.3.2 DSM - 5, 2013	40

2.4	Especificidades da Síndrome de Asperger: comunicação, relação e socialização – como estimular estes alunos.	42
	Síntese.....	47
CAPÍTULO 3 – O DESENHO COMO HABILIDADE ESPECIAL NO JOVEM COM O SÍNDROME DE ASPERGER.....		49
3.1	O desenho como meio de comunicação e relação do adolescente com Síndrome de Asperger	49
3.2	O desenho como meio de socialização na criança e adolescente com Síndrome de Asperger	54
3.3	O desenho como opção vocacional	58
	Síntese.....	62
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA		65
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA		67
4.1	Tipo de investigação	67
4.2	Estudo de caso.....	68
4.3	Questões de investigação.....	69
4.4	Amostra	69
4.5	Instrumentos e Recolha de Dados	70
4.5.1	Inquérito por questionário.....	70
4.5.2	A entrevista	72
4.6	Procedimentos	73
	Síntese.....	74
CAPÍTULO 5 – CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA		75
5.1	Caracterização do meio	75
5.2	Caracterização da Escola/Instituição	77
5.3	Caracterização da turma/grupo do 10ºano/11º de B.....	78
5.4	Caracterização da família	82
5.5	Caracterização da adolescente	82
CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E SUA ANÁLISE		85
	Introdução	85

6.1	Análise dos inquéritos aos colegas de B.	86
6.2	Análise dos inquéritos aos professores de B.	93
6.3	Análise da entrevista à mãe de B.	102
6.4	Análise de Conteúdo da Entrevista Semiestruturada à mãe De B.	103
6.5	Conclusão da entrevista à mãe de B.	108
6.6	Discussão dos resultados	111
	CONCLUSÃO	119
	BIBLIOGRAFIA.....	123
	WEBGRAFIA	129

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição do tipo género.....	88
Gráfico 2 - Distribuição por idades.....	88
Gráfico 3 - Distribuição oferta da escola.....	88
Gráfico 4 - Distribuição de escolha da área vocacional.....	89
Gráfico 5 – Distribuição da importância da disciplina do desenho.....	89
Gráfico 6 – Distribuição do desenho como forma de comunicar.....	90
Gráfico 7 – Distribuição sobre a importância do desenho como forma de resolução de problemas.....	90
Gráfico 8 - Distribuição sobre a importância do desenho como meio de comunicar ideias ..	91
Gráfico 9 - Distribuição sobre a importância do desenho como facilitador de boa relação entre colegas.....	92
Gráfico 10 – Distribuição sobre a identificação de um colega com um talento diferente para o desenho.....	92
Gráfico 11 - Distribuição sobre a importância do desenho como meio de comunicação.....	93
Gráfico 12 - Gráfico de distribuição do tipo género.....	94
Gráfico 13 - Gráfico de distribuição por idades.....	94
Gráfico 14 - A Arte como uma ferramenta importante na opção vocacional.....	95
Gráfico 15 - A Arte como meio de ajudar os alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	96
Gráfico 16 – O talento de B. para o desenho com Síndrome de Asperger, ajuda a comunicar melhor com colegas e professores.....	97
Gráfico 17 - O talento de B. considerado para o desenho pode ser uma ferramenta na sua Aprendizagem.....	98
Gráfico 18 - O talento para o desenho de B. pode ser considerado uma ferramenta na sua opção vocacional.....	98
Gráfico 19 – Os recursos que os professores conhecem na escola para orientação do talento de B. para o desenho.....	99
Gráfico 20 - As características específicas dos jovens com Síndrome de Asperger podem ser uma mais-valia na tomada de decisão, quanto à sua opção vocacional.....	100
Gráfico 21 - Atribuições do SPO na orientação escolar e profissional e o papel dos professores das diferentes disciplinas na orientação vocacional dos seus alunos.....	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Organigrama do Sistema Educativo Português por níveis de Ensino</i> (http://emcadalugarumaideia.blogspot.pt/2014)	8
Figura 2 - Teoria da escolha profissional de vida: Super, Donald (1953)	18

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro de disciplinas do Curso Científico de Artes Visuais do 10.º/11.º Ano	95
Tabela 2 - Razões da Arte como ferramenta na escolha da opção vocacional	96
Tabela 3 - Talento para o desenho de B. com Síndrome de Asperger ajuda a comunicar melhor com colegas e professores	97
Tabela 4 - O talento de B. para o desenho e a intervenção da escola de modo a garantir a inserção da aluna no ensino superior	101
Tabela 5 - Grelha de categorização	102

LISTA DE ABREVIATURAS

SA	Síndrome de Asperger
Q.I.	Quociente de Inteligência
DSMV-V	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders(2013)</i>
DSM-IV-TR	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders(2002)</i>
PDD	<i>Pervasive Developmental Disorder</i>
PEP-R	Perfil Psicoeducacional Revisado
B.	Abreviatura do nome da aluna em estudo com Síndrome de Asperger
M.	Abreviatura do nome da mãe de B.
A.N.Q. E.P	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
NEE	Necessidades Educativas Especiais

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, procura refletir acerca da importância de uma habilidade específica, nomeadamente o desenho, como uma forma competente de comunicar e interagir com os outros no meio escolar de uma jovem com Síndrome de Asperger.

Ao mesmo tempo, associar o uso da expressão artística, especificamente do desenho, como importante fonte de diagnóstico e investigação, podendo ser um indicativo de uma forma adequada de desenvolvimento da habilidade relacional. Posteriormente, conhecer os percursos possíveis no sistema educativo português à entrada do ensino secundário e entender os fatores pessoais e contextuais implicados nas opções vocacionais. Desta forma, averiguar se uma habilidade específica (desenho), com uma orientação vocacional adequada pode ser determinante na escolha e tomada de decisão, tendo em vista um futuro profissional. O percurso escolar de cada jovem, começa a ser delineado na adolescência. Sabemos que a adolescência representa um período de grandes mudanças físicas e psicológicas e que existem em sociedade alguns estereótipos acerca dos adolescentes. A adolescência é vista como um *«processo de desenvolvimento psicológico global dos indivíduos, interligado com a evolução de outras dimensões psicológicas»* (Sprintal & Collins, 1994, cit. Ribeiro,2004:246). Uma dessas mudanças, acontece quando os jovens se confrontam com a escolha da sua opção vocacional do 9º ano para o 10º ano. Neste momento da sua vida, torna-se necessário escolher o seu percurso e opção vocacional. Sabemos que os contextos (família, escola, amigos) influenciam essa escolha. Que os *«contextos de vida mais significativos principalmente a família nuclear (os pais) onde as dimensões relacionais com os seus significativos assumem um impacto decisivo influenciando implícita e, por vezes, assumidamente explícita e proactiva a construção dos projetos vocacionais»*. (Gonçalves,2006:3). Mas, se para um jovem comum este processo de escolha e opção vocacional, por si só é um momento de reflexão e por vezes de angústia, como será para um jovem com Síndrome de Asperger com dificuldades na interação social e falhas na comunicação. A verdade é que quando conhecemos

alguém, somos rápidos e hábeis em construir uma opinião sobre aquele, seja esta positiva ou não. O nosso olhar capta, características como a idade, a condição social, entre outros aspetos. Fazemos uma leitura das expressões faciais ou do tom de voz, somos capazes de prever se está contente, deprimido ou entusiasmado. Pelo que diz, o seu nível de instrução e educação. Todavia, nem todos temos as mesmas capacidades e é esse o caso das pessoas a quem foi diagnosticada a Síndrome de Asperger, as quais tem dificuldade em descodificar os sinais que a maior parte de nós considera óbvios e lógicos. Isto representa um problema de comunicação que dificulta a interação com os outros. Não obstante, as pessoas portadoras daquela Síndrome apresentam, na maior parte dos casos, níveis cognitivos semelhantes, ou até mesmo superiores, à média. Assim, é necessário auxiliar estes jovens, a escolher dentro das suas aptidões, a sua opção vocacional. Esta é uma missão de uma escola que se quer inclusiva, professores e psicólogos são desafiados no contexto das práticas educativas, a proceder ao desenvolvimento vocacional. O desenvolvimento vocacional pode ser considerado, por outras palavras, como a direção e o sentido que cada indivíduo, vai dando à sua própria trajetória de vida, no que concerne ao seu trabalho ou atividade profissional.

Apesar de reconhecermos o contributo de outras perspetivas (comportamentalistas e cognitivas), as perspetivas construtivista, ecológica e desenvolvimentista surgem como propostas integradoras ao considerarem os projetos vocacionais, como algo que não se descobre, mas sim que se constrói ao longo da vida. Por isso, a Orientação Vocacional ao longo do percurso educativo de cada jovem é importante e a escola, tem uma função inegável na preparação para o trabalho e a aproximação entre estes dois mundos. Pretendemos, que os jovens com a Síndrome de Asperger, possam através das suas aptidões únicas, realizar o seu percurso escolar, com uma orientação vocacional adequada. Cabe a nós, profissionais da educação, reconhecer as características destes jovens, e após a correta identificação, sermos capazes de pôr em prática tudo o que estiver ao nosso alcance de modo a que possam comunicar o mais espontaneamente e expressivamente possível, aprender através do uso do seu talento específico e ao mesmo tempo, paralelamente a todo este processo educativo realizar a sua correta orientação vocacional.

Aferir o papel que uma habilidade específica (desenho) pode assumir na vida destes jovens com Síndrome de Asperger, no seu percurso escolar e enquanto meio privilegiado de comunicação ou opção vocacional, serão essenciais, são assuntos que desenvolvermos ao longo do presente estudo. O nosso estudo está dividido em duas partes. Na primeira parte faremos um enquadramento teórico do tema em estudo, onde serão abordados alguns dos conceitos básicos inerentes ao percurso escolar dos adolescentes em Portugal, na transição do 9º ano para o 10º ano, o papel da orientação vocacional (SPO) nas escolas, a Síndrome de Asperger, enquanto um Transtorno do Espectro do Autismo e finalmente se o desenho como meio de comunicação, relação, socialização dos jovens com Síndrome de Asperger pode ser uma habilidade determinante na opção vocacional.

Na segunda parte da dissertação faremos, o enquadramento empírico e abordaremos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, com a análise dos dados recolhidos e a consequente apresentação de conclusões. Pretendemos recorrer à revisão da literatura, de modo a justificar o que vai sendo afirmado, permitindo deixar perspetivas de trabalho para quem no futuro, venha a trabalhar neste domínio. «A baixa incidência desta problemática, ou o desconhecimento do número de casos por ausência de diagnóstico, associada a um campo ainda restrito de investigação resulta, não raras as vezes, na desorientação dos profissionais da educação e do desenvolvimento que lidam com crianças e jovens com Asperger» (Cumine,1998:13). Reside nestas questões uma escolha de ordem pessoal e profissional. Por um lado, o contacto, diário, ao qual não se deixa de ficar sensibilizado, com uma jovem do Ensino Secundário com Síndrome de Asperger que se ocupa horas a desenhar. Por outro, procura-se dar mais sentido ao mundo da Arte, nomeadamente ao poder comunicativo do desenho, descobriremos se este é uma forma de relação, promotor de competências comunicativas e se pode ser um caminho para a sua opção vocacional.

Escolhido o objeto de estudo e porque o desenvolvimento humano é condicionado por todos os sistemas contextuais que o envolvem, procede-se à caracterização da realidade pedagógica da jovem. Neste sentido, a organização dos diferentes capítulos da presente dissertação, segue uma sequência lógica, que implica a construção gradual de todas as informações para que se possa passar a etapas posteriores. Apresentam-se os resultados e a sua análise até chegar à

O percurso escolar e a orientação vocacional dos jovens com Síndrome de Asperger

conclusão. É um momento especial, dado que, não sendo possível, por limitações de tempo, a aplicação de todas as ideias consideradas, descreve-se o que se espera observar depois de todo um percurso de reflexão desde a parte teórica à parte empírica. Posteriormente apresentam-se dois contos infantis ilustrados, que surgem de um trabalho colaborativo. Por fim, temos a bibliografia e os anexos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 - O percurso escolar dos adolescentes em Portugal

1.1 O sistema educativo português e os percursos escolares possíveis no ensino secundário

O sistema educativo português, compreende a educação pré-escolar e o ensino básico, secundário e superior. A educação pré-escolar é de frequência facultativa e destina-se a crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. O ensino básico, tem a duração de nove anos, dos seis aos quinze anos de idade. Posteriormente, o ensino secundário tem um referencial de três anos letivos e encontra-se organizado segundo formas diferenciadas, com cursos permeáveis entre si, orientados quer para o prosseguimento de estudos, quer para o mundo do trabalho. Contudo, com as reformas dos últimos anos, implementadas no sistema educativo, no «sentido de assegurar a qualificação dos portugueses houve um aumento global dos níveis de qualificação escolar na sociedade portuguesa» (Guerreiro, Cantante & Barroso, 2009:67). Concretamente no ensino secundário, verificou-se uma evolução favorável traduzida no crescimento da taxa real de escolarização de 10,2% para 60%, considerando os anos letivos de 1976/77 e 2006/2007 (Guerreiro, Cantante & Barroso, 2009:23). O aumento do número de alunos matriculados no ensino secundário ocorre de forma generalizada às diferentes modalidades de ensino (Guerreiro, Cantante & Barroso, 2009:28). Agora com a escolaridade obrigatória, até ao 12.º ano o sistema educativo português, permite a cada adolescente pensar e circunscrever a sua escolha vocacional e profissional e delinear de modo diversificado o seu percurso escolar.

No Decreto-lei nº139/2012 pode ler-se no artigo sexto, que as ofertas formativas no ensino secundário,

«(...) visam proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas e compreende curso científico humanísticos, cursos com planos próprios, cursos artísticos especializados, cursos profissionais (...) e podem ser criadas outras ofertas

O percurso escolar e a orientação vocacional dos jovens com Síndrome de Asperger

de educação e formação, devidamente autorizadas por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação».

A partir do 9º ano de escolaridade e com a aproximação do 10ºano, ou seja o denominado ensino secundário, tem distintas ofertas formativas, de modo a proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas.

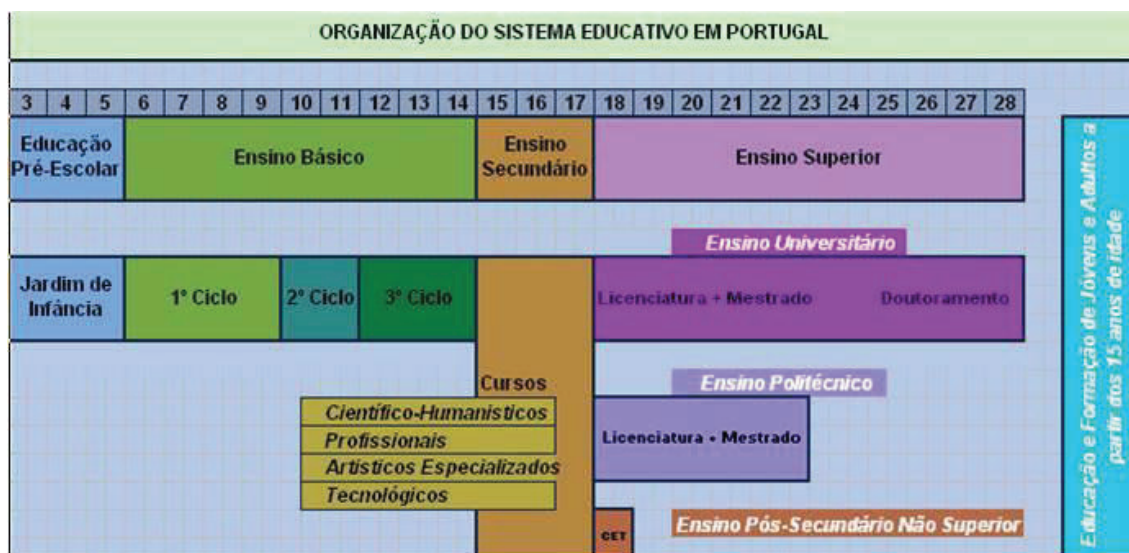


Figura 1 - Organigrama do Sistema Educativo Português por níveis de Ensino
(<http://emcadalugarumaideia.blogspot.pt/2014>)

Para o prosseguimento dos estudos a nível do ensino superior existem atualmente duas grandes vias: a profissionalizante e a dos cursos científico-humanísticos. Dentro da oferta formativa profissionalizante existem várias opções: os cursos profissionais, vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos. Estes cursos, não obrigam à realização de exames nacionais, mas no fim do curso, para além do diploma de 12º ano, conferem um diploma de certificação profissional de nível 3. Os cursos profissionais, proporcionam uma saída profissional concreta, sem que isso prejudique a possibilidade de prosseguimento de estudos superiores.

Por fim, temos a via mais comum para quem pretende seguir o Ensino Superior que são os Cursos Científico – Humanísticos, atualmente com quatro grandes áreas: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades e Artes Visuais. São cursos com planos próprios, definidos pela legislação existente. Estes alunos, realizam dois exames no 11º ano e dois exames

no 12º ano. No final do curso, obtém um diploma de 12º ano. O objetivo dos Cursos Científico-Humanísticos é preparar a entrada no ensino superior. As condições para o acesso ao ensino superior, começam a ser delineadas desde o 10º ano de escolaridade, culminando na realização dos exames nacionais de 11º e 12º anos e no ato de candidatura. «O ingresso no Ensino Superior depende dos resultados obtidos entre o 10º e o 12º ano mais o resultado dos exames nacionais» (Decreto-lei nº139/2012). Estes percursos, estão previstos na legislação a saber: despacho normativo n.º 74/2004, de 26 de março, despacho normativo n.º 36/2007, de 8 de outubro e finalmente o despacho normativo n.º 29/2008.

Neste último despacho n.º 29/2008, as alterações introduzidas procuraram aperfeiçoar os mecanismos de reorientação existentes e sobretudo através da adoção de soluções mais flexíveis, reforçar a diversidade da oferta formativa no ensino secundário.

Conforme, a oferta formativa apresentada, o percurso escolar de cada aluno é pensado em termos de desenvolvimento vocacional, pela aquisição de atitudes, conhecimentos e capacidades necessárias em especial na transição do 9º ano para o 10º ano de escolaridade. Estão criadas as condições, para o cumprimento da escolaridade obrigatória uma vez que, as respostas existentes no sistema educativo português permitem aos alunos concretizarem o seu percurso escolar até ao 12º ano de escolaridade.

No processo de implementação de decisões escolares, os pais, os professores e os psicólogos possuem um papel importante, quer através da relação direta que estabelecem com os jovens, quer através da interação com os outros intervenientes. A elaboração de um projeto vocacional pelo individuo torna-se, pois, essencial para que as suas necessidades e inquietações possam realiza-lo e ao mesmo tempo ser fonte de gratificação.

Mas, neste processo de implementação de decisões escolares dos quais existem diversos trabalhos de investigação dedicados às intervenções vocacionais no fim do ensino básico (e.g., Faria, 2008; Königstedt, 2008, 2011; Santos, 2009; Trigueiros, 2009), é curiosa a escassez de propostas de intervenção vocacional no início do ensino secundário. Afinal, é no ensino secundário, que se processa um momento crítico de decisão no fim do 12ºano, com a variedade de cursos superiores,

que cada jovem pode escolher dentro da área que começou a delinear no 10ºano. Constitui, por isso, um momento difícil do ato decisório (González & Moreno, 2006) com implicações significativas no ajustamento, satisfação e adaptabilidade dos jovens (Germeijs & Verschueren, 2007). Isto remete, para a ideia de que os jovens do ensino secundário já fizeram escolhas escolares bastante específicas não necessitando de ajuda em matéria de Orientação Vocacional, ignorando-se a ampla variedade de opções de carreira, a flexibilidade crescente dos percursos secundários e as necessidades específicas de adaptação a novos contextos escolares e profissionais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2005). Referimos, anteriormente que o desenvolvimento vocacional decorre das várias decisões que acontecem ao longo da vida de uma pessoa, nas diferentes áreas de desenvolvimento. O adolescente começa um processo de desenvolvimento pessoal, relacionado com a escolha, entrada e progressão ao longo do seu percurso escolar e vocacional. Por conseguinte, o desenvolvimento vocacional faz-se por referência a uma história individual de decisões assim como ao contexto sócio histórico em que a mesma ocorre (Tiedeman, 1961:18).

Segundo alguns autores e os seus estudos (Pinto & Soares, 2001; Whiston & Keller, 2004; Young et al., 2006; Gonçalves & Coimbra, 2007; Carvalho, 2007; Carvalho & Taveira, 2009), a família tem sido considerada um fator de grande influência na tomada de decisão vocacional. Assim, o processo de implementação das escolhas vocacionais, relaciona-se com os contextos familiares e o apoio afetivo e instrumental que estes proporcionam.

A influência da família no desenvolvimento vocacional, especificamente nos processos de tomada de decisão, tem sido um tópico amplamente considerado na investigação na Psicologia Vocacional. Os diversos modelos teóricos e estudos empíricos indicam que variáveis familiares estruturais e processuais determinam o desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Um estudo realizado na zona centro do país, revela que a habilitação escolar mais frequente é o 9º ano, apenas um quarto famílias (26,8%) tem um dos pais com o 12º ano ou um Curso Superior, e um terço (33,3%) provém de famílias com o 6º ano de escolaridade ou inferior. Se virmos a escolaridade dos pais e o seu nível de habilitação como indicador de estimulação sociocultural exercida sobre os jovens, estes dados mostram a diversidade dos contextos familiares da amostra

(Konigstedt & Taveira, 2010:306). A família, em concreto, cria oportunidades para que os adolescentes se identifiquem com determinados modelos e papéis adultos, sublinha necessidades e modela valores, promove experiências através de uma variedade de atividades com consequências para a aquisição de informação e competências relevantes para as futuras atividades profissionais. «*As características da família em si mesma, serão fator importante no percurso e escolha vocacional, porque inclui: o nível socioeconómico, o nível cultural e o género (Cunha, 2011:91)*». Esta implicação dos pais, influencia do mesmo modo o percurso escolar dos filhos. Assim, a pertença a um determinado nível socioeconómico marca fortemente os valores, atitudes e práticas educativas, dos pais, verificando-se fortes e consistentes diferenças, conforme o meio seja: baixo, médio ou alto. Um estudo recente refere que as diferenças de determinado nível socioeconómico da família «*parecem refletir condições de vida e de desenvolvimento diferenciadas, nas áreas da cognição, da aprendizagem e da resolução de problemas, decorrentes dos contextos designadamente, os ambientes familiares, a que os alunos pertencem*» (Cunha 2011:92).

Outros estudos (Price, & Dickson, 1982; Bradley, Corwyn et al., 2001) indicam, que as crianças e jovens provenientes de famílias desfavorecidas têm menores possibilidades de acesso a conjunto diversificado de materiais lúdicos e pedagógicos, e oportunidades de frequentar atividades culturais. «*A influência da família será sempre relevante em todo o processo de implementação do percurso escolar e da escolha vocacional onde se tem verificado que existem, existem diferenças na forma como os progenitores se relacionam com os filhos em função do género*» (Cunha 2011:5). Os pais de meios socioeconómicos mais baixos e com menores habilitações literárias detêm expectativas de extensão de escolaridade mais elevadas para as filhas do que para os filhos, enquanto nos pais de meios mais favorecidos não se encontra diferenciação quanto à extensão de escolaridade pretendida, independentemente do género. Isto quer dizer que a ação dos pais no âmbito da relação com os filhos nomeadamente através de atitudes de apoio, acompanhamento, ajuda, aconselhamento, diálogo e modelagem, determina fortemente o desenvolvimento dos jovens em termos pessoais e vocacionais. Os pais tem um papel na implementação de escolhas vocacionais no 10.º ano de escolaridade e na escolha da carreira dos filhos, através da relação que

estabelecem com eles e da relação com o meio (escola e comunidade). Estes influenciam através da colaboração com outros agentes educativos, tais como os professores, os diretores de turma e os psicólogos. Além disso, as ações dos pais no sentido da promoção, incentivo e participação em atividades de exploração vocacional contribuem para uma implementação bem-sucedida das decisões vocacionais dos filhos. No seu conjunto, as ações dos pais. A interação pais-filhos tem sido descrita na literatura como uma variável processual de importância no desenvolvimento da carreira (Schulenberg,1984:131). Para além da família, os profissionais de orientação, normalmente na figura do psicólogo escolar são importantes sobretudo na promoção de atividades de exploração e orientação vocacional, apesar de todos os problemas e desafios que enfrentam. É ao psicólogo escolar, a quem cabe a tarefa desafiadora de incrementar um programa integrado e colaborativo de intervenção vocacional no ensino secundário. Entre a legislação existente, destacamos o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio, que atribui aos serviços de psicologia e de orientação atribuições no âmbito da orientação escolar e profissional dos jovens e o estabelecimento de medidas de apoio educativo aos alunos que demonstrem dificuldades na aprendizagem.

No seguimento do referido, considera-se necessário aprofundar aspetos específicos da orientação vocacional, inerentes aos jovens com Síndrome de Asperger. Perceber, se as suas aptidões em determinadas áreas, podem contribuir para o sucesso do seu percurso escolar, contribuir para a comunicação efetiva com os pares e os professores e ao mesmo tempo entender as respetivas implicações em termos de escolha de curso no 10º ano de escolaridade, com a orientação vocacional adequada. Desta forma, será preciso perceber o que se entende por orientação vocacional, como são feitas as opções e decisões vocacionais e o papel dos SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) nas escolas, procurando contribuir para o conhecimento dos fatores pessoais e contextuais, implicados na implementação de decisões vocacionais no ensino secundário.

Escolher, implica sempre optar por uma coisa mais do que por outras. As decisões que diariamente tomamos, das mais simples às de maior importância, resultam de uma multiplicidade de fatores internos e externos que nos influenciam e também da interação que se estabelece entre esses fatores. Assim, embora possamos sempre fazer as nossas próprias opções, também estamos condicionados

pelo meio envolvente, pelos contextos em que nos movimentamos, pela informação que possuímos, pela nossa interpretação da realidade. Operam neste domínio, por exemplo, as expectativas da família ou a influência dos pares, os quais podem influenciar quer a decisão inicial, quer uma mudança no rumo do nosso projeto. Temos ainda de contar e aprender a lidar com fatores que não controlamos ou que não se previam e que sendo acontecimentos inesperados afetam a nossa vida.

Sabemos que, a construção de um projeto vocacional, pode requerer cooperação, «ajudar o individuo a escolher (...) ajudá-lo a saber o que é capaz de aprender ou de fazer» (Campos,1980:10).

A escolha da profissão é muito importante e requer, muitas vezes, a intervenção de profissionais especializados. Assim sendo, «a Orientação Vocacional configura-se como o campo de atividades que dispõe de conhecimentos teóricos e práticos destinados a facilitar o processo de escolha profissional e elaboração de projetos futuros, sobretudo, do adolescente» (Silva, Noce & Andrade 2003:7).

1.2 A orientação vocacional

«Ao criar os serviços de psicologia e orientação, o presente diploma visa dotar o sistema educativo das necessárias estruturas especializadas de orientação educativa que, inseridas na rede escolar, assegurem a realização das ações de apoio psicológico e orientação escolar e profissionais previstas no artigo 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.» (Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio)

Ao criar os serviços de psicologia e orientação, através do Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio (anexo IX), foi dado um grande passo no sistema educativo português. Não só porque, promoveu a igualdade de oportunidades, como aproximou a família, a escola e o mundo profissional, promovendo o estabelecimento de uma rede de relações recíprocas indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, interpessoal de cada aluno.

É na adolescência, marcada por conflitos, por mudanças físicas e psicológicas, pela definição da sua identidade (entre a fase infantil para a fase adulta), e nesta fase que se dá a escolha profissional. A grande dificuldade é manter a identidade com as mudanças vividas e ao mesmo tempo delinear o seu percurso

escolar, onde *«procura definir a sua identidade, adquirir a imagem corporal e consolidar a sua personalidade»* (Osório,1989:12).

Mas, como a escolha profissional é um processo, num mundo cheio de mudanças rápidas, torna-se por isso um processo que gera dúvidas, inseguranças na escolha. O mundo está em constante transformação, o que determina alterações importantes no mercado de trabalho e no modo como as pessoas desenvolvem a sua atividade profissional. Atualmente, o mercado de trabalho é significativamente mais complexo, mais exigente e mais estimulante, surgindo novas profissões, desaparecendo outras, ao mesmo tempo que se altera a forma como as atividades profissionais são exercidas. *«Assim sendo, a tomada de decisão que sempre foi um processo complexo no contexto atual parece ainda mais difícil, uma vez que é preciso escolher uma carreira num mundo de incertezas e inversão de valores»* (Silva, Noce & Andrade 2003:7).

Surge, a necessidade de procurar a orientação vocacional, que mais não é do que o acesso a informações profissionais sobre cursos, o mercado de trabalho, oportunidades, especializações, como também auxiliar os jovens a fazerem uma reflexão sobre a relevância do trabalho (Krawulski, 1991).

A orientação vocacional é: *«um dos campos da atividade (...) que compreende um série de dimensões ou ramos, que vão desde o aconselhamento, (...) que inclui o pedagógico e o psicológico, em nível de diagnóstico, de investigação, prevenção e a solução da problemática vocacional»* (Boholasvsky 2007:1). De acordo com a orientação vocacional, esta procura trazer ao jovem realização na escolha profissional e que a mesma traga benefícios e satisfação no futuro. O seu trabalho, consiste em avaliar as dificuldades, circunstâncias e necessidades para se fazer a escolha. Assim, a prática da orientação vocacional terá que ser entendida sob a perspetiva desenvolvimental e não encarada como pontual na vida do jovem. Por isso, a importância do desenvolvimento de atividades de orientação vocacional, com os jovens porque lhes permite integrar e assimilar informação, passando por várias etapas de reflexão, de forma a escolherem um rumo, sabendo à partida que será possível e necessário ajustá-lo em diversos momentos e ao longo da vida. *«Na intervenção o orientador vocacional pode utilizar-se de diversos recursos (...) tendo em vista a facilitação da escolha»* (Silva, Noce &

Andrade 2003:8). A orientação vocacional, considera também o valor do trabalho que pode trazer satisfação ou frustração ao adolescente, por isso numa sociedade vinculada ao trabalho, não só como fonte de subsistência, mas acima de tudo como parte do desenvolvimento e da identidade pessoal, é sem dúvida importante acautelar que a escolha da profissão seja positiva. E traga ao adolescente, uma nova dinâmica na construção da sua identidade, com uma nova visão do mundo, como agente de transformação. A maior dificuldade dos jovens, não será a falta de informação, mas sim corresponder a uma sociedade capitalista que precisa de profissionais cada vez mais especializados. A construção do futuro, é uma conquista, que exige paciência e espera, qualidades que os jovens de uma geração do «*imediato*» precisam desenvolver. Antes de efetuar uma escolha é fundamental saber o que se quer, mas para isso há que recordar e avaliar tudo o que se fez, pensar no que se gosta de fazer, no que se sabe fazer bem. É importante, verificar o que se aprende com facilidade, o tipo de tarefas que se realiza com entusiasmo. Os jovens procuram nos estudos uma valorização de si próprios, «*(...) parece haver valorização de atividades que envolvam o ensino superior, o estudo e a especialização (...)*» (Silva, Noce e Andrade 2003:14). Presentemente, estão previstas, no sistema educativo português atividades de exploração vocacional, a serem desenvolvidas pelos SPO (serviços de psicologia e orientação), que consistem em tarefas, exercícios e jogos que fomentam a procura ativa de informação sobre as oportunidades escolares, formativas e profissionais. «*Em Portugal, existem há mais de duas décadas programas estruturados de orientação de carreira e, desde a última década, programas de desenvolvimento vocacional inspirados na perspetiva da Educação para a Carreira. A maioria destes tem sido alvo de avaliação e resulta da colaboração de investigadores e psicólogos a trabalhar no terreno*» (Taveira, 2010:305)

Este é o primeiro passo para efetuar escolhas relacionadas com uma futura atividade profissional ou com o prosseguimento de estudos ou formação numa determinada modalidade e área. Estes programas ou atividades, devem ser complementares e abranger níveis diferenciados de descoberta, estruturando-se à volta de dois principais objetivos: incentivar à descoberta e ao conhecimento das oportunidades educativas, formativas e profissionais e promover a reflexão e decisão sobre as alternativas escolares, formativas e profissionais. Se os adolescentes

conhecerem, melhor as oportunidades formativas e profissionais, podem mais facilmente ponderar futuras escolhas e decisões vocacionais.

1.3 Fatores que influenciam as opções e decisões vocacionais na adolescência

Na adolescência, como já referimos anteriormente operam-se mudanças físicas e psicológicas importantes, aos poucos, o adolescente entra na idade adulta, com todos os conflitos inerentes a essa transição, que vão desde a procura da identidade, à necessidade de pertencer a um grupo, à separação progressiva dos pais, às constantes flutuações de humor e estados de ânimo, à construção da imagem de si, à descoberta dos desejos sexuais e à competição, que são atributos típicos da fase da puberdade e/ou adolescência (Calligaris,2000;Cap,4:1).

Devido, aos tais conflitos vivenciados nessa idade, torna-se necessário que o jovem estabeleça relações significativas que o ajudem a definir as suas escolhas para a vida. A orientação vocacional, procura que o adolescente reflita sobre as influências e sobre o que o rodeia, de modo a chegar a uma decisão que trará benefícios para sua vida pessoal e laboral. As interferências, no processo de escolha, ou seja na opção e decisão vocacional de um adolescente, são inúmeras.

Uma das maiores influências é sem dúvida a família, pois esta é o modelo de referência de qualquer pessoa, e geralmente os pais depositam as suas expectativas nos jovens. *«Assim, contamos no meio familiar com questões económicas, padrões culturais, linguagem e estilos educativos parentais diferenciados, que influenciam a socialização da criança em termos de interação, disponibilidade de materiais, acesso a bens culturais e linguagem mais ou menos próxima dos parâmetros usados na escola»* (Cunha, 2011:5). Segundo, os estudos de Teixeira em 2008 e Cunha em 2011, a pesquisa com amostras portuguesas encontra uma forte relação entre a escolaridade das mães e a confiança dos filhos para atingirmos o sucesso académico.

Para além da relação dos pais com os filhos, a relação daqueles com o meio, nomeadamente através da participação ou de promoção de atividades parece constituir uma ação significativa no sentido do desenvolvimento da carreira dos filhos. Assim, tal como referido por outros autores (Soares, 1998; Schultheiss, 2001;

Cunha 2011), os pais poderão constituir-se como promotores de oportunidades, recursos e experiências favoráveis ao desenvolvimento da carreira dos filhos.

Outra influência é o conceito de trabalho que cada jovem vai assimilando e dos valores relacionados com o mesmo. O trabalho, é visto como uma escolha, para a autonomia, mas ao mesmo tempo como meio de conseguir *status* e prestígio social, de obter reconhecimento, o respeito dos outros e condições económicas (Gonçalves,2006:48). Portanto, o dinheiro também é valorizado nesta escolha, ainda que uma boa remuneração, não signifique muitas vezes satisfação pessoal e laboral. Além destes fatores, que influenciam a escolha vocacional encontramos outros: a capacidade mental, a educação, as habilidades, as características da personalidade (necessidades, valores, interesses, autoconceito) e a forma como cada um enfrenta os desafios que vão surgindo no seu trabalho. Sabemos atualmente, com a teoria desenvolvimentista de Super, que a escolha profissional como um processo acontece ao longo da vida do sujeito e da realização vocacional. A Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Donald Super, publicada em 1953, considerou a escolha profissional como um processo que ocorre ao longo da vida, da infância e da velhice, que passa por etapas distintas, cada uma com diferentes tarefas de desenvolvimento a serem realizadas. Super, considera a escolha de uma profissão como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, insistindo na ideia de continuidade do ser humano. A teoria do espaço de vida e do curso de vida estabelece uma junção entre a psicologia dos estádios de vida (Psicologia do Desenvolvimento) e a teoria dos papéis sociais (Sociologia) e a Fenomenologia (relativa ao papel do «*self*» no comportamento, desta forma oferecendo uma imagem compreensiva das carreiras com múltiplos papéis e interações). O Modelo de Avaliação e Orientação de Carreira de Super publicada em 1953, ainda é um instrumento usado pelos orientadores vocacionais, para auxiliar as pessoas e os seus problemas de carreira. Na realidade, Super defende, duas dimensões a *longitudinal*, com a perspetiva do ciclo de vida e a *latitudinal ou interativa*, onde os papéis interagem ao longo da vida (família, escola, trabalho, comunidade).

Podemos verificar, na imagem abaixo nas diferentes idades como este autor, Super, desenvolve a sua teoria, sendo que a fase da adolescência entre os catorze e os dezoito anos, é a da exploração e cristalização. Dá - se nesta idade, a consciencialização de uma identidade vocacional, em que o adolescente procura

definir o que quer ser e manifesta preferência por certo tipo de ocupações adequadas às capacidades que julga possuir.

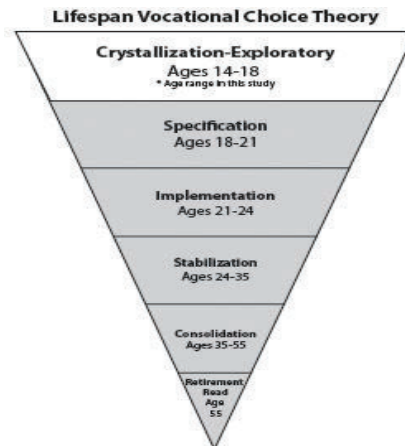


Figura 2 - Teoria da escolha profissional de vida: Super, Donald (1953)

O adolescente passa por um processo de identificação e imitação do comportamento dos mais velhos e começa a preocupar-se com o seu futuro, a desenvolver competências e hábitos na escola que serão úteis no seu futuro trabalho, a dar valor ao que é responsabilidade e surge «o sentimento de controlo sobre a carreira e projetos vocacionais associada ao desenvolvimento de responsabilidade pelo próprio futuro» (Gonçalves, 2006:167).

Por isso, sabemos que são várias as influências no jovem para a sua opção ou escolha profissional. O processo de decisão vocacional do adolescente, é um processo para o qual concorrem variáveis individuais, relacionais e contextuais. Reconhece-se que os percursos de carreira deixaram de ser lineares, passando a caracterizar-se por inúmeras transições ao longo da vida, que decorrem de problemas vocacionais com efeitos numa ou mais áreas de vida (Barros, 2010:165). No sistema educativo português, como referimos acima, o 10º ano de escolaridade corresponde ao início do ensino secundário e, potencialmente, à implementação de uma escolha planeada em termos de área escolar e profissional. Considerando, aliás, a pluralidade e imprevisibilidade das transições de vida, a implementação das escolhas afigura-se, sobretudo, como um momento propício ao desenvolvimento de competências. É, pois, um componente central do processo de tomada de decisão e, por conseguinte, da carreira. As carreiras e profissões solicitam as capacidades de cada um, mas como a realidade sociocultural está em permanente mutação, surgem novas carreiras e especializações, por isso o papel ativo do adolescente, que necessita contudo da ajuda do psicólogo escolar e outros

agentes educativos, para esclarecimentos, informações e orientação vocacional (Taveira, 2010:305). As escolhas, sejam de caráter escolar ou profissional, são distintas do processo de decisão e do percurso dos indivíduos, o que tem obrigatoriamente implicações em termos da prática vocacional. Encarados numa perspetiva dinâmica, a diversidade de fatores pessoais e contextuais, devem ser considerados na compreensão do papel do adolescente na implementação de decisões, onde *«trabalho e estudo são encarados como tarefas de vida, que cada pessoa pode gerir e monitorizar»* (Teixeira, 2008:9). No entanto, o jovem para implementar as suas opções vocacionais, necessita da intervenção de serviços especializados na escola. Por isso, a existência dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), nas escolas ajudam os adolescentes a integrarem-se a nível escolar de modo a facilitar a sua transição para a vida ativa.

1.4 O papel dos SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) na escola

1.4.1 Definição

Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) são serviços especializados de apoio educativo, integrados na rede escolar e que têm como principal função promover condições que assegurem a integração escolar e social dos alunos e facilitem a sua transição para a vida ativa. É uma unidade especializada de apoio educativo com autonomia técnica e dever de confidencialidade, desenvolvendo a sua ação nas Escolas do Agrupamento. Assegura, na prossecução das suas atribuições, o acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao sistema de relações interpessoais, no interior do Agrupamento e entre este e a comunidade.

1.4.2 Atribuições do SPO

Tem como funções, promover atividades e programas específicos de informação, aconselhamento e orientação escolar e profissional, prestar apoio de

natureza psicológica e psicopedagógica, no contexto das atividades educativas, tendo em vista o sucesso escolar, apoiar os alunos no processo de aprendizagem e de integração na comunidade educativa. Ao mesmo tempo, contribuir para a deteção de alunos com necessidades educativas especiais, a avaliação da situação e o estudo das intervenções adequadas, em colaboração com o núcleo de Educação Especial. É um serviço aberto à comunidade educativa, desde professores, pais, assistentes operacionais e está disponível de acordo com a sua capacidade de resposta. A abordagem a este Serviço pode ser feita mediante pedido direto do aluno ou dos Pais/Encarregado de Educação ou de qualquer elemento da comunidade educativa. O pedido de intervenção por parte do Diretor de Turma ou Professor Titular de Turma é efetuado através de correio eletrónico criado para o efeito.

Entre várias que o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio prevê, salientamos algumas:

- a) *«Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal;*
- b) *Apoiar os alunos no seu processo de aprendizagem e de integração no sistema de relações interpessoais da comunidade escolar;*
- c) *Prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, pais e encarregados de educação, no contexto das atividades educativas, tendo em vista o sucesso escolar, a efetiva igualdade de oportunidades e a adequação das respostas educativas;*
- d) *Assegurar, em colaboração com os outros serviços competentes, designadamente o Departamento da Educação Especial, a deteção de alunos com necessidades educativas especiais, a avaliação da sua situação e o estudo das intervenções adequadas;*
- e) *Contribuir, em conjunto com as atividades desenvolvidas no âmbito das áreas curriculares, dos complementos educativos e das outras componentes educativas não escolares, para o desenvolvimento global do aluno tendo em conta os seus interesses e aptidões;*
- f) *Promover atividades específicas de informação escolar e profissional, suscetíveis de ajudar os alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis, tanto no domínio dos estudos e formações como no das*

atividades profissionais, favorecendo a indispensável articulação entre a escola e o mundo do trabalho;

- g) Desenvolver ações de aconselhamento psicossocial e vocacional dos alunos, apoiando o processo de escolha e planeamento de carreiras;*
- h) Colaborar em experiências pedagógicas e em ações de formação de professores, bem como realizar e promover a investigação nas áreas da sua especialidade» (Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio).*

A compreensão do mundo profissional e o ajustamento do adolescente a esse mundo, de maneira satisfatória, constitui um dos objetivos mais importantes, na fase da adolescência *«no esclarecimento de representações e formas de organização de profissões, ocupações, mundo e mercado de trabalho»* (Silva, Noce & Andrade 2003:9).

A Orientação Vocacional, deverá funcionar como um apoio na vida escolar, decorrendo paralelamente ao percurso de vida do adolescente.

1.5 O processo de tomada de decisão e a orientação vocacional

Mas entre todas estas funções, destacam-se as ações de orientação escolar e profissional, nomeadamente para alunos do 9º ano e posteriormente no 12ºano. A Orientação Vocacional é o apoio à elaboração e implementação de projetos de vida que integram as várias dimensões da existência humana. Trata-se de ajudar o adolescente a adquirir e maturar os *«valores culturais e ao mesmo tempo de ordem cognitiva, relacionados com a transmissão e aquisição de uma componente curricular humanística e científica (espírito crítico, abertura ao futuro, participação na mudança, gosto pelo conhecimento)»*, (Projeto Educativo da Escola Secundária José Régio, anexo XIII).

Esta perspetiva implica um conceito de desenvolvimento humano como um processo de interação dinâmica do indivíduo com o meio, que se constrói ao longo de toda a vida. No entanto, há ocasiões que se tornam particularmente relevantes em termos de tomada de decisão. Uma dessas ocasiões refere-se à transição do ensino básico para o ensino secundário, quando os jovens são confrontados, no 9º

ano de escolaridade, com a necessidade de optarem por uma formação entre várias. Tratando-se de um processo de construção, e não de descoberta de vocações «*acalentadas*», precisa de ser elaborado.

Por isso, durante o processo de Orientação Vocacional, procura-se que o jovem se torne mais autónomo, considere os seus desejos vocacionais de um modo mais realista e conheça mais claramente os seus polos de interesse. O papel do profissional de orientação não é definir o «*caminho*» mais indicado para o jovem, mas sim apoiá-lo na construção do seu próprio projeto de vida (Teixeira, 2008:12). Incontestavelmente, a escola fornece uma experiência organizadora central na maior parte da vida dos adolescentes, oferecendo-lhes oportunidades, permitindo-lhes aperfeiçoar competências e explorar as escolhas vocacionais. As ações dos pais no sentido de cooperarem com outros agentes educativos, em particular com a escola, no sentido de conhecerem melhor o seu educando, recolherem informação, ajudarem seu filho ou filha e contribuírem para a resolução de problemas, ajuda no sucesso do respetivo percurso escolar. Os pais devem ter contacto mais direto e constante não apenas com o diretor de turma, mas, através deste, com os professores e os SPO (serviços de psicologia e orientação). É em contexto escolar que também os professores, assumem um papel fulcral no modo como os jovens encaram a escolha vocacional, sendo, muitas vezes, principais promotores de motivação e apoio nessa escolha e «em alguns casos, apoia-los no desenvolvimento de um projeto profissional» (Konigstedt e Taveira, 2010:305). Os professores apresentam podem ser promotores de autonomia e responsabilidade. Estes influenciam através da colaboração com outros agentes educativos, tais como os pais, os diretores de turma e os psicólogos para uma implementação bem-sucedida das decisões vocacionais dos filhos. Também o grupo de pares exerce uma influência predominante sobre o processo de decisão.

Serão, então, as pessoas significativas para os jovens, nomeadamente, os pais, professores e amigos, e a influência que todos estes exercem, que irá refletir-se no modo com o adolescente encara as tarefas de Orientação Escolar e Profissional, não excluindo, obviamente e como já referimos anteriormente outros fatores.

Por outro lado, a Orientação Vocacional, pretende dar a conhecer a realidade sobre as oportunidades do mundo do trabalho, bem como consciencializar os alunos acerca das aptidões e habilidades necessárias requeridas para o exercício das diversas profissões e ainda, orientar o aluno para a escolha vocacional que melhor lhe ajuste «*tendo em vista a preparação do ser humano para o desenvolvimento de novas habilidades, de novas aprendizagens, ou seja, aprender a aprender*» (Silva, Noce & Andrade 2003:7).

Segundo Azevedo, do 9º ano para o 10º ano, a opção vocacional dos alunos reveste-se de dois tipos de expectativas: as expectativas escolares e as expectativas profissionais. As expectativas escolares, incluem a preferência quanto à via ou área de estudos e percurso académico, enquanto que as expectativas profissionais incluem a profissão desejada, a preferência profissional e finalmente a perceção das oportunidades profissionais e das características profissionais valorizadas pelos empregadores (Azevedo, 1991:3).

De referir é também o facto de o nível socioeconómico do agregado familiar condicionar o percurso escolar e duração desse mesmo percurso. O que se verifica é que alunos oriundos de famílias pertencentes a níveis socioeconómicos mais elevados apresentam, em regra, um ritmo de aprendizagem mais rápido (riqueza de vivências, de contactos sociais e acesso a informação diversa), de uma forma mais eficaz, o que segundo o estudo de Cunha «*as variáveis familiares são aquelas que apresentam maior impacto nos percursos vocacionais na adolescência*» (Cunha 2011:7). Como tal, estes alunos desejam ingressar assim no ensino superior. Assim, poderá dizer-se acerca do adolescente de 14-15 anos de idade, que está prestes a concluir o 9º ano de escolaridade e que ainda não tomou uma decisão (estado inicial) acerca do seu futuro escolar ou profissional, que ele está confrontado com o problema da escolha da carreira ou, simplesmente, que está indeciso. Daqui decorre, naturalmente, que a decisão nunca é o problema; o problema é a “não-escolha” (indecisão). De facto, decidir é um passo ou etapa fundamental na resolução de um problema.

É inegável que muitos adolescentes nas nossas Escolas Secundárias, procuram os SPO - Serviços de Psicologia e Orientação, porque querem ajuda para realizarem uma escolha escolar ou profissional. Estes adolescentes geralmente

sentem incerteza, dúvida, hesitação, perplexidade e vacilação, podendo-se concluir que eles têm um problema de (in) decisão. *«No contexto atual de incertezas, o psicólogo, e, particularmente o psicólogo de orientação, tem a função de transpor para o plano educacional uma visão realista do mundo atual e de transmitir uma perspectiva integrada de desenvolvimento pessoal e social» (Teixeira,2008:12)*

O que se passa em muitos casos é que estes adolescentes propuseram-se atingir um determinado objetivo e sentem-se incapazes de o atingir pelos seus próprios meios, ou então já fizeram uma escolha mas estão inseguros e pedem uma aprovação externa acerca da sua decisão. Aqui, o papel do SPO - Serviços de Psicologia e Orientação, essencial na disponibilidade de informação sobre o mundo escolar e profissional, que pode dar aos adolescentes, ajudando-os a desenvolver outro tipo de competências e de estratégias para resolver o seu dilema. É necessário tomar em consideração os valores, os interesses, as habilidades e experiências do adolescente – em suma, as suas características individuais, entre outras. Por exemplo, as particularidades únicas e excepcionais de jovens com Síndrome de Asperger, revelam-se aspetos positivos, concomitantemente com os deficits, ao nível da interação social ou emocional (incluiu a dificuldade de estabelecer ou manter conversas e interações, partilha de emoções e interesses com os outros), da falta de interesse nas outras pessoas, as dificuldades de fingir e envolver-se se em atividades sociais apropriadas à idade e problemas de adaptação a diferentes expectativas sociais) e finalmente ao nível da comunicação não-verbal – (contato anormal dos olhos, postura, expressões faciais, tom de voz e gestos, bem como a incapacidade de entender esses sinais não-verbais de outras pessoas), (DSM – 5, 2013:809). A cada dia deparamo-nos, com as dificuldades por parte dos adolescentes para fazer opções. Mas se para os adolescentes, por si só já é um processo difícil, para os adolescentes com Asperger, é ainda mais por isso a necessidade de uma orientação vocacional adequada. Por isso, a prática de Orientação Vocacional, deverá valorizar o adolescente como um todo, centrando-se, invariavelmente, nas suas próprias particularidades, nos seus interesses e aptidões, que nos jovens com Asperger, sabemos assumem as mais distintas áreas de interesse. A tomada de decisão, deverá propor aos alunos (a todos, incluindo os com Necessidades Educativas Especiais), um conjunto de atividades através das quais, partindo de acontecimentos do dia-a-dia, possam ter consciência, acerca do que

significa tomar decisões. Desta forma, adquirem progressiva noção dos principais conceitos que configuram a tomada de decisão e da necessidade de decidir. Ora, uma das principais tarefas da Orientação Vocacional é, então, apoiar o adolescente neste sentido, servindo-lhe de suporte e propiciando uma facilitação da escolha vocacional com o objetivo *«de transpor para o plano educacional uma visão realista do mundo atual de transmitir uma perspectiva integrada de desenvolvimento pessoal e social»* (Teixeira,2008.12).

1.6 A orientação vocacional no jovem com Necessidades Educativas Especiais

O processo de orientação vocacional, por si só já é um processo que inspira dúvidas e anseios ao jovem comum. Implica um papel ativo e depende da sua disponibilidade psíquica, da sua capacidade para a auto avaliação e do seu nível de aspiração para projetos de futuro. Mas, os jovens com qualquer tipo de necessidade educativa especial, apresentam condições singulares, que não podem ser ignoradas. *«Assim é necessário adequar as teorias e as práticas de orientação vocacional às características peculiares destas pessoas. (Melo,&Barbosa,1998:93)»*. De modo geral, a Orientação Vocacional procura promover a participação na vida profissional e social. Nos jovens, com necessidades educativas especiais, este processo constitui uma mais-valia, porque são os que tem dificuldades maiores e mais complexas. É fundamental *«a avaliação e o conhecimento rigoroso das aptidões das pessoas com deficiência (...) para identificar estratégias adequadas a uma integração profissional mais rápida e melhor sucedida (Melo,&Barbosa,1998:94).»* Assim sendo, e com vista à sua integração, a Orientação Vocacional deve ter em conta as especificidades individuais do adolescente com necessidades educativas especiais, ajudar na definição do seu percurso escolar, não esquecendo, as particularidades inerentes a cada patologia. Percebemos que os jovens com transtornos globais de desenvolvimento, que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor e comprometimento nas relações sociais, na comunicação têm Síndrome de Asperger. No entanto, estes jovens com necessidades educativas especiais, necessitam da participação empenhada da família. Esta é condição, uma condição *«imprescindível para a integração satisfatória*

destas pessoas na vida ativa» (Melo,&Barbosa,1998:94). Não é de admirar que no seu estudo, Cunha salienta que *«a influência de variáveis pessoais (cognitivas, do self, e de estudo) e familiares (nível socioeconómico cultural e estilos educativos parentais) no rendimento académico e no percurso escolar de alunos do 3º ciclo do ensino básico influenciam o rendimento académico e a definição dos percursos escolares dos adolescentes» (Cunha 2011:7).* O que nos leva, desde já a pensar na importância que deve ser conferida à família em todos os seus contextos. Na Síndrome de Asperger, toda a terapêutica segundo Goodman (1987:414), é composta basicamente pela diminuição das diferenças proporcionadas pela doença entre o jovem e os seus familiares e outros profissionais de educação e da saúde. Deste modo, a atuação conjunta entre todos os profissionais da Educação e da Saúde torna-se fundamental, pois dela depende a evolução do jovem com Síndrome de Asperger. Para além dos parâmetros clínicos, estes jovens convém serem observados no seu dia-a-dia, dadas as suas características específicas. Contudo, apesar da importância da família, outro ponto importante será a individualização dos procedimentos para jovens com necessidades educativas especiais, que dependem sempre *«do grau da deficiência, da idade, do nível sociocultural, da sua situação escolar e familiar, entre outros fatores» (Melo,&Barbosa,1998:94).* Por isso, a nossa legislação nomeadamente o Decreto-Lei n.º3/2008, salienta que no *«quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos».* Para a integração destes jovens é necessário que as instituições de educação, saúde e reabilitação, e restantes parceiros sociais desempenhem um papel ativo. Aquando da Orientação Vocacional, esta será melhor sucedida em contexto mais amplo e interativo. A relação entre as diferentes instituições, possibilita a adequação das exigências do posto de trabalho, às capacidades destes jovens. Assim existem *«três elementos fundamentais» (Melo,&Barbosa,1998:96)* que distinguem a avaliação vocacional das pessoas com deficiência das outras pessoas, a natureza global, contínua e precoce das atuações. A estes três elementos acresce *«a interdisciplinaridade do processo» (Melo,&Barbosa,1998:95),* que envolve a análise médica, psicológica, escolar, profissional e social do jovem com vista a promover a sua integração efetiva. Somos desafiados, neste estudo em específico, a olhar os jovens com Síndrome de Asperger, com um conjunto de características que socialmente foram construídas

sobre eles, mas que podem apresentar processos diferenciados na comunicação e na interação com o outro. A teoria histórico-cultural de Vigotski publicada em 1930, ajuda a compreender as pessoas com esta síndrome como complexas e singulares, que podem não falar dentro dos padrões que nós construímos, mas que podem produzir outras possibilidades de comunicação. São pessoas, que não simbolizam o mundo dentro dos métodos e estratégias convencionais, mas que podem constituir outras maneiras de simbolizar e entender o mundo, relacionando-se com seus pares, consigo mesmos, com seus afetos e desafetos. O processo de inclusão convida-nos a procurar nestes jovens com necessidades educativas especiais os seus potenciais. É justamente por fazer uma aposta nestes jovens que percebemos o impacto da escola no desenvolvimento deles. É preciso desvendar quem é esse sujeito, como e em que condições ele aprende, e como produzir nele o desejo de aprender.

A escola é sem dúvida, o espaço de convivência com a diversidade e com as singularidades dos sujeitos, seja ou não possuidor de alguma incapacidade, e nisto cumpre o seu papel social ao respeitar as características e a individualidade de cada aluno *«isto é, construímos os nossos projetos possíveis nas relações privilegiadas que estabelecemos no mundo onde eles se contextualizam e desenvolvem»* (Gonçalves, 2006:17). De facto, a literatura ligada ao movimento da Educação para a Carreira sublinha o papel da escola na preparação para o trabalho e preconiza a aproximação entre estes dois mundos (Hoyt, e Rodriguez, 1995:17). A Educação para a Carreira, procura criar condições para que cada pessoa possa adquirir competências essenciais como, por exemplo, competências académicas básicas e competências para tomar decisões de carreira e desta forma adquirir conhecimentos acerca de si próprio e das oportunidades educativas e ocupacionais. *«Em Portugal, existem há de duas décadas programas estruturados de orientação de carreira e, desde da última década, programas de desenvolvimento vocacional inspirados nas perspetiva da Educação para a Carreira»* (Konigstedt e Taveira, 2010:305). Nas escolas o papel dos serviços especializados de apoio educativo (SPO), constituem um dos meios de avaliar os jovens com necessidades educativas especiais, numa lógica compreensiva e interdisciplinar de modo a identificar as características individuais, com as respetivas necessidades de formação e colocação que servirão de base ao planeamento de programas individualizados, adequados às capacidades

e necessidades do jovem, de modo a pensar numa futura profissão, que potencie as aptidões individuais e as empregue para ingressar no mercado de trabalho.

Concluímos, que a Orientação Vocacional em jovens com necessidades educativas especiais não pode ser rápida e económica. Pela quantidade e complexidade de informações a recolher, *«(...) quanto mais longo for o período de avaliação e quanto maior for a variedade das atividades executadas pelo jovem, maior será a confiança dos resultados obtidos. Inversamente, se o processo de avaliação for demasiado definido ou limitado no tempo, não permitindo que as pessoas se atualizem nem demonstrem o seu potencial, corre-se o risco de as assinalar como vocacionalmente incapazes, quando eventualmente teriam algum sucesso, ainda que fosse um emprego protegido ou apoio ocupacional» (Melo,&Barbosa,1998:96).*

Síntese

«Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.» (O sistema educativo português Ministério da Educação GIASE 2004/2005)

Vimos, ao longo deste capítulo, que nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o ensino básico é universal obrigatório e gratuito estruturado em três ciclos de ensino sequenciais.

Da Lei de Bases do sistema educativo em 1986 até agora foram saindo alterações, até à Lei n.º85/2009, de 27 de agosto que estabelece, o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Atualmente a escolaridade obrigatória, tem duração de doze anos letivos.

A referência a distintos despachos normativos, do sistema educativo português, comprova uma expressão suficientemente flexível e diversificada de

Cursos, de modo a abranger os jovens a concluir o seu percurso escolar e profissional até ao 12ºano.

Sabemos, que o sistema educativo português, articula um o conjunto de meios pelo qual se concretiza o Direito à Educação, que procura garantir uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Apresentamos, o processo de Orientação Vocacional, como necessário para compreender que a vocação é construída subjetiva e historicamente em interação com os outros, segundo as oportunidades familiares, as disposições pessoais e o contexto sociocultural e económico do adolescente.

Concluimos que todo o processo de decisão, por uma carreira profissional, não é fácil, pois envolve muitos aspetos em torno do adolescente. O adolescente, juntamente com as pessoas que estão á sua volta, espera uma decisão definitiva, fato que muitas vezes não acontece, já que a identidade vocacional de uma pessoa é delineada ao longo de sua vida, à medida que vai tendo consciência das suas características de personalidade. Como afirma Müller, *«a nossa identidade profissional constrói-se laboriosamente num processo contínuo, permanente, sempre factível de ser revisto, pelo qual podemos dizer que nossa aprendizagem é perpétua.»* (Müller, 1988:18)

Deste modo, a orientação vocacional, procura acompanhar a realidade sociocultural e económica, considerando as necessidades atuais, nas instituições, nas pessoas e na sociedade como um todo. As transformações que a sociedade enfrenta requerem novas posturas, não só dos profissionais de Orientação Vocacional, mas dos profissionais de todas as áreas. O psicólogo, que decide dedicar-se à Orientação Vocacional deve estar ciente de todo o processo que envolve a escolha profissional. Mas acima de tudo, deve ter consciência dos seus limites, sendo competente na medida em que se compromete a cumprir com todos os requisitos necessários para obter resultados fidedignos e ao mesmo tempo informar sobre as carreiras profissionais possíveis, promovendo o autoconhecimento do adolescente. *«(...) O psicólogo de orientação vocacional, tem a função de*

transpor para o plano educacional uma visão realista do mundo atual e de transmitir uma perspectiva integrada do mundo» (Teixeira, 2008:12).

A Orientação Vocacional, deve ser um meio facilitador para a escolha profissional, ajudar o adolescente a formar-se cidadão no seu sentido mais absoluto, uma vez que, ao ajudá-lo a encontrar uma identidade profissional, auxilia-o a estruturar uma identidade pessoal, favorecendo a elaboração de um projeto de vida de forma mais responsável e consciente. Mais do que escolher uma profissão, a Orientação Vocacional colabora com o adolescente a adaptar-se à vida. *«A educação deve preparar homens capazes de se adaptarem às transformações, característica essencial do nosso tempo. Modificações múltiplas, complexas (...) esta é uma das finalidades da educação em toda a parte que é necessária» (Faure,1981:175).*

A intervenção educativa da orientação vocacional, tem sentido na articulação de aprendizagens, de projetos de vida e de carreira, tendo em conta a especificidade cultural de cada escola.

Contudo, vemos que existe a necessidade de *«colmatar falhas em investigações posteriores (...) aperfeiçoar a componente da intervenção com os pais e encarregados de educação e de avaliar outras dimensões, como a satisfação com os resultados e o processo da intervenção vocacional» (Konigstedt e Taveira,2010:310).* A política de Educação para a Carreira, no sistema de ensino não designa um programa, mas sim uma perspectiva *«possível»* educativa e desenvolvimentista da carreira (Konigstedt e Taveira,2010:310). Por isso, a prática de Orientação Vocacional, deverá valorizar o adolescente como um todo, centrando-se, invariavelmente, nas suas próprias particularidades, nos seus interesses e aptidões, que nos jovens com Síndrome de Asperger, sabemos assumem as mais distintas áreas de interesse.

O que nos remete para o capítulo seguinte, onde procuramos compreender a Síndrome de Asperger e as suas principais características, de modo a perceber posteriormente como graças a uma habilidade específica em que estes jovens se sobressaem, poderão apresentar uma integração social satisfatória.

Capítulo 2 – As especificidades da Síndrome de Asperger

2.1 Introdução

O nosso estudo sobre a Síndrome de Asperger foi baseado no DSM-IV- TR de 2002 pelo facto de o mesmo ter sido iniciado, antes da saída do novo DSM-5 em maio de 2013, que elimina as tipologias do Espectro do Autismo, incluindo a Síndrome de Asperger. O DSM – IV – TR (2002) considera que o Espectro do Autismo abarca cinco diagnósticos específicos: Perturbação Autista (PA), Síndrome de Asperger (SA), Síndrome de Rett, Perturbação Desintegrativa e Perturbações Globais do desenvolvimento sem outra especificação. A Síndrome de Asperger foi reconhecida, através do Manual de Diagnóstico e Estatísticas das Perturbações Mentais, na 4ª edição DSM-IV, da Associação Psiquiátrica Americana (1994) e na Classificação Internacional das Doenças, na 10ª edição, Organização Mundial da saúde, (1992) com as seguintes características: perturbações globais do desenvolvimento, que se caracterizam por um défice global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação, presença de comportamentos interesses e atividades estereotipadas. Esta síndrome, tomou o nome do seu investigador, Asperger.

Hans Asperger, (1906 – 1980) psiquiatra e pediatra austríaco, devido ao seu interesse pela Educação Especial, tomou contato com inúmeros jovens com dificuldades de integração social. Descreveu, assim, em 1944, quatro crianças desse grupo que, além de uma marcada dificuldade nas relações interpessoais, também demonstravam dificuldades na utilização social da linguagem e uma capacidade limitada para compreender e fazer uso de gestos e expressões faciais. Ao constatar as semelhanças de comportamentos estereotipados e repetitivos destes jovens, e desconhecendo a descrição de Kanner (1943), do autismo infantil precoce publicado só um ano antes, Asperger escreveu e apresentou o seu trabalho intitulado por «Psicopatias Autistas na Infância» (1944), - o qual foi traduzido para Inglês por Lorna Wing e Judith Gold em 1979, no seu trabalho de investigação sobre o autismo e os seus condicionalismos. Na comunicação feita, Asperger destacou o uso de

vocabulário particular, sofisticado, mas dificuldades em compreender metáforas. Porque o texto estava escrito em alemão e numa época conturbada em termos históricos com a II Guerra Mundial, os escritos de Asperger não foram conhecidos como os de Kanner nos Estados Unidos. Antes de Hans Asperger, o primeiro autor a descrever o Autismo como uma perturbação bem definida foi Leo Kanner em 1943, num artigo intitulado «Perturbações Autísticas do Contacto Afetivo». A descrição desta desordem por Kanner, constitui um marco histórico na evolução do conhecimento científico sobre o autismo, na medida em que ele expôs os critérios de diagnóstico em termos de comportamentos infantis específicos, tal como ele os observara.

Kanner em 1944, adotou o termo Autismo, que já havia sido introduzido na psiquiatria pelo suíço Eugene Bleuler em 1906. Este autor utilizou a palavra «autus», de origem grega e que significa «si mesmo», aludindo ao tipo de esquizofrénico que vivia num mundo especial e deixava de ter contato com a realidade exterior. Nos onze casos por ele descritos, Kanner registou como características, uma profunda falha no contacto afetivo com outras pessoas, desde o início de vida; um desejo obsessivo para a preservação do «*mesmo estado de coisas*», fascínio por objetos manuseados de um mundo estereotipado, mas com movimentos precisos, desempenhos excepcionais de memória, expressão inteligente e ausente mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efetiva. Segundo, Hans Asperger estas crianças e jovens, apesar de terem as aptidões intelectuais resguardadas, possuíam um elevado nível de pensamento independente, a par da sua capacidade para atividades especiais e, ainda, apresentavam pobreza na comunicação não-verbal, que envolvia tanto gestos como o tom afetivo de voz, em contrapartida possuíam uma fala em monólogo por vezes disparatado mas com uma linguagem formal e altamente correta do ponto de vista gramatical, ao contrário do grupo de crianças estudado por Kanner. Devido ao facto, de esta síndrome ter sido relatada pela primeira vez, apenas, na literatura alemã em 1944, somente nos anos de 1970, foram feitas as primeiras comparações com o trabalho de Kanner. As primeiras tentativas de comparação foram extremamente difíceis pelo simples facto de serem mais jovens e terem um maior prejuízo cognitivo do que os sujeitos estudados por Hans Asperger (1944). Apesar de trabalharem em locais muito distantes entre si, Kanner em Baltimore (Estados Unidos da América) e Hans Asperger em Viena

(Áustria), ambos escolheram o termo Autismo para designar a perturbação que estudaram (Pereira, 1999).

Embora as descrições fossem diferentes, tanto Kanner (1943) como Asperger (1944) concluíram que os grupos analisados eram afetados por uma perturbação do contacto social «*com particularidades na comunicação e na adaptação relacional, comportamentos cobertos com ideias repetitivas, padrões curiosos de desempenho intelectuais*» (Pereira, 1999).

Em 1981, Wing enumerou pela primeira vez os seguintes critérios para a Síndrome de Asperger: limitação da interação social, linguagem peculiar e pedante, capacidades limitadas de comunicação não-verbal, resistência à mudança e gosto por atividades repetitivas, interesses especiais circunscritos e boa capacidade de memorização, fraca coordenação motora, com aspeto e porte peculiares, e alguns movimentos estereotipados (Cumine, 1998:36).

A identificação de Lorna Wing da “tríade das limitações”, em 1981, constitui um marco na procura de critérios de diagnósticos suficientes para descrever e especificar o autismo. Esta combinação constitui a base dos critérios de diagnóstico do autismo nos Sistemas de Classificação Internacional: ICD 9 (OMS 1978) e o DSM III - R (Associação Psiquiátrica Americana 1987). Mais tarde em 1992, foram definidos no ICD 10 (OMS) critérios de diagnóstico distintos para o Autismo e para a Síndrome de Asperger. E em 1994, a síndrome foi reconhecida pela primeira vez no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na sua quarta edição, embora a sua maior «revisão textual» o DSM-IV-TR, ter sido produzida, apenas em 2002. Na Síndrome de Asperger, os padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento nas crianças e jovens demonstram-se «*com a dedicação de forma muito envolvente a um ou poucos assuntos sobre os quais demonstram um interesse e curiosidades muito prenunciados*» (Schwartzman, 1992:19). São jovens, que podem expressar-se fluentemente, mas não captar a reação das pessoas que os ouvem e podem parecer insensíveis aos sentimentos alheios. Num estudo realizado em 1985, um grupo de psicólogos de investigação Baron- Cohen, Leslie e Frith concluiu que as crianças com Autismo padeciam de falta de «teoria da mente». Este termo foi proposto inicialmente pelos em primatologistas Premack e Woodruff em 1978, para designar o facto de os chimpanzés serem capazes de inferir os

estados mentais dos seus semelhantes. A teoria da mente, é definida em Psicologia como a capacidade para imputar estados mentais aos outros e a si próprio de modo a explicar e prever comportamentos (Pereira, 1999). Esta teoria, apresenta uma área de dificuldade nas crianças e jovens com Síndrome de Asperger, que resulta da ausência da capacidade de leitura, limitações para a percepção espontânea das emoções e atitudes dos outros e de si mesmo, o que de certo modo, explica as limitações identificadas na tríade de Wing. Segundo Jordan & Powell (1995), citados por Cumine et al (1998), as dificuldades das crianças com Síndrome de Asperger, traduzem-se em prever o comportamento de terceiros e compreender os motivos que justificam o seu comportamento, em compreender as suas emoções e as dos outros, o que origina uma ausência de empatia, dificuldades em compreender que o comportamento afeta o que os outros pensam ou sentem; incapacidade para compreender e reagir ao nível do interesse do interlocutor relativamente ao que se está a dizer; falta de compreensão da interação social. Isto origina dificuldades em ceder a vez, fraca manutenção de assuntos de conversa e utilização indevida do contato ocular. Todas estas dimensões entre outras afetam o relacionamento da criança e jovem com aqueles que os rodeiam. Torna-os menos hábeis para se relacionar e comunicar e não entendem expressões que empreguem linguagem simbólica, exagerada ou metafórica. Tem frequentemente uma voz sem expressão (monocórdica) e é-lhes difícil interpretar as diferentes entoações de terceiros. Tem dificuldade em utilizar e interpretar a comunicação não-verbal como a linguagem corporal, gestos e expressões faciais. Esta incapacidade em interpretar e aprender as capacidades da interação social e emocional com os outros origina, naturalmente, uma permanente dificuldade nas relações sociais e comunicativas, transformando rotinas e comportamentos comuns em aventuras de uma dificuldade extrema para todos os que manifestam esta perturbação. Estas crianças e jovens com Síndrome de Asperger apresentam também défice na chamada função executiva, que segundo *Cumine et al (1998:45)*, é uma função que se refere à «*capacidade para manter um determinado conjunto de comportamentos organizados em cadeia, dirigidos à solução de problemas, e por isso, apropriados para atingir um objetivo consequente*» ou seja tem dificuldades em planear tarefas em começá-las e terminá-las. Acresce, ainda o facto de terem interesses totalmente absorventes e considerados estranhos por terceiros, podendo insistir no seguimento de uma rotina. Parecem estar

concentrados nos detalhes e não perceberem a imagem global e se não tiverem nenhum atraso de linguagem, o seu diagnóstico fica ainda mais difícil.

2.2 Síndrome de Asperger – Espectro do Autismo

Como já referimos na introdução de forma abreviada, as características sublinhadas por Asperger (1968), no comportamento das crianças e adolescentes, remetiam para um comportamento fraco e ingênuo nas situações de interação social; interesses muito circunscritos e intensos; bom nível de vocabulário e gramática, mas linguagem pobre e monótona, mais utilizada para monólogos do que para o estabelecimento de conversas a dois; coordenação motora pobre; capacidade e nível formal ou superior, mas muitas vezes com dificuldades específicas em determinadas áreas do desenvolvimento intelectual. Apesar destas serem consideradas as principais características existem outras, tais como, pouca capacidade de concentração, vulnerabilidade emocional, forte intolerância à alteração das rotinas, inflexibilidade do pensamento, ausência de senso comum, geralmente são indivíduos honestos, dedicados, leais, fiáveis e determinados. Assim, e como já foi referido, *“a Síndrome de Asperger é uma condição que se pensa estar enquadrada no espectro do autismo – com traços distintos suficientes para garantir um “rótulo” próprio [...]. Caracteriza-se por limitações subtis nas três áreas de desenvolvimento: comunicação social, interação social e imaginação social. Em certos casos, também se registam problemas adicionais de organização e coordenação motora. Afeta pessoas de inteligência média e acima da média. [...] A probabilidade de incidência é maior nos rapazes do que nas raparigas, com uma taxa de probabilidade de dez rapazes para uma rapariga”* (Cumine et al., 1998:46).

Segundo Pereira (1999), esta Síndrome, afeta crianças e jovens que apresentem características semelhantes ao Autismo, como por exemplo as incapacidades sociais.

Além disso, outro marco essencial da Síndrome de Asperger é a sua peculiar área de interesse especial. Em contraste com o mais típico Autismo, onde os interesses são mais para objetos ou parte de objetos, no Asperger os interesses são mais frequentes por áreas intelectuais específicas. Quando as crianças entram para

a escola, ou mesmo antes, mostrarão um interesse obsessivo numa determinada área como a matemática, a ciência, a leitura, o desenho ou algum aspeto peculiar de história ou geografia. Uma outra característica desta Síndrome é a deficiente socialização, isto é, embora as crianças e jovens com Asperger, sejam frequentemente conotadas pelos pais e professores como “estando no seu próprio mundo”, elas raramente são tão distantes como as crianças e jovens com Autismo Clássico. As crianças e jovens com Síndrome de Asperger revelam problemas semelhantes aos pares do Autismo, mas com competências linguísticas superiores e, muitas vezes, quocientes de inteligência elevados que disfarçam os seus reais défices o que leva, muitas vezes, a serem confundidas com crianças sobredotadas.

Contudo, no que diz respeito à socialização, o comportamento de uma criança ou jovem com esta Síndrome é muito complexo, pois demonstram uma enorme dificuldade em interagir com os pares. Respondem inadequadamente em algumas conversas, têm dificuldade nas interações não-verbais, ou em construir amizades apropriadas à sua idade. Além disso, podem ser excessivamente dependentes de rotinas, altamente sensíveis a mudanças no seu ambiente e pouco flexíveis em termos cognitivos, uma vez que têm ideias fixas e demonstram ser incapazes de se adaptar à novidade, tendo uma interpretação excessivamente rígida das situações (APSA,2014).

Estas características, devidamente avaliadas e posteriormente intervencionadas poderão ser atenuadas. Claro que, a Síndrome de Asperger é geralmente diagnosticada quando a criança entra para a escola, dado ser nesta fase que se tornam evidentes algumas alterações no comportamento da criança que implicam, fundamentalmente, perturbação da interação social, repertório reduzido de interesses e comportamentos estereotipados, não havendo défices das funções linguísticas e cognitivas.

De acordo com Attwood (1998), no diagnóstico da Síndrome de Asperger, devem ser tidas em conta duas fases: a primeira que envolve a utilização de um questionário – escala, de origem australiana, a ser preenchido por pais educadores, com o objetivo de identificar comportamentos sugestivos de Asperger, durante os primeiros anos escolares. Neste questionário testam-se as capacidades sociais, emocionais, de comunicação, concentração e cognitivas da criança. A segunda fase,

envolve uma avaliação clínica, a ser efetuada por médicos e psicólogos com base em critérios estabelecidos e que avaliarão diferentes dimensões: comportamento social, interesses, linguagem, funções motoras e sensoriais e cognição. Avaliar para diagnosticar é um processo algo complexo, uma vez que estudos comparativos têm demonstrado que a presença de certas patologias primariamente neurológicas, com anormalidades cromossómicas (Os X – frágeis por exemplo), anormalidades neurofisiológicas e outras tem sido encontrados na mesma proporção nos dois quadros, ou seja, no Autismo e na Síndrome de Asperger que alguns autores admitem atualmente ser um tipo de Autismo. A prática da avaliação psicoeducacional, pode favorecer a deteção precoce e a identificação das áreas educativas em que se verificam maiores dificuldades e permitem analisar discrepâncias no funcionamento corrente e o desempenho esperado. De entre os testes mais comuns, salienta – se o PEP-R que é um inventário de diferentes modelos de aprendizagem em crianças dos seis aos doze anos. Como instrumento de avaliação funcional, fornece informação acerca do desenvolvimento funcional nas áreas: imitação, percepção, motricidade fina e global, integração óculo-manual, competências cognitivas e capacidade de cognição verbal. Ao nível do diagnóstico psicopatológico, identifica o grau de perturbação nas áreas de: relação, cooperação e interesse pelos outros, jogos e interesses materiais, modalidades sensitivas, linguagem e afeto. Cada área com as suas provas específicas, num total de 131 itens, onde cada um pode ser feito verbal ou gestualmente ou mesmo por escrito. Ao contrário de outros testes o PEP-R assume a vantagem de revelar uma área emergente. E para a planificação de uma intervenção este aspeto é particularmente significativo. Não só nos apercebemos das áreas fracas ou fortes, como também das emergentes que nos orientam para intervir de forma a potenciar o que está em défice. Uma das características, que sobressai na criança e jovem com Asperger é o comportamento social deficitário que se acentua com a comunicação não-verbal e fica demonstrada na dificuldade em interagir com os pares. No entanto a linguagem corporal e a comunicação não-verbal podem ser ensinadas da mesma maneira que se ensina uma língua estrangeira. As crianças, conseguem aprender a interpretar expressões não-verbais, emoções e interações sociais e aproximação com as pessoas, antecipando assim o isolamento e a depressão que podem ocorrer com a entrada na adolescência. Os adolescentes, podem muitas vezes receber ajuda

através de um grupo terapêutico e podem ser ensinados a usar a mesma linguagem que as pessoas da sua idade.

Em contexto escolar, as crianças e jovens com Síndrome de Asperger necessitam de estratégias individualizadas por parte dos professores. Para que, fique manifesto a todos os que trabalham com estas crianças, que as mesmas têm uma desordem do desenvolvimento, que as leva a comportarem-se de forma diferente dos restantes. O próprio Hans Asperger compreendeu a importância central da atitude do professor no seu próprio trabalho com crianças quando escreveu em 1944: *«estas crianças frequentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor (...) a atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança»*. Estas competências específicas e produtoras, de uma diversidade de atividades e estratégias podem ter implicações ao nível das habilidades comunicativas. Neste sentido, a intervenção pedagógica junto de alunos com Síndrome de Asperger, deve respeitar alguns princípios, que já demonstraram eficácia quando aplicados junto de estudantes com este tipo de desordem:

- As rotinas quotidianas devem ser mantidas tão consistentes, estruturadas e previsíveis quanto possível, uma vez que estas crianças e jovens não gostam de surpresas;
- As regras devem ser usadas cuidadosamente, muitas destas crianças podem ser muito rígidas e segui-las literalmente, devendo ser aplicadas com flexibilidade;
- Os professores devem aproveitar ao máximo as áreas de especial interesse destes alunos, porque os motiva ou como forma de recompensa por terem obtido sucesso noutras tarefas;
- Estas crianças e jovens respondem bem a estímulos visuais como: mapas, listas, figuras, o que pode ser junto com outros recursos audiovisuais, eficiente na intervenção;
- Deve evitar-se linguagem e conceitos mais abstratos;
- Os professores devem ser flexíveis com estas crianças e jovens já que o seu comportamento pode ficar rapidamente fora de controlo;

E em resumo, cada professor pode utilizar estas e outras estratégias específicas, nunca ignorando as suas dificuldades de linguagem, de interação social, interesses restritos, coordenação motora pobre, dificuldades académicas e vulnerabilidade social. É preciso criar possibilidades que possam dar ênfase na aprendizagem das competências sociais. Se queremos uma escola inclusiva, nós, professores temos um grande estímulo nas nossas práticas educativas. É preciso saber olhar, interpretar e intervir face a comportamentos e atitudes invulgares ou excepcionais, atender o melhor possível estes alunos e assim garantir a igualdade de oportunidades para todos. Acima de tudo promover a sua integração social, que é uma obrigação da escola e um direito destes e de todos os alunos.

2.3 Tipos de classificação da Síndrome de Asperger

2.3.1 DSM IV- TR,2002

Reconhecida, pela primeira vez em 1994, a Síndrome de Asperger foi descrita no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na sua quarta edição, embora a sua maior “revisão textual” foi elaborada em 2002. De acordo com o DSM-IV-TR (2002:81),

«Dado que a linguagem precoce e as aptidões cognitivas se encontram dentro dos limites normais durante os primeiros anos de vida, os pais e professores em regra não se preocupam (...) até que a criança entra no jardim-de-infância e neste momento as dificuldades sociais da criança com os companheiros da mesma idade podem começar a tornar-se aparentes».

Desta forma, a Síndrome de Asperger é definida na seção 299.80 do DSM-IV-TR (2002), por seis critérios principais:

- a) Prejuízo severo e persistente na interação social, manifestado por dois dos seguintes requisitos: prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social; fracasso para desenvolver relacionamentos apropriados ao nível desenvolvimento com seus pares;

- b) Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, insistente preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses, anormal em intensidade ou foco; adesão aparentemente inflexível a rotinas e rituais específicos e não funcionais;
- c) A perturbação causa prejuízo clinicamente significativo nas áreas social e ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento;
- d) Não existe um atraso geral clinicamente significativo na linguagem (por ex., palavras isoladas são usadas aos 2 anos, frases comunicativas são usadas aos 3 anos);
- e) Não existe um atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de autoajuda apropriadas à idade, comportamento adaptativo (na interação social) e curiosidade acerca do ambiente na infância.
- f) Não são satisfeitos os critérios para um outro Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.

As características mais comuns e importantes da Síndrome de Asperger incidem em categorias amplas: dificuldades sociais, interesses específicos e intensos e peculiaridades na fala e na linguagem. Gillberg (2002:15), com base no seu estudo, identificaram seis critérios para o diagnóstico da Síndrome de Asperger: prejuízo severo na interação social, interesses circunscritos e muito limitados, imposição de rotinas ou interesses, problemas de linguagem a despeito da aparente habilidade no aspeto expressivo problemas da comunicação não-verbal e desajeitamento motor. Alguns autores, citaram aspetos não referidos por Gillberg como, por exemplo, o facto de a criança gostar de se isolar, de não olhar diretamente para as pessoas, de ser incapaz de comunicar através do olhar e de ter alteração de inflexão no seu discurso.

2.3.2 DSM - 5, 2013

A última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o chamado DSM-5 (2013), compreende algumas mudanças significativas para os critérios de diagnóstico do Autismo, agrupando várias patologias anteriormente separadas. Anteriormente, havia cinco transtornos do Espectro do Autismo, cada um

dos quais tinha um diagnóstico único: Transtorno Autista ou Autismo Clássico, Transtorno ou Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento - Sem Outra Especificação (PDD-NOS), Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Rett.

Com a última revisão do DSM- 5 (2013), esses transtornos não existem como diagnósticos distintos no Espectro do Autismo. Em vez disso, com exceção da Síndrome de Rett, são incluídos no diagnóstico do "Transtorno do Espectro do Autismo." A Síndrome de Rett torna-se uma entidade própria e deixará de fazer parte do Espectro do Autismo.

A Síndrome de Asperger era considerada relacionada com o Espectro do Autismo, mas distinta do Autismo Clássico (DSM IV-TR,2002). Com a saída do DSM-5 (2013), foi possível agregar todos os subtipos do Espectro do Autismo, incluindo a Síndrome de Asperger, designado de Transtorno do Espectro do Autismo. A ideia que prevalece, é que as diversas tipologias do DSM – IV são englobados numa única designação – Perturbação do Espectro do Autismo (*Autism Spectrum Disorder*), mas com diferentes graus de gravidade. De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria, no DSM-5 (2013) os padrões para o diagnóstico de transtornos do Espectro do Autismo tem agora os seguintes critérios:

- a) Défice na comunicação e interações sociais;
- b) Comportamentos repetitivos, interesses e atividades restritas.

O novo DSM-5 (2013) tem apenas estas dois critérios mencionados acima, para diagnosticar o Autismo, enquanto na versão anterior, no DSM-IV existiam três critérios para o diagnóstico (desafios da linguagem, deficits sociais e os comportamentos estereotipados ou repetitivos). Os atrasos de linguagem não fazem parte do diagnóstico, ou seja se anteriormente, um atraso de linguagem era um fator significativo no diagnóstico de Autismo Clássico, o novo DSM-5 (2013) não inclui o atraso da linguagem, como um critério para o diagnóstico. Os atrasos da linguagem podem ocorrer por muitas razões e se não foram consistentes em todo o Espectro do Autismo, não devem ser necessários para o diagnóstico. A Síndrome de Asperger, passa agora a ser designada por Espectro do Autismo, no novo DSM – 5 (2013:42) caracterizada por «limitações subtis em duas áreas do desenvolvimento: na

comunicação e na interação social e em comportamentos restritos e repetitivos, (campo peculiar de interesses)». Se antes, a Síndrome de Asperger era uma subcategoria do Espectro do Autismo, mas com características marcantes que a levam a possuir uma «categorização» e critérios de diagnóstico próprio, agora uma pessoa com Síndrome de Asperger é incluído no Transtorno do Espectro do Autismo. Tal como acontece com o diagnóstico do Autismo, não existe nenhuma análise ou exame médico que possa fazer um diagnóstico preciso este só é possível através da observação de comportamentos específicos. Aliás, muitas pessoas anteriormente diagnosticadas com Síndrome de Asperger, teriam agora um diagnóstico do Espectro do Autismo, (DSM- 5:70). Significa, que algumas pessoas podem precisar de ser reavaliadas, para ver se cumprem os novos critérios. Isto pode, dificultar o diagnóstico em crianças pequenas, que ainda não possuam todos os sinais do Autismo e da Síndrome de Asperger.

2.4 Especificidades da Síndrome de Asperger: comunicação, relação e socialização – como estimular estes alunos.

Os jovens com Síndrome de Asperger, são vistos muitas vezes devido às características específicas como diferentes, excêntricos nos seus comportamentos, rotulados de «esquisitos» um sem número de vezes. Os seus comportamentos, aos olhos comuns não encontram explicação. Esta situação, muitas vezes, diagnosticada tardiamente aumenta as dificuldades destas crianças e jovens. No fundo, trata-se de compreender esta importante diferença neurológica e dar-lhe a atenção profissional adequada e compreender as necessidades únicas e distintas dos jovens com Síndrome de Asperger.

O nosso estudo, procura ser um pequeno passo no sentido de esclarecer aqueles que trabalham com estes jovens de modo a evitar que na escola sejam marginalizados e sim apoiados nas suas aptidões e especificidades.

Sabemos, que estes jovens vão encontrando dificuldades na interação social, na empatia e cognição *«o seu invulgar perfil de desempenho em situações sociais é óbvio (...) alguns tem relutância em sociabilizar com outras pessoas. Cada pessoa*

com Síndrome de Asperger desenvolve as suas próprias técnicas e estratégias de aquisição de capacidades específicas e mecanismos de adaptação» (Atwood,2011:18). No entanto, entendemos que uma das estratégias dos jovens com Síndrome de Asperger é observar as pessoas socialmente capazes e imitar os seus gestos, a sua voz, uma forma de «*ecolalia social*», *através do qual o individuo adquire uma competência social superficial, desempenhando o papel de outra pessoa» (Atwood,2011:19)*

Isto, demonstra que estes alunos com Síndrome de Asperger, costumam ter uma memória prodigiosa o que pode e deve ser tido em conta pelos professores na escola. A juntar à memória, os jovens com Asperger tem habilidades específicas que devem ser tidas em conta, ao longo do seu percurso escolar de modo a receberem o grau de compreensão e de recursos que necessitam. De qualquer modo, «*os profissionais que tem a seu cargo o diagnóstico de indivíduos com Autismo ou Síndrome de Asperger têm de aprender um pouco mais sobre a grande diversidade de capacidades e diferenças de personalidade que caracterizam pessoas com perturbações do espectro.*» (Faherty,2011:26). Enquanto professores, precisamos estar atentos a estes jovens com Asperger de modo a não tratá-los sempre como se fossem «crianças» uma vez que tem o desejo de serem respeitados como indivíduos ainda que necessitem que lhes seja ensinado comportamentos «socialmente adequados». A formação de professores, gera o aumento de conhecimento deste distúrbio e conseqüentemente a identificação precoce do mesmo. Não deve chegar aos professores, saber que um jovem é diferente e transitá-lo de ano porque vai tendo notas suficientes. Importa, evitar muitas vezes o isolamento, a solidão, a depressão, confusão geradas pela Síndrome e ajudar estes alunos a concretizar todo o seu potencial. Aqui o papel da formação, para todos os psicólogos educacionais que estão inseridos no meio escolar e conseqüentemente para os professores. Até porque, parece existir uma identificação precoce dos rapazes em detrimento das raparigas com a mesma Síndrome «*os rapazes são mais frequentemente levados a um psicólogo ou um psiquiatra porque as suas agressões se tornam uma preocupação para os seus pais e professores*» (Atwood,2011:17). Desta forma, as raparigas com Asperger podem passar despercebidas como personalidades passivas, ocultando as suas verdadeiras incapacidades sociais. Estas raparigas, podem ser sossegadas e não introduzir um fator perturbador na sala de aula e o facto de não manterem contacto visual, encarado como timidez e

não como uma inerente Perturbação do Espectro do Autismo.

Posto isto, sabemos que os jovens com Síndrome de Asperger revelam inconsistências no comportamento ou no desempenho em geral, imaturidade social, fraca coordenação motora, comportamentos repetitivos, isolamento, etc.

Para que estes jovens possam progredir na comunicação, na relação e na socialização necessitam ser referenciados e alguns de alterações nos seus programas educativos, as chamadas adequações curriculares. Isto permite-lhes a obtenção de resultados melhores e ao mesmo tempo capitalizar o seu potencial na sua habilidade específica. Consideramos, que estes alunos enfrentam barreiras na área académica e na interação social. Alguns investigadores, defendem que uma solução para ajudar os alunos com Síndrome de Asperger, seria o «programa de pares», que os ajudaria a integrarem-se melhor (Wagner,2011:40). As raparigas com Síndrome de Asperger, tendem a isolar-se muito e um programa de pares pode ajudar. Este programa consiste, num pequeno grupo de alunos, com maturidade social e de confiança a funcionar como uma rede de apoio nas aulas e mesmo fora delas em atividades da escola. O programa de pares, permite *«criar comportamentos socialmente apropriados, melhorar as hipóteses de aceitação, melhorar as possibilidades de inclusão, reforçar a auto estima e diminuir o risco de depressão»* (Wagner,2011:41).

A implementação de um programa de competências sociais, deve envolver pais e professores de modo a concluírem o que consideram mais importante que o jovem desenvolva. Existem uma variedade de instrumentos de avaliação de competências sociais disponíveis, incluindo:

- 1) Escala de avaliação de Competências Sociais, Gresham (AGS);
- 2) Escalas de Competências Sociais e adaptação escolar de Walker – McConnell;
- 3) Fluxo de competências (*Research Press*);
- 4) Escalas de comportamento adaptativo (Vineland);
- 5) Sistema de avaliação do comportamento adaptativo.

Estes instrumentos, têm a vantagem de avaliar um grande número de questões sociais e de dispor de diferentes formas que abrangem crianças e adolescentes. *«Para ensinar competências sociais, é frequentemente necessária uma intervenção direta para analisar devidamente as capacidades individuais, explicar os comportamentos de substituição e praticar a nova competência, através*

da dramatização, da autoanálise, e explicar melhor esta área tão complexa aos portadores da Síndrome de Asperger» (Wagner,2011:45). De qualquer modo, apresentar modelos de desempenho dos alunos comuns é sempre importante em qualquer grupo de competências sociais. Aqui o papel fundamental dos professores, que devem encontrar entre os alunos comuns, aqueles que podem auxiliar na formação de competências sociais dos jovens com Síndrome de Asperger. Estas competências trabalhadas em cooperação família e escola, devem mesmo reportar-se a questões relacionadas com a educação para a saúde/educação sexual. Os jovens com Síndrome de Asperger, muitas vezes também tem questões nestas áreas, mas ao colocá-las podem ficar numa posição desfavorável junto dos pares. Daí, que estas informações sejam importantes para estes jovens, mas a forma como se transmite também. Sabemos que a *«incapacidade social inerente à Síndrome de Asperger, deixa os portadores desta perturbação mais vulneráveis às pessoas menos bem-intencionadas (...) a abordagem deste assunto será determinante para a felicidade ou infelicidade no futuro».* (Wagner,2011:48).

Outra solução, serão as adequações curriculares que permitem que estes jovens com Síndrome de Asperger, consigam entrar para a Universidade. Nas adequações curriculares, podem estar previstas: o ensino prévio da matéria, que permite depois uma compreensão melhor nas aulas e ser visto de forma positiva pelos pares, redução dos trabalhos de casa (alguns poderiam ser feitos na escola com a orientação e a supervisão de um professor), a produção escrita deve ser muitas vezes substituída por perguntas de escolha múltipla, informatização dos trabalhos, já que estes alunos tem claramente dificuldades na letra manuscrita (cursiva), tempo adicional para a realização dos testes (longe de barulho e distrações facilita-lhes a concentração) e finalmente, mas não menos importante usar os seus interesses perseverantes para ensinar. Qualquer interesse perseverante, pode ser usado para ensinar e ajudar a adquirir conteúdos curriculares, os jovens com Síndrome de Asperger estarão motivados do princípio ao fim de uma aula, se puderem ver que a mesma envolve as suas áreas de interesse, ou seja, a sua habilidade específica. Contudo, há um longo caminho a percorrer na integração dos jovens com Síndrome de Asperger. Porque, além das questões mencionadas anteriormente, estes jovens procuram ter uma boa imagem (atraente), integrar-se num grupo e corresponder às expectativas sociais. A imagem é composta pela aparência, a projeção da personalidade e o modo como se apresentam na

escola que envolve competências sociais e de autoconfiança. O ideal na adolescência, é adotar a imagem da maioria de modo a facilitar a plena integração com os seus pares. Se houver demasiados aspetos negativos na imagem dos jovens com Asperger, a possibilidade de fazer amizades é reduzida, terão provavelmente amizade com outros pares que os aceitem tal como são. O objetivo da imagem é ser o mais possível moderada e comum com a maioria. Segundo, a autora Lisa Iland (2011:56) «*os pares apercebem-se do nível social através das competências sociais, da autoconfiança e da imagem*». Os pares, julgarão menos se houver menos para julgar e isto pode ser essencial, quando falamos na integração no meio escolar dos jovens com as características do Síndrome de Asperger. Mas para além da aparência, os adolescentes comuns obedecem a regras sociais e a uma hierarquia social, mesmo tratando-se de uma estrutura invisível. Por isso, de modo a estimular os jovens com Síndrome de Asperger, na sua relação e socialização com os pares, devemos conscientizá-los para as questões da imagem e promover ao mesmo tempo a prática de atividades dentro da escola (desporto, teatro, ambiente, saúde) de modo a estabelecer relacionamentos com outros adolescentes e fazer amigos, instituindo desta forma uma identidade no meio do grupo. Este, é um grande desafio para os jovens com Síndrome de Asperger interagir e compreender o que os outros pensam dele dentro e fora do grupo e esta é uma competência que pode ser treinada. Estes jovens, devem ser estimulados dentro do grupo, a assumir quando fazem algo de errado, para desta forma corrigir o que for preciso no âmbito das competências sociais. Não é fácil, entrar no mundo social dos adolescentes, mas pode ser feito se para tal estes jovens com Síndrome de Asperger, contarem com a presença de adultos de confiança, no sentido de conversar e aconselhar.

Concluindo, os jovens com Síndrome de Asperger ou Autismo de alto funcionamento, precisam de oportunidades para aprenderem as capacidades sociais, essenciais à sua integração escolar mas ao mesmo tempo têm de ser estimulados na área intelectual na qual se destacam, na sua habilidade específica, de modo a obterem futuramente a maior realização possível no campo profissional.

Síntese

Vimos neste capítulo um pouco da história do Autismo e conseqüentemente da Síndrome de Asperger. Analisamos algumas das principais características da Síndrome de Asperger, segundo o DSM-IV-TR (2002) e o novo DSM-5 (2013). Compreendemos, que existem estratégias possíveis, que atenuam as características específicas destes alunos no âmbito da comunicação, relação e socialização de modo a estimulá-los. Ao mesmo tempo, constatamos que os jovens com Síndrome de Asperger, tornam-se excessivamente focados ou obcecados por um único objeto ou assunto, ignorando todos os outros, porque interessam-se apenas pela sua habilidade específica. Querem saber tudo sobre o assunto e, muitas vezes, falam pouco sobre outras coisas. As suas áreas de interesse podem ser bastante distintas, mas não se isolam do mundo como os jovens com autismo. Frequentemente abordam outras pessoas, mas os seus problemas com a fala e a linguagem ao nível das relações sociais, podem levá-los ao isolamento. Costumam falar num tom monótono e muitas vezes não conseguem responder adequadamente aos comentários ou emoções dos outros, de modo que não entendem sarcasmos ou humor. Não reconhecem a necessidade de mudar o volume da voz em contextos distintos. E os problemas de comunicação, relação e socialização acabam por surgir inevitavelmente. Muitos destes jovens com Asperger acabam por ser rotulados por outros como "esquisitos" ou "estranhos" pela falta de contato visual, expressões faciais, posturas corporais ou gestos (comunicação não verbal), mas também porque são incapazes de responder emocionalmente nas interações sociais normais.

No capítulo seguinte, procuramos investigar o desenho como uma habilidade especial da Síndrome de Asperger. Enquanto, ato criativo e individual o desenho, deve ser estimulado pelo interesse que a Arte pode e deve ocupar na vida de qualquer criança ou adolescente das nossas escolas. Procuramos investigar o desenho como meio de comunicação e relação num contexto de interação social, para uma melhor compreensão do seu papel na adolescência. O desenho estimula, apela ao conhecimento e à imaginação, porque exige uma intensa elaboração mental semelhante ao ato de brincar. Examinaremos, como o desenho pode ser um meio privilegiado de comunicação, relação, socialização e finalmente uma opção

O percurso escolar e a orientação vocacional dos jovens com Síndrome de Asperger

vocacional estimulante, enquanto habilidade especial do jovem com Síndrome de Asperger.

Capítulo 3 – O desenho como habilidade especial no jovem com o Síndrome de Asperger

3.1 O desenho como meio de comunicação e relação do adolescente com Síndrome de Asperger

«Embora tenha observado centenas e centenas de crianças e jovens enquanto desenhavam, nunca me aborreci e até hoje continuo maravilhada pelo modo como estas podem exprimir-se e revelar as suas atitudes através das imagens gráficas.» Elizabeth Munsterberg

O adolescente com Síndrome de Asperger comunica, quer ser ouvido, tem inibições, conflitos e as suas produções artísticas representam o seu mundo de vivências, os seus desejos, sentimentos, conflitos e emoções. Como, muitas vezes tem dificuldade em verbalizar o que sente e porque nem sempre o adulto está sensibilizado para perceber as suas reações, muitas vezes é no desenho que o jovem com Asperger exprime o seu íntimo, daí se considerar que *«(...) hoje, está sobejamente demonstrado que (...) produções artísticas revelam e traduzem, além duma evolução, situações de euforia ou depressão, de conflito, de frustração, de adaptação harmoniosa e fácil integração social, que importa por todos os meios conhecer»* (Cardoso & Valsassina, 1988:37). Luquet, afirmou que o desenho, está perto daquilo que ele chama *«a arte primitiva»* (Luquet, 1969:30), ou seja, o desenho da criança, vai evoluindo à medida que cresce para o realismo visual. Tanto a criança, como o adolescente, sabem realizar a sua própria autocrítica dos desenhos e reconhecem a deficiência ou erro nos mesmos, revelando uma faculdade espontânea de seleção e abstração. Percebemos, que o desenho tem uma linguagem própria, da qual o jovem com Síndrome de Asperger se serve para exprimir o que sente e sabe do mundo. O jovem, trata de comunicar de expressar tudo o que recorda e lhe interessa num tema e do desenho memorizado e imaginativo passa-se ao desenho de observação. Não é por acaso, que estudos sobre o desenho e a sua evolução gráfica, além de outros dados, permitem saber diversos aspetos sobre o adolescente: conhecê-lo melhor e às suas possibilidades,

diagnosticar dificuldades ou atrasos, prognosticar resultados, elaborar planos de estudo, entre outros aspetos. O desenho, pode ser um teste tradutor da evolução ou maturação das aptidões intelectuais, perceptivas e motoras da criança e do jovem. A interpretação dos desenhos, dada por cada jovem é muitas vezes diferente da intenção inicial. Luquet, ilustra isso «*não é só o conjunto de um desenho que pode receber uma interpretação diferente da intenção que a fez traçar, mas também um e outro pormenor desse desenho*» (Luquet,1969:49). Em muitos casos a coincidência ou não da interpretação, com a intenção vai depender da habilidade gráfica do jovem com Asperger. Isto é, se o que for desenhado não ficar semelhante com a intenção que o fez desenhar, o jovem não vacilará em modificar a interpretação do seu desenho. Quanto mais praticar o ato de desenhar, experimentando diversos temas e enriquecendo o seu repertório gráfico, mais vezes conseguirá atingir o objetivo, a intenção primeira, com menos oportunidades de ter que mudar a interpretação. A repetição de um mesmo tema faz com que ocorra um aperfeiçoamento. É por este motivo que qualquer jovem com Síndrome de Asperger e esta habilidade especial para o desenho, sabe desenhar melhor certas coisas, do que outras e muitas vezes recusa-se a desenhar algo diferente. Precisa, assimilar o modelo interno do que vai desenhar, ou seja, o primeiro desenho tem que estar na mente, como se fosse uma fórmula. A partir daí, torna-se mais fácil desenhar, porque utiliza o seu modelo interno para desenhar o objeto solicitado. Isto melhora, à medida que o jovem amadurece e avança na idade, e começa a incluir mais detalhes nos seus desenhos. Portanto, no desenho, o jovem reproduz o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços ou formas que executa. O modelo interno corresponde a uma «*realidade psíquica existente no seu espírito (...) uma representação mental que traduz o desenho*» (Luquet,1969:81). Pode dizer-se, que o modelo interno é o desenho que está na mente, uma espécie de fórmula. Quando alguém nos pede para desenhar algo e desenhamos rapidamente, utilizamos o nosso modelo interno para desenhar o objeto solicitado. Isto acontece depois de desenharmos bastante algo, acabamos por criar o nosso modelo interno. Segundo Luquet, o modelo interno é «*uma refração do objeto a desenhar através do espírito da criança, uma reconstrução original que resulta numa elaboração muito complicada apesar da sua espontaneidade.*» (Luquet,1969:81). Através do modelo interno são realizados todos os desenhos de memória, mas não só os desenhos do natural mas também os copiados. O vocabulário do jovem no desenho, traduz-se por uma série de formas,

como se representasse cada uma delas o valor de palavras espontâneas, narrativas ou descritivas. O modelo interno, pressupõe uma atividade original do espírito, e das impressões visuais fornecidas pelo objeto. Desta forma, o jovem com Síndrome de Asperger, procura representar no desenho aquilo que considera essencial, mesmo que sejam elementos não visíveis.

Presentemente, por exemplo, o Teste do Desenho da Figura Humana de Goodenough-Harris (1963), é encarado como uma prova projetiva, uma vez que através do desenho a criança pode revelar as suas necessidades, as suas emoções e algumas das características da sua personalidade. Nos problemas causados pelas perturbações do carácter e do comportamento, pela inadaptação escolar, pelos conflitos familiares, desde dificuldades ligeiras às perturbações graves, o desenho é um meio de diferenciação e uma forma de aprofundarmos a personalidade da criança e do adolescente. Instrumento de conhecimento e guia, o desenho é para o adolescente com Asperger uma forma de expressão, de libertação e de comunicabilidade. O desenhar, para o adolescente é uma distração, mas fá-lo com e «(...) pelo prazer que proporciona à vista, pelo seu simples aspeto visual, ou para reproduzir objetos reais» (Luquet, 1969:123). E esse é um caminho muito válido a ter no campo da Educação, com qualquer aluno com Necessidades Educativas Especiais. Não só por aquilo, que o desenho nos pode transmitir, mas no que pode ter de terapêutico, nomeadamente na melhoria das habilidades comunicativas, as quais sabemos estão muitas vezes comprometidas nos jovens com Síndrome de Asperger. E o desenho instruído aproxima os processos de criação de todas as áreas do conhecimento. As pesquisas psicogenéticas contemporâneas descrevem os processos de aprendizagem, considerando que o conhecimento construído pela criança expressa-se nas suas ações e explicações. A questão, reside em compreender como o jovem com Síndrome de Asperger, que desenha muitíssimo bem é capaz de o fazer. A resposta é, que, para ter um conjunto de ideias que darão suporte à ação do desenho, é necessário que esses jovens tenham um certo grau de desenvolvimento cognitivo. Sabemos hoje, que os jovens com Síndrome de Asperger, tem boa criatividade e capacidade imaginativa e que apresentam um campo peculiar de interesse que pode ser o desenho. Aliás, este pode funcionar como meio de interação no meio escolar, principalmente em termos de socialização ao funcionar como meio de comunicar eficazmente. O impacto que os desenhos

podem ter, junto aos pares e a restante comunidade educativa, certamente atenuam a incapacidade de ter muitos amigos. A interação, começa com todas as produções que observa, incluindo as suas. As suas produções, resultam de representações que são substituídas por novas conceções resultantes da pressão exercida pelo próprio objeto de conhecimento (Cavalcanti,1995:14).Estas representações, resultam da etapa cognitiva em que se encontra o sujeito, daí que os seus desenhos são fruto da sua assimilação, daquilo que absorve do meio. Assim sendo, o desenho pode ser visto como objeto de cultura infantil e, conforme as oportunidades, pode alimentar-se da produção cultural, adulta e histórica. O desenho, pode ter uma dupla vertente para jovens com Síndrome de Asperger: ir ao encontro dos seus interesses e assumir-se como fonte de intervenção pedagógica por parte da escola. Se encarmos, o desenho desde a infância, como expressão e interpretação dos esquemas de representação do sujeito, numa procura ativa do conhecimento, vemos que o mesmo que pode ser espontâneo ou resultante da interação constante com a cultura. Por isso as representações, sobre o desenho estão relacionadas às oportunidades de fazer e pensar sobre o mesmo, bem como apresentar realidades imaginadas, por sujeitos distintos, de níveis e culturas distintos, mas que tem incluído a imaginação, a estrutura cognitiva, a emoção, e as estruturas percetivas envolvidas na apreciação de imagens. No âmbito da Educação, as questões da estética e da expressão artística são complexas e subtis, mas muito importantes se enquanto educadores valorizarmos os valores estéticos. Por isso, Ribeiro refere que *«as áreas e conteúdos programáticos devem ser relevantes do ponto de vista sociocultural, isto é, devem responder a valores e exigências da sociedade (...) permitindo, assim, adaptação flexível a situações futuras de mudança social, económica, científica e tecnológica»* (Ribeiro,2004:246). Segundo, o conceito de Morse Peckam (1969), os desenhos seriam signos configuracionais ou seja, desenhar uma «nuvem» e escrever a palavra «nuvem» são ambos signos artificiais, logo os desenhos seriam signos configuracionais, na medida em que cada criança e jovem aprende a formar os seus próprios signos configuracionais, claro que por meio de observação do comportamento de fazer signos configuracionais de outras pessoas. Chegamos à conceção de que, este complexo ato de desenhar, é o de fazer signos configuracionais como Luria (1970) observou *«investigações psicológicas modernas tornaram claro que cada processo comportamental é um sistema funcional complexo baseado num plano ou programa de operação que*

conduz a uma meta definida». À medida que vão crescendo, e fazendo desenhos na escola, as crianças que depois se tornam adolescentes, vão avançando para níveis mais próximos das representações adultas. Ou seja as representações mentais, acompanham o crescimento e desenvolvimento cognitivo e mental da criança e do jovem com Asperger, até que se vão equiparando aos adultos, enquanto produtores e pensadores da Arte. Através do desenho, o ser humano desenvolve o agir - a ação física ou interiorizada, cujo funcionamento estrutural tende a desenvolver-se na direção da apropriação de sistemas representacionais que, ao serem assimilados, são transformados em esquemas representacionais por intermédio de ações autónomas; as representações sobre o desenho relacionam-se com oportunidades de fazer pensar sobre o desenho no meio ambiente (sócio interação) e deste modo a aprendizagem ocorre nas situações em que o adolescente age sobre as próprias representações transformando-as. Os jovens, e alguns com Síndrome de Asperger podem ao desenhar falar, pensar em voz alta, conversar com o desenho. Dessa forma a sua fala é causa e consequência da sua atividade mental, funciona como evocadora da ação. Isto é importante em jovens com Asperger, porque possibilita tornar presentes coisas ausentes como objetos, pessoas, situações e eventos. Trata-se de não só de saber fazer, mas também de pensar sobre o que e como se faz. Desenhando, pensando e imaginando enfim, agindo reflexivamente, o jovem com esta Síndrome, regula a sua atenção para as figuras que emergem da complexidade das funções psicológicas. Estas por sua vez constituem o objeto figurativo. Da intersubjetividade nasce uma relação comunicativa/ interpretativa com o seu desenho e com o «*outro*», os objetos representados, enfim, nas várias instâncias em que o outro possa estar presente. Segundo Santos (1991:196) «*A criança encontra estratégias de operar simbolicamente com o registo de um conteúdo que é apenas dos significados da linguagem oral, sem indicação ou expressão da forma dos enunciados orais.*» Significa que o desenho é uma escrita pictográfica, ou seja, segundo Vygotsky (1991:127) «*o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal*» e pode ser considerado um estágio preliminar ao desenvolvimento da escrita. Ora, isto é muito importante, tendo em conta que segundo Wing (Cumine et al.,2006) metade da população com Síndrome de Asperger não desenvolveu a linguagem em idade normal. O que salienta e reforça a importância, do desenho enquanto forma de comunicar, sabendo que as áreas comunicativas estão sempre comprometidas nos adolescentes com Asperger. Mas,

mesmo que possam desenvolver capacidades linguísticas, a utilização da linguagem em contexto social (pragmática) e a capacidade de transmitir o significado (semântica) costumam estar alteradas nas pessoas com Asperger. Desta forma, o desenho deve ser encarado como um modo deste jovem com Asperger relacionar-se, ainda que com as contingências dessa atividade figurativa, tendo em conta as possibilidades da imaginação. Além da imaginação a memória é muito importante, enquanto função mental mediada por signos. Cada jovem, desenha pensando e dessa forma tal atividade vai organizando e sendo organizada pela sua memória. Isto quer dizer que, se nos jovens com Síndrome de Asperger os contactos sociais e a interação social, estão comprometidas, o desenho pode ser a ponte entre o pensamento realista (que usa a palavra) e o pensamento autista (que rege a imaginação), entre o verbal e o não-verbal. A conclusão parece-nos intuitiva, o desenho como meio de expressão e comunicação pode ser uma estratégia usada por pais e educadores, no sentido de superar as incapacidades sociais de crianças e adolescentes com Síndrome de Asperger. O desenho pode ser a forma de promover a comunicação, a relação e a interação com os pares.

3.2 O desenho como meio de socialização na criança e adolescente com Síndrome de Asperger

Uma das razões que leva um jovem com Síndrome de Asperger a falar de um só assunto sistematicamente é compreensível, *«prende-se com o melhor domínio, compreensão e fluência que sente ao abordá-lo, o que lhe dá mais segurança»* (Attwood, 1998:79). As suas dificuldades em apreciar os sentimentos dos outros e o entendimento dos sinais sociais ou o comportamento social e emocional inadequado justificam em certa medida as limitações dos jovens com Síndrome de Asperger. Limitações que muitas vezes abrangem a linguagem. Por isso, Cummine et al (1998), considera que a intervenção deve começar ao nível da comunicação da criança - e não ao nível da linguagem e o mais rapidamente possível. O objetivo da intervenção é criar um ambiente, que ajude as crianças que mais tarde serão adolescentes com Síndrome de Asperger, a desenvolverem a intenção comunicativa tanto verbal como não-verbal e a capacidade para iniciar e manter uma conversa. Os Aspergers, disfarçam as dificuldades de comunicação efetivas, como a utilização

social da linguagem (pragmática) e a capacidade de transmitir e compreender o significado (semântica). Curiosamente, Carol Gray (1994) a partir da criação, das *Conversas em Banda Desenhada* (forma de representação pictórica dos diferentes níveis de comunicação que ocorrem durante uma conversa) descobriu que «*as crianças partem frequentemente do princípio de que a outra pessoa está a pensar exatamente o que elas estão a pensar ou que a outra pessoa está a pensar exatamente aquilo que elas disseram*» (Attwood, 1998:81). As conversas de banda desenhada de Carol Gray, constituíram uma forma de representação gráfica que podem ajudar a promover a competência comunicativa e social dos jovens com Síndrome de Asperger. Então, partindo do princípio de que todos os jovens, de um modo geral, possuem um poder inato de criar, caberá à escola aproveitar esse poder e potenciá-lo, não esquecendo que a Arte, e nesta se incluiu o desenho podem e devem ser vistas como desempenhando «*um papel instrumental para a aprendizagem de outras disciplinas, quer para melhorar a compreensão dos respetivos conteúdos através da utilização de elementos visuais, da música, ou das artes performativas, quer para contribuir para uma melhor adaptação a diferentes estilos de aprendizagem.*» (Matos,2008:28). As dificuldades na socialização dos jovens com Síndrome de Asperger são notórias, têm dificuldade em fazer amigos e mesmo conseguir parceiros para uma relação, podendo passar anos sem se relacionar com ninguém ou até mesmo nunca, demonstrando desinteresse sexual e afetivo por outrem. Isto porque o seu comportamento é variável em muitos momentos. Um Asperger, pode comportar-se ora como uma pessoa adulta, ora como uma criança, variando aleatoriamente. A sua «cegueira emocional», leva-os a ter problemas para distinguir a diferença entre atitudes deliberadas ou casuais dos outros. Estes por sua vez, podem erroneamente interpretar as atitudes de um Asperger como «paranóia». Do mesmo modo, são incapazes de lidar com conflitos e serem capazes de entender outros pontos de vista. E porque não tem consciência de magoar os outros, pela falta de empatia em geral podem ter comportamentos ofensivos ou insensíveis não-intencionais. Do mesmo modo, numa relação de qualquer género, carecem de intuição sobre os sentimentos alheios e têm pouca compreensão sobre como consolar alguém ou fazê-los sentirem-se melhor. Não admira, que os adolescentes com Síndrome de Asperger, não alcancem os interesses alheios e não percebam quando o interlocutor está entediado ou desinteressado. No amor e rancor recíproco, estes jovens reagem mais

pragmaticamente do que emocionalmente, as suas expressões de afeto e rancor podem ser curtas e fracas. Além disso, estes jovens são incapazes de lidar com as críticas e sentem-se forçosamente compelidas a corrigir erros, mesmo quando são cometidos por pessoas em posição de autoridade, como um professor. Por isso, podem parecer imprudentemente ofensivos. Nas suas relações sociais como respondem às interações com a razão, e não com a intuição, os Aspergers, tendem a processar informações de relacionamentos muito mais lentamente do que o normal, levando a pausas ou demoras desproporcionais e incómodas. Um jovem, com Síndrome de Asperger costuma ter problemas em compreender as emoções alheias, desde as mensagens passadas pela expressão facial, aos olhares e gestos. São mensagens com um impacto baixo, mas não nulo. Assim, podem parecer egoístas, egocêntricos ou insensíveis, quando na realidade não o são. Na maioria dos casos, estas percepções são injustas porque os portadores desta Síndrome, são neurologicamente incapazes de entender os estados emocionais das pessoas à sua volta. De modo que, estes jovens têm que ver definidas de forma clara as regras de comportamento e conduta social. A sua inclusão escolar é possível ao nível da dinâmica de grupo, trabalhando competências que colmatem as suas necessidades específicas como temos mencionado ao longo deste estudo. A inclusão envolve a colaboração dos pais, dos professores, do psicólogo escolar e finalmente dos colegas (pares), no sentido de serem criadas as condições essenciais para que este processo seja aplicado.

O Treino de Competências Sociais é um dos mais importantes componentes do programa de integração destes jovens. A linguagem corporal e a comunicação não-verbal podem ser ensinadas da mesma maneira que se ensina uma língua estrangeira. Os adolescentes, conseguem aprender a como interpretar expressões não-verbais, emoções e interações sociais o que é primordial para prevenir o isolamento e a depressão que geralmente ocorrem nesta idade. O mais importante ponto de partida, para ajudar os alunos com Síndrome de Asperger a funcionar efetivamente na escola é que a equipa multidisciplinar (todos que têm contato com o jovem) compreenda que este tem uma desordem de desenvolvimento que o leva a comportar-se e a responder de forma diferente dos demais colegas. Muito frequentemente, o comportamento dessas adolescentes é interpretado como «emocional» ou «manipulativo». Da compreensão, do comportamento de cada jovem com Síndrome de Asperger, a equipa da escola que o acompanha deve

individualizar a sua abordagem; não funciona tratá-los da mesma forma que os outros.

O próprio Hans Asperger compreendeu a importância central da atitude do professor no seu próprio trabalho com crianças e jovens. Ele escreveu em 1944 «(...) frequentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor (...) E podem ser ensinados, mas somente por aqueles que lhes dão verdadeira afeição e compreensão. Pessoas que mostrem delicadeza e, sim, humor. (...) A atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança.» Embora, seja sabido que muitos jovens com Síndrome de Asperger, possam estar no ensino regular, frequentemente precisam de apoio e suporte educacional por parte de um professor da educação especial.

A dificuldade de socialização, faz com que os adolescentes com Síndrome de Asperger, tenham receio de enfrentar o mundo devido à dificuldade de se colocarem no lugar do outro e compreender as suas ideias e pensamentos. Ao frequentarem a escola regular, tem muitos desafios sociais ao longo do dia: trabalhos de grupo, aulas dirigidas a toda a turma, momentos de mudança na sala, ou seja, situações que envolvem outras pessoas, e qualquer tipo de socialização. Mas, enquanto o adolescente com perturbação autística foge da socialização e do mundo que existe ao seu redor, os adolescentes com Asperger procuram desesperadamente integrar-se, mas ao fazê-lo, normalmente cometem repetidamente os mesmos erros fazendo, assim, com que o outro não as aceite no seu mundo social. A tentativa de socialização acaba, quase sempre, em frustração e perturbação deixando, deste modo, o medo e o receio da aproximação social. Há pelo menos alguns aspetos nos padrões de comunicação dos jovens com Síndrome de Asperger, que influem na sua socialização mas que podem ser trabalhados (a linguagem, a sua entoação, a velocidade da fala, a incoerência de pensamentos, o estilo de conversação em monólogo e a repetição de um assunto horas a fio), de modo a promover a sua integração social e superar as dificuldades que sentem em interagir socialmente. A nova versão do DSM – 5 (2013), não inclui o atraso da linguagem como um critério para o diagnóstico, sendo que os atrasos da linguagem podem ocorrer por muitas razões e não foram consistentes em todo o Espectro do Autismo. Contudo, na Síndrome de Asperger, no aspeto da socialização o prejuízo qualitativo na interação social, acentuado pelos múltiplos comportamentos não-verbais, pode levar ao

fracasso nos relacionamentos destes jovens com os seus pares e a uma ausência de tentativa espontânea de compartilhar prazeres, interesses ou realizações com outros. Cabe a nós, professores aprender mais para ensinar melhor e promover a efetiva socialização, destes adolescentes com Síndrome de Asperger.

O desenho, pode ser utilizado como estratégia para estimular a socialização nos adolescentes com Síndrome de Asperger. Através de uma história, podemos estimular o trabalho de grupo e promover a verdadeira socialização, discutindo os temas e os detalhes de cada desenho.

A Arte, através do desenho são caminhos possíveis. Outros ainda há por descobrir.

3.3 O desenho como opção vocacional

No campo pedagógico, enfatizou-se o desenho na área da motricidade ou da inteligência, mas a escola esqueceu-se de *ensinar por meio do desenho* ou mesmo de perceber que este, pode ser não só um meio de comunicação e expressão e interação com os outros, mas uma opção vocacional, para adolescentes com Síndrome de Asperger, detentores desta habilidade. Se o desenho, for encarado como opção vocacional, cabe à escola ensinar a trabalhar os desenhos que os alunos produzem pensando num futuro profissional. Aliás, é na escola, que surge em primeiro lugar a expressão plástica. Este primeiro contato é fundamental e não deve ser ignorado, deve aliás partir-se do que a criança aprendeu nos primeiros anos da escola. *«Um desenho não é nunca um substituto, do objeto correspondente, de menor valor, e que tornaria inútil a presença do objeto; é a obra da criança, produto e manifestação da sua atividade criadora, e o exercício desta mesma faculdade é o mesmo e acompanha-se de um igual prazer, quer o desenho reproduza um objeto presente ou ausente.»* (Luquet, 1969:27). A expressão plástica, é uma linguagem que ajudará a criança no seu desenvolvimento, a encontrar o equilíbrio, por meio de uma sucessão de experiências sensoriais e intelectuais necessárias na adolescência. Por isso, para Luquet (1969), o desenho, pode ser um processo que permite representar objetos e ao mesmo tempo, criá-los. Para este autor, o desenho compõe-se de dois elementos: a ação de desenhar em geral e a execução de um desenho determinado. Considera, que o adolescente, representa tudo o que faz parte da sua experiência,

bem como aquilo que percebe. O que de outro modo, significa que o repertório gráfico do adolescente, está condicionado pelo meio onde vive e por aquilo que conhece. Ao longo dos tempos a prática e o conhecimento das técnicas são essencialmente treinadas, no sentido de estimular o poder criativo do adolescente, ajudando-o a encontrar o equilíbrio por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais. Aliás, no início da adolescência, entre os dez e os doze anos temos a fase do realismo intelectual que segundo Luquet, (1969) caracteriza-se por o desenho conter quase todos os elementos reais, *«quer do ponto de vista donde é focado quer de qualquer outro ponto de vista e, por outro lado, deve dar a cada um desses pormenores a sua forma característica, a que exige a exemplaridade.»* (Luquet, 1969:159). Mais tarde, no período das operações concretas, perto dos treze anos o adolescente pode ter experiências na manipulação direta. Não se separa da área do problema, mas as soluções derivam da experiência e das ações sobre os mesmos. Para Piaget (1977), é neste período que se reorganiza verdadeiramente o pensamento e começam a ver o mundo com mais realismo, deixando de confundir o real com a fantasia. O desenho, surge como uma habilidade essencial para a maioria das formas de comunicação e expressão visual, o que permite ao adolescente com Síndrome de Asperger, ir-se tornando um adulto criativo, na expressão e comunicação dos seus pensamentos. Por isso, a importância elevada para o despertar da sensibilidade, desde a primeira infância para as coisas que as crianças tocam, descobrem, veem, ouvem, e sentem. Importância acrescida, para crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Embora o desenho tenha sido considerado um meio de expressão de sentimentos e elaboração de conflitos, a maioria dos autores que estudou o desenho tais como Luquet (1969); Widlöcher (1988), Méredieu (1994); defendem que o desenho, deve ser cultivado desde a infância, porque aproxima os processos de criação de todas as áreas do conhecimento, logo apela a uma criatividade imprescindível a todas as profissões. Enquanto professores, não podemos ignorar o papel que o desenho pode ter na vida de um jovem com Síndrome de Asperger, ainda mais se tiver um talento peculiar nesta área. O desenho, pode refletir o dia-a-dia do adolescente, ajudá-lo a comunicar e relacionar-se com os outros mas mais significativo pode funcionar como opção vocacional, se pretender prosseguir os seus estudos. Constatamos, que ao longo do percurso escolar dos adolescentes em Portugal, na disciplina de Educação Visual, os objetivos e conteúdos programáticos abrangem o desenvolvimento de «

(...) *capacidades percetivas (interpretar meios e formas de comunicação visual); aptidões de expressão criativa (atividades técnicas e experiências artísticas); compreensão e apreciação de formas de Arte; conhecimento do património artístico e da sensibilização a valores estéticos do meio natural ou do criado pelo homem».* (Ribeiro, 1992:56) Contudo, observamos que a prioridade deve ser concedida ao desenvolvimento de aptidões individuais, úteis na vida quotidiana e social, contribuindo para estimular as aptidões específicas dos jovens portadores de Síndrome de Asperger. De qualquer modo, as disciplinas ligadas à Arte *«podem servir várias funções desde a informação, à exploração e orientação vocacional, em regime de opções diversificadas segundo necessidades e potencialidades da região e local de ensino»* (Ribeiro 1992:56). O mesmo autor considera que, o conceito de «educação para a carreira» envolve aspetos que tem a ver com o desenvolvimento e formação vocacional, desde fomentar hábitos face ao trabalho, proporcionar conhecimento e informação sobre grupos de ocupações e oportunidades de emprego, preparar o processo de orientação e decisão sobre carreiras a prosseguir, até ao desenvolvimento de aptidões técnico profissionais aplicáveis a uma larga variedade de ocupações, organização da experiência prática no mundo do trabalho e, no limite, iniciação e formação profissional para desempenho de ocupações específicas. Para além, do desenho ser objeto de estudo de psicólogos, psiquiatras, sociólogos, pedagogos, entre outros especialistas pelo facto de a representação gráfica ser considerada um meio de acompanhamento e compreensão do desenvolvimento da criança e do adolescente, deve assumir este papel de acentuar a cultura, como fonte inspiradora de outras áreas de ensino e ao mesmo tempo útil no exercício de várias funções em vários contextos sociais de vida: familiar, escolar, académica, profissional, cultural, política ou de ocupação de tempos livres. Ao mesmo tempo como a imagem, cada vez mais ocupa um papel marcante na comunicação e na interação social, o desenho, como forma de interação requer o estabelecimento de complexas estratégias entre o leitor e o autor para o processo da sua interpretação. E essa interpretação, por sua vez implica conhecimentos do leitor sobre o adolescente e as suas características específicas, principalmente se os mesmos forem portadores de Síndrome de Asperger. Enquanto professores, precisamos estar atentos, que o adolescente com Síndrome de Asperger pode operar com dois sistemas (o desenho e a escrita) ao mesmo tempo, interrelacionando-os ou tentando separá-los mantendo a função de cada um. No

Asperger, como sabemos existe um prejuízo severo e persistente na interação social, que pode ser atenuado se o desenho, for considerado como sistema comunicacional, que despoleta a interação social. Ao promover no aluno a linguagem visual, podemos potenciar a verbal com outros aspetos não-verbais: a tatilidade, a gestualidade e a utilização de outros sentidos, que assumem uma importância crucial para os jovens com Síndrome de Asperger. Por um processo de socialização, o desenho do adolescente com Síndrome de Asperger vai saindo do campo da imaginação para o campo da observação. O real é assimilado ao eu. Méredieu, confirma o prazer que estes adolescentes sentem em manejar «*formas, cores, matérias*» (1994:39). Este prazer, deve ser considerado para uma futura profissão, aproveitando a imaginação elevada do adolescente e a sua habilidade especial para o desenho. Este jovem, com Síndrome de Asperger deve ser orientado para uma opção vocacional de acordo com suas habilidades. Aliás, expusemos anteriormente que o desenho está presente em vários cursos do sistema educativo em português, o que possibilita, desde logo reconhecer que há diferentes opções vocacionais e que o desenho está na linha de formação comum aos profissionais das áreas de artes plásticas, *design* e arquitetura, ou ainda da nova área das novas tecnologias, da internet e da edição de conteúdos multimédia.

Concluindo, encarado como opção vocacional, o desenho é a forma universal de conhecer e comunicar. Integra distintas áreas do saber, atua na aquisição e na produção de conhecimento: traduz-se em mapas, esquemas; concretiza planos, antecipa objetos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico. Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro. É uma área estruturadora de muitas outras áreas do exercício profissional, que nela se baseiam ou que do seu exercício partem. Por ser essencial à criação, conceção, projeção, ou comunicação, o desenho não pode ser esquecido no seu importante papel de realização profissional de jovens com Síndrome de Asperger como talento único e específico de comunicação e inter-relação. Dentro da especificidade portuguesa as disciplinas que envolvem o desenho, tem o cuidado de considerar as condicionantes etárias, tanto a nível cognitivo como psicomotor no destringir entre os que são de sensibilização e os que são de aprofundamento. Esta especificidade, permite aos jovens com Síndrome de Asperger e dentro das suas condicionantes, comunicar melhor socialmente. Numa

época de mutações abundante em desafios e incertezas complexas, o desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da «*educação para a cidadania*».

A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma. Mercê da naturalidade do desenho, intrínseca por ser também área de projeção íntima, surge no jovem a interiorização da aceitação da diferença e a abertura à inovação, intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didática.

Síntese

Vimos ao longo deste capítulo, que o desenho acompanha as etapas do desenvolvimento da criança até à adolescência. O desenho depende da memória e do pensamento, o que não é um processo assim tão simples, porque o jovem com Síndrome de Asperger, memoriza apenas o que faz sentido para ele, aquilo que tem significado. A realidade contida no desenho é reveladora, aborda aquilo que tem significado e sentido para o adolescente, fruto da sua percepção e cultura. Compreendemos, como o desenho pode ser um meio poderoso de comunicação e relação nos jovens com Síndrome de Asperger. Aliás, um estudo realizado em adultos com Síndrome de Asperger, revela que a forma de pensar destas pessoas aparenta ser predominantemente visual. Neste sentido, Temple Grandin escreveu recentemente um livro que explora a sua forma de pensar por imagens e explica de que modo essa forma de reter a informação lhe alterou a vida e lhe permitiu desenvolver capacidades bastante notáveis (Grandin 1995). A desvantagem desta forma de pensamento reside no facto de a maioria do trabalho escolar recorrer à inteligência verbal. Os professores podem ajudar, encorajando a visualização e o uso de diagramas, tabelas, esquemas e mapas conceptuais para estes adolescentes com Síndrome de Asperger, porque facilita a sua aprendizagem. Outra estratégia, pode ser a utilização de vídeos, porque a visualização de acontecimentos, com cenas reais ajuda estes jovens em várias disciplinas. Os jovens com Asperger, costumam ter uma extraordinária habilidade para pormenores e produzir representações gráficas bastante minuciosas. E esta forma de pensamento é

bastante vantajosa podendo estar associada a um talento natural para jogos, xadrez, bilhar. A título de exemplo, o grande cientista Albert Einstein era um pensador visual: embora os testes que fez na escola tenham sido pouco animadores, o cientista baseou-se em métodos de estudo visuais; na verdade a sua teoria da relatividade é baseada em imagens visuais de objetos em movimento em que se deslocam feixes de luz. Interessante é verificar que tanto Einstein como, outros familiares seus, exibem traços de Síndrome de Asperger (Grandin 1998). Está provado que o filósofo Ludwig Wittgenstein e o compositor húngaro Béla Bartók (1881-1945), ambos extremamente originais nos seus trabalhos, mostravam sinais de Síndrome de Asperger (Gillberg, 1992). Bill Gates, fundador da indústria líder de computadores Microsoft, revela algumas características associadas ao Asperger (Grandin 1995). O que se conclui é que pessoas com Síndrome de Asperger tem a sua forma de pensar muito diferente e original, e inclusive foram atribuídos grandes avanços na Ciência e na Arte a pessoas com Síndrome de Asperger. O próprio Hans Asperger (1979:49) mencionou *«parece que para ter sucesso na ciência e na arte, é essencial ter um traço de autismo. A capacidade para nos afastarmos do mundo de todos os dias e das coisas práticas, para repensar um assunto com originalidade, de modo a criar caminhos ainda não percorridos, canalizando todas as capacidades numa única especialidade, parece ser o ingrediente necessário para o sucesso.»* Isto quer dizer que os adolescentes com Asperger, podem ser encorajados, através do pensamento visual e recorrendo à visualização, a aprender, mas de forma não convencional. Enquanto professores, precisamos explorar essa capacidade de memorização que os jovens com Asperger têm e deste modo encontrar soluções alternativas de modo a promover o seu sucesso. Se o desenho permitir isso, então temos que potenciá-lo em todos os sentidos. Por isso, o desenho surge como um conhecimento ou instrumento de enorme riqueza quer em casa ou na escola e instrumento de socialização para crianças e adolescentes com Síndrome de Asperger. Refletimos, sobre o desenho no percurso escolar em Portugal e como opção vocacional à entrada do 10ºano. Admitimos, que o próprio conhecimento das outras disciplinas pode ser complementar ao desenho. Como diz Lowenfeld (1972) *«o conhecimento não utilizado carece de valor (...) é preciso o sentido de urgência e liberdade para usá-lo.»* Que o jovem com Síndrome de Asperger, encontre nos pais e professores os interlocutores da sua comunicação pelo desenho. Só uma atitude recetiva e compreensiva, possibilita a comunicação do jovem ao ponto de ele mesmo contar o que desenhou. A imaginação que o desenho promove, tem a capacidade de

nos levar por caminhos onde a Arte enquanto *«atividade livre, é simplesmente a natureza libertando as suas potencialidades e libertando-as conjuntamente até onde a sua harmonia nestas duas esferas lhes permite.»* (Read, 1982). Todos estes valores do desenho, são essenciais numa sociedade cada vez mais baseada na televisão, na cibernética e no automatismo. Hoje, mais do que nunca, a sociedade precisa de pessoas criativas, que sejam capazes de utilizar a liberdade, e para isso temos de promover o desenvolvimento da capacidade criadora. Que o desenho, possa ser visto como um excelente veículo da capacidade criadora dos adolescentes com Síndrome de Asperger e ao mesmo tempo como opção vocacional, permitindo-lhes a plena integração social e profissional. Devemos, ter presente que a criação gráfica não tem de ser genial para ser útil e que através dela não pretendemos conseguir artistas, mas apenas algo mais importante e valioso: jovens mais expressivos, comunicativos e realizados profissionalmente. Todo o nosso trabalho, tentará dar resposta à seguinte questão: *«Até que ponto as características específicas (habilidade especial) dos jovens com Síndrome de Asperger são aproveitadas na sua orientação vocacional?»*. Sendo certo, que qualquer pergunta de partida é uma pergunta aberta, sem resposta pré - concebidas ou com a possibilidade de respostas diferenciadas (Quivy e Campenhoudt, 1998:41)

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

Capítulo 4 – Metodologia

4.1 Tipo de investigação

No entender de Gil (1995:27), «*pode-se definir método como o caminho para chegar a determinado fim. E método científico como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas adotadas para se atingir conhecimento*». A natureza do problema de investigação, conduziu este estudo para uma abordagem qualitativa, uma vez que toma como ponto de partida as perspetivas dos inquiridos e o significado que estes atribuem às situações e acontecimentos. A especificidade dos objetivos traçados neste estudo, assim como o conjunto das interações que se estabelecem com outros elementos do contexto global da investigação, condicionaram a escolha do método. Nesta perspetiva, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, (com técnicas distintas) que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), envolve a obtenção de dados descritivos, recolhidos através do contacto direto do investigador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspetiva dos participantes, através de uma análise realizada de forma mais indutiva. Bogdan e Biklen (1994), salientam cinco características na investigação qualitativa: na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva, construindo as abstrações à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A metodologia de pesquisa qualitativa, de tipo etnográfico denominada estudo de caso, consiste na observação e descrição detalhada de um contexto específico ao longo de um determinado período de tempo, assim no caso concreto foi seguida ao longo de dois anos, uma jovem com Síndrome de Asperger, por isso a estratégia metodológica, orientada para este trabalho de investigação situa-se no âmbito do estudo de caso.

4.2 Estudo de caso

Esta metodologia pareceu-nos adequada, tendo em conta que o que nos interessava era segundo Bell (1989) descobrir a interação entre fatores e eventos, tais como entender os objetivos traçados tendo como principal objetivo a análise pormenorizada de um sujeito, concebendo-o como um fim em si mesmo, como um caso único e, conseqüentemente, impeditivo de excessivas generalizações, mas ainda assim, podendo ter *«um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes»* (Ponte, 2006:8)

O estudo de caso, trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Desta forma o estudo de caso, de acordo com Ponte:

«É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.» (Ponte, 2006:2). Como um dos marcos da Síndrome de Asperger é a sua peculiar área de «interesse especial», por áreas intelectuais específicas, distinta do Autismo Clássico, onde os interesses são mais para objetos ou parte de objetos, a nossa investigação, pretende compreender alguns problemas ligados ao *«reconhecimento de uma (ou mais) dificuldades sentidas ou de um (ou mais) obstáculos que por algum motivo embaraça os investigadores»* (Ary, Razavieh, Sorensen & Jacobs, 2006, citados por Dias, 2010).

4.3 Questões de investigação

A questão de investigação é o primeiro e vital passo do processo de investigação. Para Lewis & Pamela (1987) uma questão de investigação é aquela que explicita precisamente a área de investigação. Para enfatizar, consideramos que a questão é, ou as questões de investigação são a “metade do trabalho” de um investigador. As questões de investigação são os guias que orientam o tipo de informação necessária, como deve ser feita a recolha de informação e definem a abrangência do *corpus* de dados para a resolução de um problema. Estas questões também são fundamentais na análise da informação recolhida ou construída e auxiliam o investigador a não perder-se com os “acessórios”, mantendo assim o rumo para as conclusões e respostas possíveis. Definido o que é uma questão de investigação, constam das nossas intenções e preocupações as seguintes questões que pretendemos ver respondidas pelos inquiridos no sentido de percebermos quais as suas opiniões.

1. Qual o percurso vocacional adequado para o aluno com Síndrome de Asperger com uma habilidade específica para o desenho?
2. Quem faz a orientação vocacional dos alunos na escola?
3. Pode o desenho contribuir para a comunicação e interação do jovem com Síndrome de Asperger na turma (colegas)?
4. A existência de uma habilidade específica (desenho) contribui para o desenvolvimento e aprendizagem do jovem com Síndrome de Asperger?
5. Uma habilidade específica, no domínio do desenho, com uma orientação vocacional adequada, pode ser determinante na sua opção vocacional?

4.4 Amostra

A participante do nosso estudo, é uma adolescente diagnosticada com Síndrome de Asperger, de dezasseis anos de idade a frequentar, atualmente, o 11º ano do Curso Científico – Humanístico de Artes Visuais, como aluna com NEE e um talento excecional para o desenho. Foi seguida ao longo de dois anos, pelo que se torna fundamental, compreender o seu percurso escolar, na transição do 9º para o

10º ano, com a opção vocacional concretizada e ao mesmo tempo a frequência do 10º e do 11º ano como consolidação dessa opção vocacional. É necessário aqui, compreender o papel desempenhado pelo SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) da escola e a legislação existente a esse respeito, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio, que cria os serviços de Psicologia e Orientação, dotando o sistema educativo das necessárias estruturas especializadas de orientação educativa que, inseridas na rede escolar, assegurem a realização das ações de apoio psicológico e orientação escolar e profissional previstas no artigo 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e o Plano de Estudos do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, frequentado pela aluna. Reside nestas questões, uma escolha de ordem pessoal e profissional. Por um lado, o contacto estabelecido com uma jovem do ensino secundário com Síndrome de Asperger que se ocupa horas a desenhar. Por outro, procura-se dar mais sentido ao mundo da Arte, nomeadamente ao Desenho e ao mesmo tempo compreender que respostas a legislação e o sistema educativo podem oferecer a esta jovem com esta habilidade própria. Escolhido o objeto de estudo e porque o desenvolvimento humano é condicionado por todos os sistemas contextuais que o envolvem, necessitaremos de caracterizar a aluna inserida nos contextos que a envolvem.

4.5 Instrumentos e Recolha de Dados

Nesta investigação recorreremos a uma variedade de dados, utilizando dados de estrutura onde imperou a análise documental e a de dados dinâmicos com observação direta e indireta, de forma a apropriarmo-nos dos contextos de inserção desta jovem. Estes dados são descritos no capítulo V na caracterização da realidade pedagógica. Abordamos de seguida as características dos instrumentos usados.

4.5.1 Inquérito por questionário

Atendendo ao âmbito do nosso estudo, os instrumentos usados para a recolha de dados foram: inquérito por questionário aos professores e colegas de B, uma entrevista à sua mãe e fichas de levantamento do meio, escola família e jovem. O

inquérito por questionário é usado de cada vez que temos necessidade de informação «*cuja observação direta, mesmo que possível levaria demasiado tempo*» (Ghiglione e Matalon, 1992). «*O questionário é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais sobre eles próprios e o seu meio* (Quivy e Campenhoudt, 1992).» O inquérito aparece como método para compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem. Através dos inquéritos, realizado aos professores de B. e aos colegas, procuramos uma análise profunda das questões de investigação que iremos cruzar com os dados da entrevista à sua mãe. Antes, o objetivo primordial prende-se com os significados subjetivos que se patenteiam nas experiências de criação, cujo alvo é uma jovem, já identificada como excecionalmente talentosa no desenho.

Também segundo Marques (2006), este estudo pressupõe que o investigador reduza a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e ação usando a compreensão dos fenómenos, na sua globalidade e no seu contexto natural, através da sua descrição e interpretação. É privilegiada essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, embora as experiências pessoais do investigador sejam elementos importantes na análise e compreensão dos factos estudados.

Assim neste estudo, o inquérito por questionário, elaborado para os professores é composto por quinze questões divididas em dois grupos de perguntas. O primeiro grupo é composto por três questões e têm como objetivo conhecer as características dos professores inquiridos (sexo, idade, disciplina.); o segundo grupo é constituído por doze perguntas que envolvem a relação as suas crenças nas potencialidades da Arte e nomeadamente do desenho, especificamente para os alunos com Necessidades Educativas Especiais. (Anexo III).

Ao mesmo tempo quisemos descobrir se esta aluna em específico, com um talento raro para o desenho, desenvolve competências comunicativas com os seus pares, (Anexo II). Assim foi passado um inquérito por questionário aos seus colegas que tinha como objetivo verificar a opinião deles o desenho como meio de comunicação. O inquérito por questionário é composto por dois grupos de perguntas. O primeiro grupo é composto por quatro questões e têm como objetivo conhecer as características dos alunos inquiridos (sexo, idade, escolha da área.); o segundo

grupo é constituído por sete perguntas, sobre o desenho enquanto forma e meio privilegiado de comunicação. Houve o cuidado de elaborar um inquérito por questionário, com o recurso a uma linguagem simples, clara e concisa para que não suscitasse dúvidas nos adolescentes, de maneira a obtermos respostas consistentes. Verificámos se as questões eram claras e possibilitavam aos alunos discorrer sobre o desenho como competência comunicativa de uma adolescente com Síndrome de Asperger.

4.5.2 A entrevista

Depois, recorrendo a outros modos de interrogar diferentes do inquérito por questionário, recorreremos à entrevista (à mãe de B.). Na metodologia qualitativa, a entrevista é genericamente uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora possa envolver mais, tendo em vista um objetivo que é a obtenção de informações sobre o entrevistado, as suas vivências e representações. Procura «*compreender aspetos mais complexos das representações e atitudes*» (Ghiglione e Matalon, 1992). Como em todos os métodos e técnicas de pesquisa, a realização de entrevistas envolve aspetos que o investigador não pode ignorar, nomeadamente os que se prendem com a subjetividade dos sujeitos e os constrangimentos do contexto e das situações em que se inserem. Tuckman (1994) refere, por exemplo, que as entrevistas traduzem os resultados revelados pelos inquiridos, refletindo o seu pensamento. No entanto, estes poderão não ser totalmente fidedignos porque podem ser influenciados pela autoconsciência ou o desejo de causarem boa impressão. Geralmente distinguem-se de acordo com o seu grau de estruturação, entrevistas não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas, sendo a semiestruturada a de grande utilização em investigação social (Pardal e Correia, 1995). Numa entrevista semiestruturada ou semidirecta, os investigadores definem uma série de questões-guia, relativamente abertas e pertinentes para o propósito do estudo, que são colocadas pela ordem e na formulação que parecer mais adequada e natural no decurso de conversa. Deste modo, o investigador incentiva o seu interlocutor a falar abertamente, mas sempre que necessário interfere no sentido de encaminhar a entrevista para os seus objetivos. A entrevista semiestruturada com guião, previamente elaborado, foi o instrumento utilizado para a recolha de dados. Segundo Ketele (1995) a informação que se deseja recolher, seguindo este formato, reflete melhor as representações na medida em que a pessoa entrevistada tem mais

liberdade na forma de se expressar e porque se pode recolher a informação num tempo mais curto que numa entrevista livre, na qual não se possui a garantia de se obter uma informação pertinente. Ao mesmo tempo o discurso é sequenciado por partes cuja ordem é, de alguma forma, sugerida. Neste tipo de entrevistas existem alguns pontos de referência orientados para o objetivo que se pretende alcançar, mas há uma orientação moderada. Partimos da realização de uma entrevista exploratória a um sujeito – a mãe de B. (anexo IV). Esta entrevista não foi gravada por vontade expressa da própria, mas transcrita integralmente e sujeita a análise de conteúdo. A conceptualização do desenho, como uma habilidade específica que influenciou a orientação vocacional de B., exprimida pela mãe aquando da entrevista, levou-nos a identificar pistas acerca do papel do desenho como meio de comunicação, interação e aprendizagem que surgiram como dimensões no processo de categorização.

4.6 Procedimentos

Nos procedimentos utilizados na recolha de dados, apoiamo-nos em diversos métodos e técnicas que nos permitiram, posteriormente circunscrever os materiais recolhidos e esboçar, indutivamente, algumas conclusões.

Relativamente à recolha de dados para a nossa pesquisa, o nosso modelo de procedimentos seguiu sete etapas:

1. Etapa – Pedido de autorização ao Diretor da Escola Secundária José Régio para a realização dos inquéritos aos professores e colegas de B.; (anexo I)
2. Etapa – Pedido de autorização ao Diretor da Escola Secundária José Régio, para a consulta de documentos da escola: Plano Educativo Individual da aluna e Pautas de Avaliação de B. no 10º e 11º ano; (anexos VII e VIII)
3. Etapa – Distribuição presencial dos inquéritos por questionário aos colegas de B. (anexo II);
4. Etapa – Recolha dos inquéritos por questionário aos colegas de B.;
5. Etapa – Envio dos inquéritos por questionário aos professores de B. (anexo III);
6. Etapa – Tratamento estatístico e gráfico dos inquéritos por questionário aos colegas e professores de B.;
7. Etapa: Realização da entrevista à mãe de B. (anexo IV);

A entrevista foi por contacto direto, fora do contexto escolar com a duração de sessenta minutos.

Síntese

Este capítulo deu a conhecer a metodologia usada para o nosso estudo, os procedimentos e os instrumentos de investigação usados e a caracterização da amostra.

No capítulo seguinte, escolhido o objeto de estudo e porque o desenvolvimento humano é condicionado por todos os sistemas contextuais que o envolvem, necessitaremos de caracterizar a aluna inserida nos diferentes contextos que a envolvem: o meio, a escola, a(s) turma(s), a família e a própria jovem em questão. Após, o que apresentaremos os resultados e a sua análise de forma a responder às questões de investigação inicialmente propostas.

Capítulo 5 – Caracterização da realidade pedagógica

5.1 Caracterização do meio

A jovem com Síndrome de Asperger, do nosso estudo habita em Vila do Conde. Esta cidade está localizada a cerca de trinta e dois Km do Porto. Vila do Conde, cidade com 28 mil habitantes e cuja população integra, maioritariamente, o sector secundário.

É sede de um município com 149,03 km² de área e 79 533 habitantes, subdividido em 21 freguesias. O município é limitado a norte pelo município da Póvoa de Varzim, a leste por Vila Nova de Famalicão e Trofa, a sul pela Maia e por Matosinhos e a oeste tem litoral no oceano Atlântico.

Localizada na margem Norte da foz do rio Ave, Vila do Conde é um importante centro industrial, porto de pesca e zona balnear e turística, configurando um dos principais e mais procurados centros balneares do país. A cidade faz parte do mesmo aglomerado urbano que a Póvoa de Varzim.

À exceção da sede, nenhuma outra possuiu estatuto de vila ou cidade, apesar do topónimo de algumas o sugerir. Muitas são pequenas aldeias rurais que salpicam o território densamente arborizado, enquanto outras — como Árvore, Azurara, Mindelo, Vilar do Pinheiro ou Retorta — são espaços crescentemente urbanizados. A Azurara foi vila histórica e concelho até meados do século XIX, altura em que o concelho foi extinto e o seu território integrado no município de Vila do Conde. Destaque, a nível do Património Natural a "Paisagem Protegida Regional do Litoral de Vila do Conde e Reserva Ornitológica de Mindelo" (PPRLVCROM) criada em 13 de Outubro de 2009. A PPRLVCROM possui uma superfície total de 380 ha, estendendo-se na direcção norte-sul, ao longo de 8,5 km de linha de costa, pelas freguesias de Azurara, Árvore, Mindelo, Vila Chã e Labruge. Esta área protegida como o respetivo nome alude integra a Reserva Ornitológica de Mindelo (ROM). A ROM localiza-se entre a freguesia de Mindelo e o Rio Ave, sendo a primeira área protegida criada (1957) em Portugal. Vila do Conde é servida por uma ampla rede de

transportes que compreendem vias terrestres, aéreas e marítimas. O sistema terrestre de acesso é constituído por autoestradas, o sistema de estradas nacionais e a rede de metropolitano ligeiro; que são utilizados diariamente por milhares de pessoas para aceder e se movimentarem na cidade e no concelho. As acessibilidades ao concelho também compreendem os terminais do aeroporto e o porto marítimo.

O concelho e a cidade são ligados por estrada num eixo Norte-Sul desde Vila Nova de Cerveira até ao Porto pela autoestrada A28. A autoestrada A7 cruza a A28 e num eixo Este-Oeste, através do Norte da cidade, ligando-a a Vila Nova de Famalicão e Guimarães. As Estradas Nacionais na zona em que atravessam o concelho têm gestão municipal: a EN13, que atravessa o concelho e cidade no sentido Norte-Sul, é usada pelos automobilistas procedentes das freguesias a sul da cidade de Vila do Conde para ela aceder ou se movimentarem nas freguesias do concelho; e a norte, para aceder desde a Póvoa de Varzim. A EN205 atravessa o concelho a norte, num eixo Este-Oeste e liga Vila do Conde a Vila Nova de Famalicão. A EN104 atravessa o concelho a meio, num eixo Este-Oeste, e liga Vila do Conde à Trofa e a Santo Tirso. A EN205 e a EN104 são utilizadas pelos viajantes procedentes do interior do concelho para aceder à cidade ou se movimentarem nas freguesias do concelho.

O transporte público dentro da cidade de Vila do Conde é gerido sobretudo pelo *Litoral Norte - Transportes Urbanos da Póvoa de Varzim*, as restantes linhas são geridas pela Transdev. A linha B do Metro do Porto liga a Vila do Conde à cidade do Porto e ao aeroporto em dois tipos de serviços, o normal e o expresso. Também faz a ligação a norte à cidade de Póvoa de Varzim. A linha opera numa antiga ferrovia que liga o Porto à Póvoa de Varzim, passando por Vila do Conde. Esta secular linha foi desativada em 2002 para ser utilizada pelo Metro.

Situado a apenas 15 km do centro da cidade, o Aeroporto Internacional Sá Carneiro (OPO), o segundo maior aeroporto (internacional) no país, liga-se ao concelho e à cidade de Vila do Conde através da A28, da EN13 e do Metro do Porto.

5.2 Caracterização da Escola/Instituição

A adolescente em estudo frequenta, atualmente, o 11º ano da Escola Secundária José Régio. Esta é uma escola que não está agrupada porque beneficia de um contrato de autonomia, que vigorará até ao termo do ano letivo de 2015/2016. A escola situa-se na parte litoral de Vila do Conde. As raízes da Escola Secundária José Régio - Vila do Conde remontam à Escola Técnica de Vila do Conde, como seção da Escola Industrial e Comercial de Matosinhos. Em 1984 passa a integrar a designação o nome de José Régio, em homenagem a um ilustre vila-condense, escritor, crítico, poeta e professor. Ao longo dos anos, muitas foram as alterações do seu espaço físico, sempre no sentido de favorecer o desenvolvimento integral e a realização pessoal dos alunos. A partir dos anos 90, a Escola foi pródiga na formação de Clubes Escolares que usufruíam da disponibilidade oferecida pelos professores e incrementavam a motivação dos alunos: Ciência, Ambiente, Saúde, Tecnologia, Teatro, Desporto, Astronomia, Meteorologia, Jornalismo, Cinema, Vídeo, Fotografia, Informática, Artes Plásticas, Cerâmicas, Línguas, Solidariedade. Em 1999, a Escola é dotada de Regulamento Interno e de Projeto Educativo. A Escola comporta alunos do Ensino Regular do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, do Ensino não Regular - CEFS tipo 2 e tipo 3, Profissionais, alunos do Ensino Noturno nos cursos de Educação e Formação de Adultos, alunos das Unidades de Formação de Curta Duração num total superior a 1200, e ainda adultos inscritos no Centro Novas Oportunidades, num mínimo de 500 novas inscrições por ano. A oferta formativa é vasta, entre os Cursos do Ensino Regular (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Línguas e Humanidades, Socioeconómico) e Ensino Não Regular (CEFS Tipo 2, CEFS Tipo 3, Cursos Profissionais) e Outros (Educação e Formação de Adultos: Escolar, Dupla Certificação, Unidades de Formação de Curta Duração, Centro Novas Oportunidades com Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Escola de Rendas de Bilros). Enquanto, reivindicação desde há muito do órgão de gestão, colmatada, ano a ano, pela contratação de uma psicóloga. Este ano letivo, foi possível ao abrigo das medidas que financiam os cursos profissionalizantes, a existência de uma psicóloga, que permitirá a definição a médio prazo de estratégias que possam contribuir para a redução dos níveis de insucesso e abandono escolares. Permitirá também desenvolver um trabalho que apoie o estabelecimento de uma oferta educativa mais consistente e que tenha em

conta as áreas de excelência. Contudo, a Escola Secundária José Régio, procura garantir a articulação entre níveis de ensino e escola/vida ativa, promover a educação, cidadania e respeito pelo ambiente, para o conhecimento, formação e sucesso do aluno. Faz um esforço para assegurar um ensino de qualidade, formando cidadãos críticos, conscientes e participativos, capazes de interagir e intervir na sociedade, nomeadamente na comunidade local. E nesta sua missão, os alunos com Necessidades Educativas Especiais não foram esquecidos e no seu Projeto Educativo a escola prevê:

«Nas situações que não se enquadram nas condições previstas na legislação, a escola pode implementar e desenvolver um conjunto de respostas, que visem a promoção do sucesso escolar dos seus alunos, nomeadamente a criação de cursos de educação e formação, a elaboração de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento, bem como providenciar encaminhamento para os apoios disponibilizados pela escola, consubstanciados no Projeto Educativo, que mais se adequem a cada situação específica.» (Projeto Curricular da Escola Secundária José Régio – anexo 15)

E é nesta Escola Secundária, que incide o nosso estudo de caso sobre o percurso escolar dos jovens com Síndrome de Asperger. Uma escola que vê na *«Arte que é ex-líbris da cidade de Vila do Conde e um verdadeiro património da escola»*. (Projeto Curricular da Escola Secundária José Régio)

5.3 Caracterização da turma/grupo do 10ºano/11º de B.

A turma de B., do Curso Científico de Artes Visuais, no 10ºano foi constituída por trinta alunos, sendo a sua maioria do sexo feminino (73% do sexo feminino). A grande maioria dos alunos tem quinze anos e reside dentro da cidade de Vila do Conde. Dos restantes, três alunos residem em Touguinha, dois alunos em Junqueira, dois em Árvore, dois alunos na Póvoa de Varzim, um aluno em Mindelo, um aluno em Macieira, um aluno em Fajozes, um aluno em Labruge, um aluno em Vila Chã. A maioria dos alunos da turma almoça em casa. Almoçam onze alunos na escola (na cantina) regularmente. Apenas dois alunos almoçam alguns dias em casa e outros na escola. Os restantes quatro almoçam no café. Quase a totalidade dos alunos toma o pequeno-almoço diariamente em casa. Apenas cinco alunos não tomam pequeno-almoço em casa. Podemos concluir que a grande maioria dos alunos se deita entre as 22h00m e às 23h30, no entanto é importante frisar que

quatro alunos se deitam depois das 24h diariamente, o que diminui substancialmente o seu período de repouso, extremamente importante no seu desenvolvimento e aprendizagem.

No que respeita a problemas de saúde, para além do assinalado no gráfico, é necessário referir: a aluna nº 6, B. com Necessidades Educativas Especiais, especificamente com Síndrome de Asperger, pelo que necessita de um acompanhamento atento por parte do Conselho de Turma, com as respetivas adaptações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação, uma vez que se encontra ao abrigo do *Decreto-Lei nº3 de 2008 de 7 de Janeiro*. Nesta turma, dezassete alunos praticam desporto fora da escola. Relativamente ao SASE, apenas doze alunos usufruem de apoio dos quais três têm escalão A e os restantes escalão B.

No que concerne à ocupação dos tempos livres, para além da prática desportiva os alunos vêm televisão, ouvem música, jogam computador e leem livros de Banda Desenhada e Aventura, Romances e revistas.

Vinte e três alunos da turma vivem com os pais e irmãos, destes, seis alunos não têm irmãos e só dois alunos vivem para além dos pais e irmãos com os avós. Duas alunas vivem apenas com a mãe (entre estas encontra-se B.), duas alunas vivem com a mãe e irmãos uma aluna vive com a mãe, tia e avó.

A idade dos progenitores difere bastante, sendo que a sua maioria compreende-se entre os 36 – 47 anos de idade, mostrando-se equilibrada a idade entre as mães e os pais, apesar de as mães na generalidade serem mais novas.

Quanto às habilitações literárias, as mães tem mais do que os pais. Contudo, existe apenas uma mãe com licenciatura e uma mãe que tem o 1º ano do curso de Medicina. Sabemos que a grande totalidade dos alunos tem como Encarregado de Educação a Mãe.

Relativamente à escola frequentada no ano anterior, a maioria dos alunos já estavam nesta escola, cinco alunos vieram da E.B. 2,3 Frei João (o caso de B.), três da E 2,3 C.P.F Junqueira, dois alunos da escola Afonso Sanches, dois alunos da E 2,3 Ribeirinha, um aluno da E 2,3 Saúl Dias, um aluno da escola do Castelo da Maia, um aluno da escola D. Pedro IV, um aluno da escola Rocha Peixoto.

A maior parte dos alunos e colegas de B. não teve retenções no seu percurso escolar. Onze alunos tiveram uma retenção, sete no 10ºano, um aluno no 5º ano e um aluno no 8º ano. Com duas retenções, apenas existem na turma dois alunos.

Pelas informações prestadas, podemos concluir que a maioria dos alunos tiveram negativas no ano anterior, ou seja no 9ºano (dezanove alunos) e apenas onze alunos transitaram sem negativa. De todos os alunos apenas 33% diz ter tido apoio educativo no ano letivo anterior, sendo na maioria às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e inglês. Alguns alunos também tiveram faltas disciplinares, cerca de 23% ao longo do seu percurso escolar. Contudo, a globalidade dos alunos estuda diariamente e a maioria fá-lo sozinho (80 %). É de referir que quatro dos alunos da turma estudam com a mãe (o caso de B.). Podemos afirmar que as disciplina que os alunos preferem são, Desenho e Educação Física. A disciplina de Inglês foi referenciada como sendo a que os alunos têm mais dificuldades, precedida das disciplinas de Geometria descritiva A e Língua Portuguesa. No que respeita às expectativas dos alunos para o futuro apenas cinco alunos não consideram a hipótese de um curso universitário. É visível a variedade de profissões pretendidas. No entanto, importa referir que cinco alunos apesar de manifestarem interesse em progredir os estudos para o ensino superior, ainda não têm ideia do curso que pretendem seguir. Na generalidade, são alunos com expectativas de futuro que têm um percurso escolar razoável até ao momento, têm muitas atividades fora da escola, mas conseguem na sua maioria conciliar bem as suas atividades com os seus deveres escolares. Todas estas informações encontram-se no Projeto Curricular de Turma, (anexo V). Com a entrada no 11ºano, a turma passa a ter uma mudança desde logo muito importante para B. de 30 alunos no 10ºano, passa a ter 22 alunos. Esta alteração beneficia B. sempre muito sensível aos barulhos inerentes a uma turma grande. A turma continua a ser na sua grande maioria do sexo feminino com 73% do género feminino e apenas 27% do género masculino. Existe alguma homogeneidade em relação às idades dos alunos, sendo que a maior parte deles tem 16 anos. Todos os alunos residem no concelho de Vila do Conde. Mais de metade dos alunos da turma almoça em casa, embora um número significativo almoce na cantina da escola. Apenas dois alunos almoçam no café. A maioria dos alunos toma o pequeno-almoço diariamente em casa, mas cinco alunos afirmam não tomar diariamente o pequeno-almoço. A grande maioria dos alunos deita-se entre as 22:30 e as 23:00 horas. No que respeita a problemas de saúde, quatro alunos revelam ter problemas visuais, e outros, nomeadamente B. com Síndrome de Asperger. A grande maioria dos alunos não pratica qualquer desporto federado. Relativamente ao SASE, dois alunos usufruem de apoio no

escalão A e seis no escalão B. No que concerne à ocupação dos tempos livres, a grande maioria dos alunos da turma não frequenta qualquer atividade nem demonstra gostos e preferências vincados. Quanto ao seu agregado familiar, os alunos vivem com os pais e irmãos, três alunos vivem ainda com os avós (ou com um deles), para além dos pais, A maioria dos alunos tem apenas um irmão. A idade dos progenitores é variável, sendo que a sua maioria se compreende entre os 41 e os 45 anos, mostrando-se muito equilibrada a idade entre as mães e os pais. Verifica-se que as habilitações literárias das mães e dos pais são equivalentes, verificando-se ainda que existe apenas uma mãe com grau de licenciatura. Concluimos que a grande totalidade dos alunos tem como Encarregado de Educação a Mãe (apenas dois pais assumem esse papel).

Quanto ao percurso escolar, relativamente à escola frequentada no ano anterior, todos os alunos da turma frequentavam já esta Escola Secundária José Régio o que se torna uma mais-valia no conhecimento e integração destes jovens que conhecem agora toda a dinâmica da escola. E também, são poucos os alunos que apresentam retenções no seu percurso escolar. A maioria dos alunos transitou com uma ou duas negativas. Menos de metade dos alunos beneficiou de apoio educativo no ano letivo anterior, sendo a disciplina de Geometria Descritiva, aquela onde o número de alunos que tiveram apoio é maior. Apenas três alunos tiveram faltas disciplinares no ano letivo anterior. Podemos concluir que a maior parte dos alunos tem hábitos de estudo diário ainda que a esmagadora maioria dos alunos estuda sozinho. As exceções são duas, com um explicador e com a irmã. Fica mais uma vez comprovado no 11ºano, pelo PCT (Projeto Curricular de Turma) que a disciplina que os alunos preferem continua a ser o Desenho (anexo VI), o que vai de encontro ao ano anterior no 10ºano. Quanto às disciplinas onde os alunos apresentam mais dificuldades, Geometria Descritiva A surge à cabeça, logo seguida de História da Cultura e das Artes e Inglês. No que respeita às expectativas dos alunos para o futuro, quase todos os alunos pretendem seguir um curso universitário, apenas um afirma pretender terminar os estudos após o 12º ano (embora quatro alunos não saibam ainda). Quanto às profissões que gostariam de ter no futuro, alguns ainda não possuem opinião formada sobre o assunto. Dos que responderam, o *Design* é a opção mais referida, seguida de Arquitetura. O que significa que 94% dos alunos desta turma quer progredir para o Ensino Superior e apenas 6% não o pretende fazer. Na generalidade, são alunos com um percurso

escolar razoável, que possuem algumas expectativas quanto ao seu futuro escolar e profissional e como não têm muitas atividades fora da escola, é nesta que passam grande parte do tempo e realizam as atividades das respectivas disciplinas.

5.4 Caracterização da família

A família de B. é constituída por ela e a mãe, após o divórcio dos pais quando tinha por volta dos dois anos. Vive com a mãe em Vila do Conde. A mãe de B. tem 40 anos e é assistente operacional da Câmara de Vila do Conde. O pai de B. é operador de máquinas no aeroporto do Porto, tem 40 anos vive na Maia, já tendo constituído nova família da qual B. tem um irmão de cinco anos. Ambos, tem o 12ºano de escolaridade. A relação de B. com os pais é boa. B. costuma ir passar os fins-de-semana de quinze em quinze dias com o pai e a nova família deste. Além destes familiares B. convive bastante com os avós maternos com quem costuma passar férias, juntamente com a mãe. Também convive com alguma frequência com os avós paternos, alguns tios e primos.

5.5 Caracterização da adolescente

A adolescente em estudo, que designamos por B., nasceu em 12 de Dezembro de 1996, no hospital da Póvoa do Varzim, e segundo mãe um parto normal e dentro do tempo esperado. O seu nascimento foi desejado, porque se tratava da primeira filha de um casal. Fez amamentação materna e mais tarde o biberão. Contudo, à medida que foi crescendo, B. quase não falava, embora soubesse solicitar tudo o que queria à sua mãe. Era uma criança meiga, dócil e muito afetuosa, mas a questão da não utilização da linguagem entre os dois e os três anos, foi levantado dúvidas a esta mãe sempre atenta. Contudo B. nunca usufruiu dos serviços da intervenção precoce. A sua primeira matrícula dá-se aos três anos, na entrada do jardim-de-infância. Mas só em 2002/2003, após o diagnóstico de Síndrome de Asperger, com a entrada no 1.º ciclo foi acompanhada pelos serviços da Educação Especial. No segundo e terceiro ciclos, não teve apoio direto mas indireto da Educação Especial. B. beneficia no seu Plano Educativo Individual (anexo VII), das seguintes medidas: apoio pedagógico personalizado;

adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. Segundo, relatório médico de pedopsiquiatria B. «perturbação de desenvolvimento associada à Síndrome de Asperger, com dificuldades na interação social». Da avaliação da aluna, elaborada a partir de relatórios terapêuticos, psicopedagógicos e recolha de informação junto da encarregada de educação, os serviços de Educação Especial chegaram às seguintes conclusões: a aluna apresenta dificuldades nas funções psicossociais; na adaptabilidade; na responsividade; na previsibilidade; na aproximação ou iniciativa, só se processando, e nem sempre de forma contextualizada, com os professores da turma; na extroversão; na amabilidade; na abertura à experiência, tendo dificuldade em ser recetiva a tudo o que é novidade; ao otimismo; em controlar os impulsos; nas funções da atenção; nas da memória, principalmente a de longo prazo; na organização das funções psicomotoras; nas emocionais; nas do pensamento, nas cognitivas de nível superior; na receção da linguagem; no ritmo do discurso. Na atividade e participação, foram identificadas dificuldades em adquirir conceitos complexos; concentrar e focar a atenção; nas formas do pensamento; na compreensão da linguagem escrita; utilizar a linguagem escrita e as competências e as estratégias genéricas do processo de escrita e utilizar as convenções gramaticais; resolver problemas; levar a cabo tarefas múltiplas; lidar com o *stress* e outras exigências psicológicas; gerir o próprio comportamento; comunicar e receber mensagens escritas; nas interações interpessoais básicas e sociais informais e finalmente dificuldades em participar em desportos coletivos ou relacionais. Contudo, B. tem na mãe sua figura de referência. Os pais estão separados há bastantes anos, desde que B. tinha quase três anos. A aluna mantém contacto com o pai e com a sua companheira. Tem um irmão, do lado paterno, com 6 anos e a Bruna mantém boas relações com ele. A nível particular a mãe procurou, apoio da terapia da fala dos seis aos onze anos e depois dos onze aos treze de uma psicóloga, para trabalhar aspetos da socialização. Mas tarde deixou de ter acompanhamento psicológico, por este não dar mais respostas no caso e B.

Contudo, segundo o último relatório a B. tem adquirido as competências essenciais do currículo comum, revelando uma aptidão superior no domínio do desenho ainda que os professores de B. mencionam que esta aluna apresenta algum défice relativo às aprendizagens e perturbação do funcionamento social ficando perturbada com sons, próprios do contexto escolar.

Capítulo 6 – Apresentação dos resultados e sua análise

Introdução

A apresentação dos dados recolhidos e a análise posterior foi feita após a análise documental e participativa que envolveu uma multiplicidade de instrumentos que serão cruzados. Foram realizados inquéritos por questionário, dirigidos aos professores e colegas de B., uma entrevista à sua mãe e a análise documental do seu PEI e da Pauta de Avaliação (anexos VII e VIII). O processo de análise, caracterizou-se por uma leitura descritiva e interpretativa da variada informação, respeitando os diferentes instrumentos de recolha de dados, adotando por base uma metodologia qualitativa. Desta forma os dados de carácter qualitativo foram analisados com base na análise de conteúdo. Os dados de carácter quantitativo, dizem respeito aos inquéritos por questionário e foram organizados em tabelas e posteriormente ilustrados em gráficos representativos das diferentes opiniões, expressando-se em números e percentagens. Neste caso, os dados são sintetizados e analisados através dos procedimentos estatísticos simples. Tendo em conta as referências e procedimentos sugeridos por Bogdan e Biklen (1994:221) as leituras sucessivas dos dados tomaram, cada vez mais, significações concretas através da repetição de palavras, frases, comportamentos, ideias e das próprias questões/afirmações similares dos questionários, que desta forma se evidenciaram e agruparam. Algumas destas ideias de análise de conteúdo foram definidas à priori, contudo, as leituras e interpretações subsequentes originaram reformulações à posteriori, ditando novos indicadores mais pertinentes. Deste processo resultaram os seguintes quadros gerais que *«permitem estabelecer (...) resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise»* (Bardin,2004:95). A técnica de análise de conteúdo, foi utilizada na análise da entrevista à mãe de B., destaca-se por ser *«um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às*

condições de produção / receção (variáveis inferidas) destas mensagens» (Bardin, 2004:42). Trata-se de reduzir a informação contida nos dados, diferenciando unidades e identificando os seus elementos de significado, de forma «a assegurar que nenhuma categoria importante é deixada de fora» (Bell,2008:107).Tendo em consideração as questões de investigação enunciadas neste estudo, as linhas orientadoras do seu quadro teórico e as opções metodológicas subjacentes, a apresentação e análise dos resultados da investigação empírica, representa o culminar da organização e sistematização de todo o material recolhido. Na apresentação e análise dos dados, para uma interpretação completa, é necessária uma ligação efetiva entre todos os resultados obtidos e o respetivo enquadramento conceptual da própria investigação. A procura de uma resposta às questões de investigação, convoca à triangulação do problema, através de «estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspetivas dos sujeitos sobre o mesmo objeto de estudo ou a ter diferentes perspetivas do mesmo fenómeno» (Pacheco,1995:72). A análise dos dados recolhidos, decorre de uma descrição e interpretação, de múltiplas fontes de documentação dos factos segundo um processo específico, designado de «triangulação» (Cohen e Manion,1990; Denzin, 1978). Nesse sentido, segundo Guerra (2006:62), «a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva, que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analistas cuja articulação permite formular as regras de inferência». Após a apresentação e análise de cada questão, faremos um uma espécie de síntese geral onde serão evidenciados os resultados interessantes que concorram para a resposta, ou respostas, ao problema em estudo. Desta forma a compreensão dos resultados, a sua interligação pelos diferentes métodos de recolha, a reflexão e o olhar sobre os vários sentidos e conteúdos de forma a perceber o seu todo, ambiguidades e possíveis contradições, serão objeto e apreciação no último capítulo. Certamente, abrirão caminho a conclusões esclarecedoras e pertinentes.

6.1 Análise dos inquéritos aos colegas de B.

Tendo em conta umas das nossas questões de investigação, do presente

estudo, torna-se, pois, indispensável, fazer uma viagem retrospectiva em torno dos colegas, que frequentaram o Curso Científico de Artes Visuais no 10º ano com a jovem B. com Síndrome de Asperger, no sentido de entender se o desenho contribuiu para a efetiva comunicação e interação com os seus pares. Obviamente que, tendo em conta o ciclo normal do curso, consideramos apenas os colegas que frequentaram o 10ºano. Tomando em consideração, este facto centramos – nos em 29 alunos do 10º ano do ensino secundário. Sendo que, a maior parte dos inquiridos é do sexo feminino 71% e os restantes 28% são do sexo masculino. A maior percentagem de idade dos alunos inquiridos, corresponde ao intervalo entre os 14 - 16 anos, com média de idades nos 15,2%. Relativamente ao seu percurso escolar, a maioria dos alunos encontra-se pela primeira vez no 10ºano. Grande parte dos alunos, teve em conta a oferta da própria escola. Para dezassete, alunos desta turma a escolha desta área (Artes Visuais) veio de encontro à sua opção vocacional.

A disciplina de Desenho foi considerada excelente para nove alunos e motivadora para oito alunos. Para 96,4% dos alunos, o Desenho assume-se incontestavelmente como uma forma de comunicação com os outros. Para 39,2% o desenho representa uma forma de abstração dos seus problemas do dia-a-dia. O que é significativo, tendo em conta que 53,7% considerou que através do desenho se pode comunicar ideias e 57% que o Desenho é um meio de comunicação eficaz. Por isso, foi intuitivo para 82% dos colegas de B. perceber que, tinham na turma uma colega com necessidades educativas especiais, mas um talento extraordinário para o desenho.

As respostas às afirmações do inquérito por questionário são apresentadas em gráfico, existindo um gráfico para cada afirmação. Imediatamente após cada gráfico um texto para auxiliar na interpretação do mesmo. O tratamento estatístico de cada questão foi realizado no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), que pela análise estatística, transformou os dados em informações importantes para a elaboração dos gráficos de barras ou circulares de fácil interpretação com cores diferentes para cada grupo de resposta. Depois da análise estatística dos dados (descritiva ou por inferência) foi elaborada a análise dos resultados, que procurou responder a todas as questões definidas para o estudo.

Como se pode constatar (gráfico 1) a turma é maioritariamente constituída por elementos do sexo feminino, neste caso específico vinte raparigas e dez rapazes.

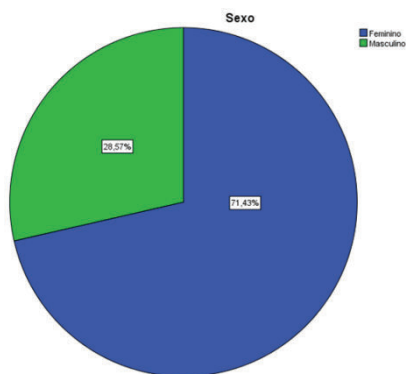


Gráfico 1 - Distribuição do tipo género

As suas idades oscilam entre os catorze e os dezasseis anos, sendo a média de idade da turma de 15,2, conforme gráfico 2.

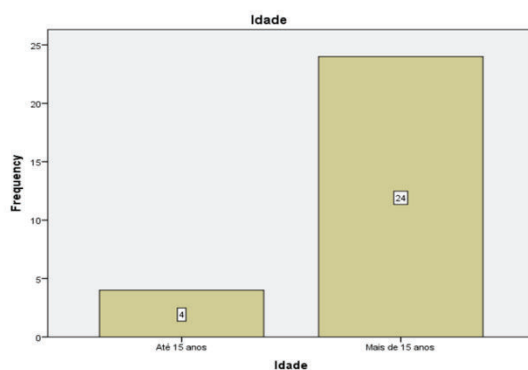


Gráfico 2 - Distribuição por idades

O gráfico 3, demonstra a distribuição de oferta e escolha do curso de Artes.



Gráfico 3 - Distribuição oferta da escola

Os alunos tiveram em conta a oferta da Escola Secundária José Régio, e de facto, a escolha do curso de Artes visuais, foi feita por dezassete alunos o que indica

O percurso escolar e a orientação vocacional dos jovens com Síndrome de Asperger

uma opção feita conscientemente a partir de uma opção vocacional ou a pensar no seu futuro profissional. Conforme gráfico 4.



Gráfico 4 - Distribuição de escolha da área vocacional

Os alunos avaliaram a disciplina de Desenho como excelente e motivadora ao mesmo tempo para quem tem vocação e talento. Conforme gráfico 5

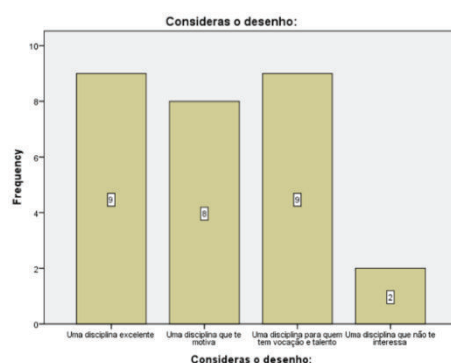


Gráfico 5 – Distribuição da importância da disciplina do desenho.

O interessante é que 96,4% dos alunos consideraram o Desenho um meio eficiente de comunicar com os outros, o que vai de encontro a uma das questões de investigação, levantadas do nosso estudo. Conforme gráfico 6.

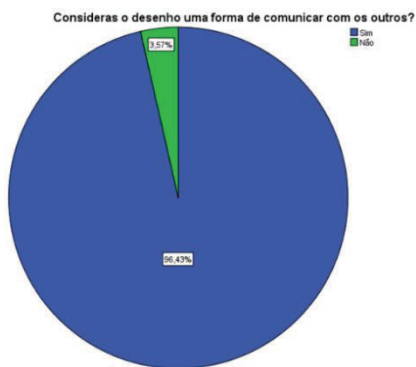


Gráfico 6 – Distribuição do desenho como forma de comunicar.

Para 39,2% dos colegas de B., o desenho tem uma função terapêutica e foi encarado como uma forma de os alunos se abstraírem dos seus problemas. Aliás, defendemos anteriormente que a Arte e neste caso específico o desenho têm um papel-chave nos alunos e nas escolas, já que o desenho com o potencial que lhe é devido pode proporcionar uma ajuda emocional ao mesmo tempo ser utilizado enquanto estratégia de interesse para jovens com Síndrome de Asperger. Como professores alcancemos urgentemente o potencial, da Arte e do desenho no desenvolvimento de um amplo leque de qualidades criativas e capacidades críticas. Conforme gráfico 7.

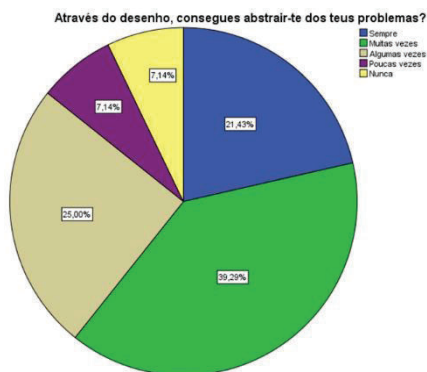


Gráfico 7 – Distribuição sobre a importância do desenho como forma de resolução de problemas.

Se o desenho tem esta enorme capacidade de comunicar ideias, para 53% dos colegas de B., conforme temos vindo a defender ao longo deste estudo é fundamental mostrar que o desenho com as suas imagens e histórias, consegue promover a interação social, expressar emoções, desenvolver a empatia e finalmente a comunicar com os outros. Conforme gráfico 8.

E esta competência comunicacional comprometida nos jovens com Asperger, pode ser desenvolvida pela habilidade de desenhar, como no caso de B., como forma de compensar as dificuldades que sente na expressão verbal. Aliás os adolescentes com Síndrome de Asperger, têm problemas em compreender as emoções alheias e por isso vão necessitar da ajuda e apoio dos seus colegas. A pesquisa provou claramente que os programas de pares podem ajudar os alunos com incapacidades a integrarem-se melhor na população comum das escolas. Os programas de pares são um meio testado e comprovado para ultrapassar as grandes barreiras na área académica e da interação social e comportamental, que representam uma luta diária destes alunos, conforme vimos no capítulo dois deste estudo.

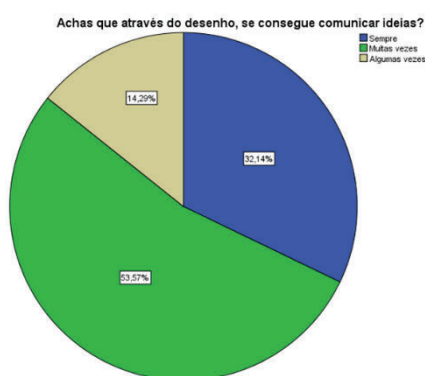


Gráfico 8 - Distribuição sobre a importância do desenho como meio de comunicar ideias

Contudo o facto de B. desenhar bem é um fator facilitador da sua relação com os colegas. (Conforme gráfico 9).

Permite a B. conversar sobre os temas dos seus desenhos, explicá-los detalhadamente e assim conseguir um diálogo com os pares. No caso de B., o desenho é evidentemente o seu interesse perseverante, o que não implica que não venha a interessar-se por outras atividades. Conforme gráfico 9

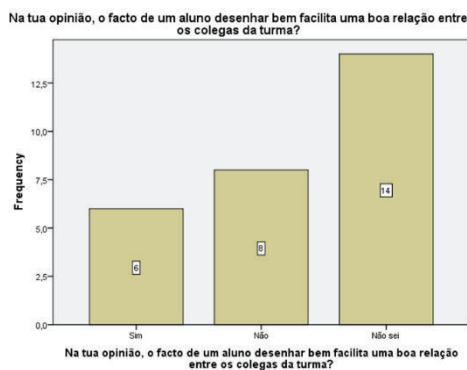


Gráfico 9 - Distribuição sobre a importância do desenho como facilitador de boa relação entre colegas.

Para 82,14% dos colegas de B. reconhecem na turma a existência de uma jovem com um talento distinto para o desenho. Para estes colegas, conforme gráfico 10, o desenho surge como forma de comunicar melhor com os outros. O desenho pode funcionar como instrumento de trabalho que permitirá a B. e a outros jovens portadores de Síndrome de Asperger, interiorizar questões relacionadas com a comunicação verbal e não-verbal e desta forma ir superando as dificuldades nos relacionamentos sociais.

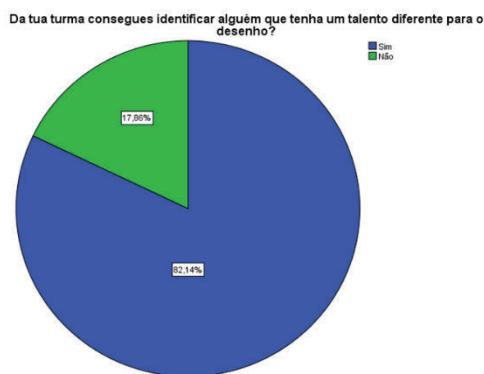


Gráfico 10 – Distribuição sobre a identificação de um colega com um talento diferente para o desenho

Muito interessante é considerar que mais de metade da turma considera o desenho uma forma de comunicar, entre 7% e aproximadamente 17% muitas vezes e 57% algumas vezes o que perfaz um total de 81% que testemunha no desenho um meio de comunicar com os colegas, conforme gráfico 11. Ou seja reconhecem na habilidade específica de B. uma forma de estabelecer uma comunicação válida. Para B., com dificuldades na interação social o papel essencial do desenho. E tendo em conta as limitações que se observam nestes jovens, na interação social, na comunicação social e na imaginação social, chamadas por Lorna Wing e Judith

Gould, no seu estudo realizado em 1979, por Tríade das Limitações temos em conta o papel decisivo, do desenho no sentido de as superar.

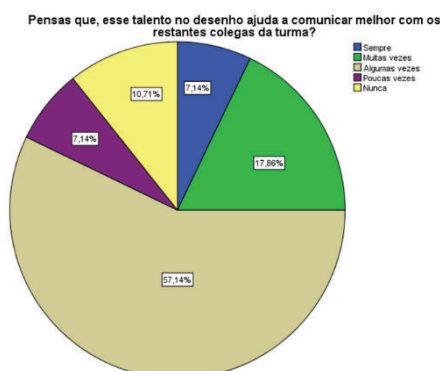


Gráfico 11 - Distribuição sobre a importância do desenho como meio de comunicação.

Como já referimos anteriormente, os colegas de B. 57,14% considerou o desenho um meio de comunicação entre pares. Sabemos que a Síndrome de Asperger, «é caracterizada por falta de aptidões adequadas de comunicação, de falta de aptidões sociais e défices graves da motricidade fina e global» (Snyder,2011:160).

Ora B. consegue pelo desenho colmatar o seu défice de comunicação, já que o desenho permite uma conversação sobre o que desenha, como desenha e a história por detrás de cada um dos seus desenhos. Pelos seus desenhos B. acaba por compreender a sua realidade, o seu próprio «puzzle» interno e permite aos outros também a compreensão do seu mundo interior por aquilo que desenha. Ao mesmo tempo, o desenho permite a esta adolescente desenvolver confiança, aquilo a que alguns poderão chamar de autoestima. Ao mesmo tempo, que desenvolve projetos dentro e fora da escola.

6.2 Análise dos inquéritos aos professores de B.

Tendo em conta as questões de investigação do nosso estudo, sabemos que os colegas de B. reconheceram no desenho, uma forma de comunicação e interação desta com os outros. Agora, precisamos apurar junto dos professores, se o desenho como habilidade específica da jovem com Síndrome de Asperger,

O percurso escolar e a orientação vocacional dos jovens com Síndrome de Asperger

contribuiu para o seu desenvolvimento e a aprendizagem. Ao mesmo tempo, descobrir se uma habilidade específica, para o desenho, pode ser determinante na sua opção vocacional com uma orientação vocacional adequada.

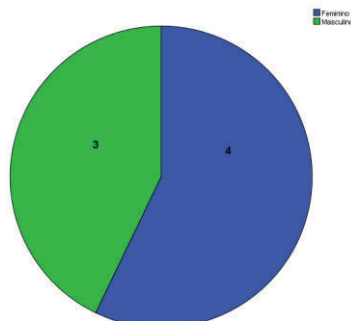


Gráfico 12 - Gráfico de distribuição do tipo género.

Como se pode constatar no gráfico 12 os professores de B., são maioritariamente do sexo feminino, o que neste caso específico indica 57,14% de professoras e 42,86% de professores.

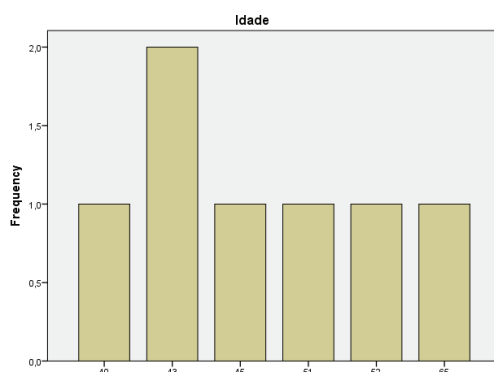


Gráfico 13 - Gráfico de distribuição por idades.

As suas idades variam entre os quarenta anos e os sessenta e cinco anos, sendo a média de idade 48 anos, conforme o gráfico 13.

Relativamente, à formação académica dos professores de B., os mesmos tem uma formação distinta, acompanhando o desenho curricular do Curso Científico de Artes Visuais do Ensino Secundário. Seguidamente enumeramos, na tabela 1 as disciplinas que B. tem atualmente no 11ºano. As disciplinas de formação geral, como Português, Inglês, Filosofia e Educação Física procuram contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos e as disciplinas de formação específica, como Geometria Descritiva, História da Arte e Desenho A que proporcionam a formação científica consistente no domínio do

respetivo curso.

Tabela 1 - Quadro de disciplinas do Curso Científico de Artes Visuais do 10.º/11.º Ano

- Inglês
- Desenho A
- Português
- Educação Física
- Geometria Descritiva
- Filosofia
- História da Arte

O percurso formativo do aluno pode ainda ser diversificado e complementado, mediante a inscrição noutras disciplinas, de acordo com a oferta da escola. Isto acontece porque as escolas, no âmbito do seu projeto educativo, podem apresentar propostas que, cumprindo as matrizes curriculares legalmente estabelecidas, as complementem.

De seguida, questionamos os professores para a importância da Arte como ferramenta decisiva na opção vocacional. A maioria, considerou que a presença da Arte é estimulante para alunos e professores e juntos podem aprender com a experiência artística.

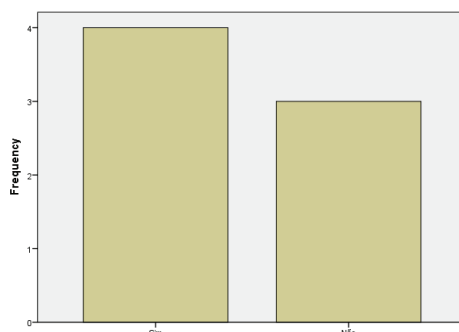


Gráfico 14 - A Arte como uma ferramenta importante na opção vocacional.

O percurso escolar e a orientação vocacional dos jovens com Síndrome de Asperger

Pelo menos 57,14% dos professores de B. consideraram a Arte uma ferramenta importante na escola e na opção vocacional, (conforme gráfico 14).

E justificam a sua resposta, conforme se observa na tabela 2, apontando razões pelas quais, julgam que a Arte é uma ferramenta importante na escolha da opção vocacional.

Tabela 2 - Razões da Arte como ferramenta na escolha da opção vocacional

«Permite o desenvolvimento da criatividade».
«Permite desenvolvimento do espírito crítico».
«Permite o desenvolvimento pessoal e social».

Os professores de B., neste caso 71,4% (conforme o gráfico 15) tiveram em conta, que a Arte é sempre um meio muito importante para ajudar os alunos com necessidades educativas especiais. O que demonstra a sensibilidade dos professores, para as questões artísticas e o seu potencial contributo na Educação Especial.

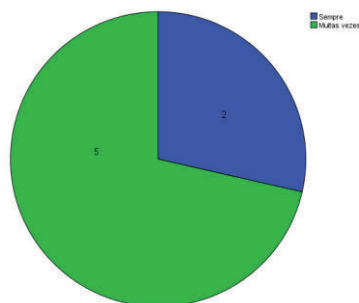


Gráfico 15 - A Arte como meio de ajudar os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

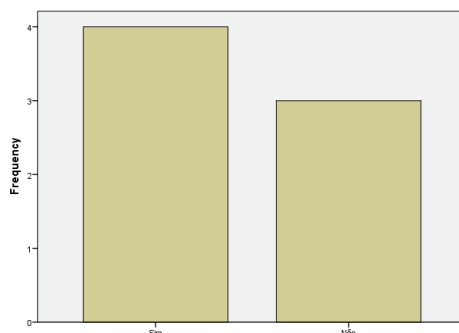


Gráfico 16 – O talento de B. para o desenho com Síndrome de Asperger, ajuda a comunicar melhor com colegas e professores.

No gráfico 16 vemos que 57,14% dos professores de B. considerou que o seu talento para o desenho, ajuda a comunicar melhor com colegas e professores. Sabemos, que a comunicação está muitas vezes comprometida na Síndrome de Asperger, mas no caso específico de B., o desenho enquanto habilidade especial ajuda-a a superar essa lacuna.

Tabela 3 - Talento para o desenho de B. com Síndrome de Asperger ajuda a comunicar melhor com colegas e professores

«A aluna mostra os seus desenhos aos professores e colegas de turma».
«A aluna gosta de falar sobre os seus desenhos».
«A aluna expressa visualmente as suas emoções e pensamentos».

Na questão oito no inquérito, que permitia aos professores justificar como o talento de B. ajudava a comunicar melhor com colegas e professores estes apresentaram as razões que estão acima na tabela 3. Desta forma, concluímos que o desenho potencia a sua comunicação verbal e ajuda a comunicar no contexto educativo.

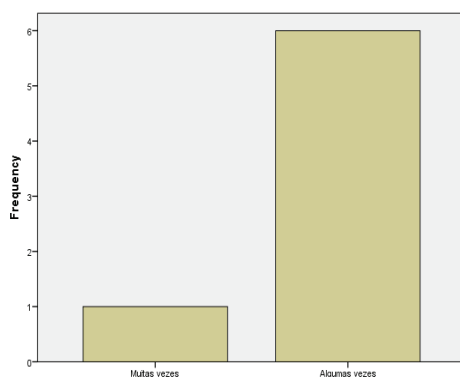


Gráfico 17 - O talento de B. considerado para o desenho pode ser uma ferramenta na sua Aprendizagem

Ao responder a esta questão, como vemos no gráfico 17, a maioria dos professores de B., 85,7% observaram que o desenho, pode ser «algumas vezes» uma ferramenta na sua aprendizagem. Apenas 14,3% dos professores referiu «muitas vezes». Verificamos que nenhum professor respondeu «nunca». Esta resposta dos professores, vem consolidar a ideia de que o desenho, é para esta adolescente com Síndrome de Asperger, não só uma habilidade especial mas uma ferramenta de aprendizagem. Percebemos que, muitos jovens com Síndrome de Asperger costumam ser extraordinários numa determinada área. Essa área, deve ser potencializada ao máximo pelos professores, como uma mais-valia em todo o seu percurso escolar.

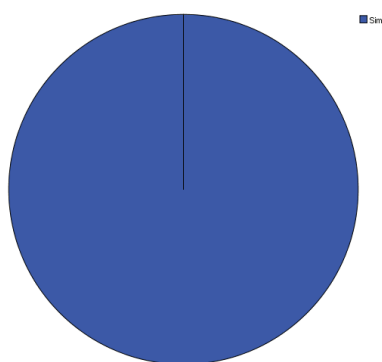


Gráfico 18 - O talento para o desenho de B. pode ser considerado uma ferramenta na sua opção vocacional.

Ao responder a esta questão, do gráfico 18, os professores de B. são unânimes (100%), o talento de B. para o desenho deve mesmo ser ponderado na escolha da sua opção vocacional. Os interesses específicos, dos jovens com Síndrome de Asperger, quando aproveitados garantem a sua inserção quer na escola, quer posteriormente no mundo laboral.

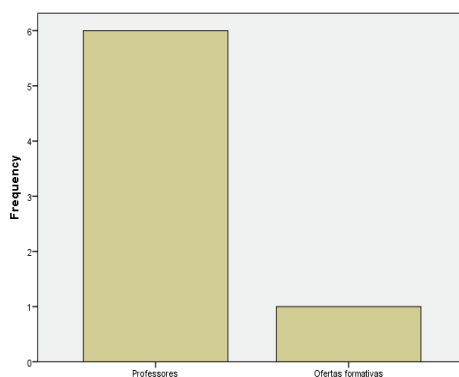


Gráfico 19 – Os recursos que os professores conhecem na escola para orientação do talento de B. para o desenho.

Conforme o gráfico 19, os professores de B. foram unânimes, os professores sentem-se determinantes no processo de orientação vocacional na escola.

Isto deveu-se a dois fatores concomitantes: o primeiro fator é que a Escola Secundária José Régio só este ano letivo teve os SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) a funcionar. Isto porque, no âmbito do desenvolvimento do regime jurídico de autonomia da escola, a Escola Secundária José Régio e o Ministério de Educação e Ciência (MEC), celebraram entre si um contrato de autonomia.

Vemos que, a escola preocupa-se com os seus alunos, quando na primeira cláusula do seu contrato de autonomia afirma *«garantir o serviço público de educação, tendo como objetivo primeiro criar oportunidades de igualdade que permitam a todos os jovens que o frequentam, concluir, na diversidade, o ensino obrigatório, condição primeira da cidadania»* (cláusula 1.^a objetivos gerais do contrato); o segundo fator é que a Escola Secundária José Régio não tinha psicólogo escolar, e quando o teve este ano letivo a mesma esteve todo o ano letivo com baixa médica. Ora, estes dois fatores aliados explicam o desconhecimento deste serviço na escola por parte dos professores.

De qualquer modo, os professores consideraram que podem orientar os seus alunos na escolha da opção vocacional. Afinal são eles que conhecem melhor os seus alunos, convivem com eles ao longo de um ou mais anos letivos e devem por isso, ser reconhecidos como competentes nesta e noutras áreas, podendo para tal receber apenas a formação adequada.

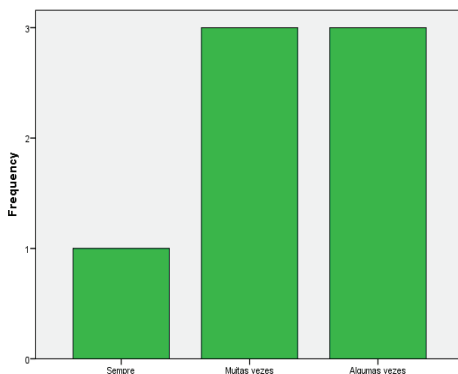


Gráfico 20 - As características específicas dos jovens com Síndrome de Asperger podem ser uma mais-valia na tomada de decisão, quanto à sua opção vocacional.

Na resposta a esta questão, do gráfico 20 os professores de B. julgaram as características específicas dos jovens com Síndrome de Asperger como uma mais-valia na tomada de decisão, quanto à sua opção vocacional. Entre os 42,86% que consideraram «muitas vezes» e os 14,29% que consideraram «sempre», perfaz um total de 57,14% ou seja mais de metade dos professores de B. vão percebendo que as características destes alunos, não só as incapacidades mas ao mesmo tempo as potencialidades que podem contribuir para o seu sucesso escolar. Isto é possível, capitalizando o alto potencial específico que cada aluno com Síndrome de Asperger comporta em si. A sua habilidade especial (anexo X), devidamente orientada, conduzirá certamente a uma opção vocacional ajustada posteriormente ao mundo laboral.

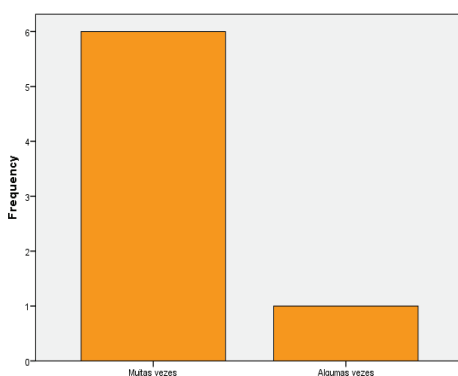


Gráfico 21 - Atribuições do SPO na orientação escolar e profissional e o papel dos professores das diferentes disciplinas na orientação vocacional dos seus alunos

No que diz respeito à questão treze, do gráfico 21 a maioria dos professores 85,7% consideraram que a orientação vocacional do SPO (Serviços de Psicologia e

Orientação) deve ser o mais individualizada possível, tendo em conta as características específicas dos alunos e sugerem que o SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) preste ações de esclarecimento, formação e avaliação aos professores, preferencialmente aos diretores de turma. Vemos alguns professores, creem que tem muitas vezes um papel fundamental na orientação vocacional dos seus alunos e que apesar de não serem especializados na orientação vocacional, consideram-se aptos a aconselhar em aspetos laborais e organizacionais. Nunca esquecendo que a formação dos professores, não pode ser descurada neste processo de orientação vocacional. Quanto à última questão do inquérito realizado aos professores de B.: *“considerando o talento de B. para o desenho e que a intervenção da escola pode ser crucial para o seu futuro profissional, dê a sua opinião sobre o que ainda pode ser feito de modo a garantir a inserção da aluna no ensino superior?”* verificamos que apenas 14% dos professores considerou que este talento para o desenho não é garantia de entrada no ensino superior. Os restantes professores, cerca de 85,7%, responderam afirmativamente e dão sugestões para a efetiva inserção de B. no ensino superior, conforme se pode verificar na tabela 4.

Tabela 4 - O talento de B. para o desenho e a intervenção da escola de modo a garantir a inserção da aluna no ensino superior

«Coordenação da aluna, família, diretor de turma, professores das disciplinas e técnicas do SPO»
«Deve ter mais tempo na realização dos exames nacionais».
«Valorização dos aspetos positivos da aluna, tais como o empenho e sentido de responsabilidade e menor valorização dos testes de avaliação escritos».
«Colaboração na ilustração de alguns textos, numa iniciativa da biblioteca da escola e com a articulação da professora de Português».

Concluimos que, a família em coordenação com a escola, estabelecendo objetivos realistas na área de interesse em que esta aluna se destaca, nomeadamente o desenho, pode ajudá-la efetivamente no seu ingresso no ensino superior.

6.3 Análise da entrevista à mãe de B.

Podemos observar a relação entre as questões da entrevista e as dimensões da investigação na tabela a seguir apresentada.

Tabela 5 - Grelha de categorização

Dimensão Categorias	Subcategorias
A- Diagnóstico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando foi efetuado o diagnóstico da Síndrome de Asperger 2. Quem efetuou o diagnóstico 3. Quem levantou a suspeita 4. Consequências escolares do diagnóstico do Asperger 5. Consequências pessoais do diagnóstico do Asperger
B- Apoios na escola (medidas educativas) / Fora da escola/Medicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação Especial 2. Terapia da Fala 3. Psicóloga 4. Medicação
C- Opção e Escolha Vocacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem influenciou a opção e escolha vocacional 2. Quem ajudou no processo de escolha do Curso Científico de Artes visuais da Escola Secundária José Régio
D - Desenho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descoberta do desenho como um talento excepcional 2. A importância do desenho ao nível da comunicação e relação com os outros 3. O desenho como habilidade e fonte de descontração/alívio do <i>stress</i> 4. O desenho como opção vocacional
E – Aceitação e expectativas da comunidade escolar quanto a Síndrome de Asperger	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reação dos professores <ol style="list-style-type: none"> a) 1ºciclo b) 2º,3º e Secundário 2. Reação dos colegas 3. Reação da Psicóloga 4. Reação da Professora de Educação Especial 5. As crenças da família e da escola quanto às capacidades da aluna
F - Perspetivas Futuras e Profissionais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perspetivas a nível académico 2. Perspetivas a nível profissional

Neste contexto, a entrevista foi organizada, de uma maneira geral, segundo as seguintes cinco unidades de análise: Diagnóstico, Apoios na escola (medidas educativas) e fora da escola (medicação); Opção e Escolha e Vocacional; Desenho; Aceitação e expectativas da comunidade escolar quanto à Síndrome de Asperger, Perspetivas Futuras e Profissionais.

Algumas destas ideias de análise de conteúdo foram definidas à priori, contudo, as leituras e interpretações subsequentes originaram reformulações à posteriori. Deste processo resultaram os seguintes quadros gerais que «*permitem estabelecer (...) relevo às informações fornecidas pela análise*» (Bardin, 2000:95). Estes quadros gerais apresentam as grelhas de categorização subdivididas em: dimensão, categorias e subcategorias. Para Bardin (2000), “um bom analista será, talvez, em primeiro lugar, alguém cuja capacidade de categorizar – e de categorizar em função de um material sempre renovado e de teorias evolutivas – está desenvolvida” (p. 119). As categorias, ditas boas, devem possuir determinadas qualidades, tais como: “a homogeneidade” que apela a um só princípio de classificação; “a pertinência” do que se vai analisar; “a objetividade e fidelidade” que se definem como possibilidade de aplicar a mesma grelha categorial quando se submetem a várias análises as diferentes partes de um mesmo material; “a produtividade” quando “um conjunto de categorias (...) fornece resultados férteis” (p.120, ibidem). Por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação visam tornar os dados válidos e com significado. Parece-nos que, no trabalho de análise do conteúdo das entrevistas, juntamente com o conhecimento construído num certo contexto de ação e com o nosso quadro teórico de referência nos aproximamos dos critérios de cientificidade a que deve obedecer qualquer investigação qualitativa.

6.4 Análise de Conteúdo da Entrevista Semiestruturada à mãe De B.

Tendo em vista que o investigador numa análise de dados qualitativa quer apreender “algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam” (Bardin, 2000), o quadro sinóptico acima apresentado, construído a partir dos objetivos traçados, das perguntas lançadas pela entrevistadora e de recortes do discurso da entrevistada, leva-nos à seguinte análise dos dados. Relativamente à primeira dimensão «perceção sobre o diagnóstico (dimensão A)» da nossa tabela, vemos que esta dimensão divide-se em uma categoria e cinco subcategorias e pretende

averiguar como o diagnóstico de Síndrome de Asperger teve consequências a vários níveis. Os dados obtidos, na entrevista à mãe de B., não deixam dúvidas que ao saber do diagnóstico da filha, por volta dos seis anos de idade na consulta de pedopsiquiatria, este afetou a vários níveis com consequências escolares e pessoais. É possível estabelecer um número apreciável de inferências, entre as quais se pode destacar:

- O diagnóstico da Síndrome de Asperger, levou a mãe a estar mais embora já suspeitasse que algo não estava bem com a sua filha desde muito cedo quando diz «*falou muito tarde*».

- Apercebeu-se que a comunicação da filha era fraca a nível verbal e como tal passa a «*estar mais atenta a tudo, atenta às necessidades a nível de comunicação verbal da filha*».

- Como consequência escolares, a filha desde os seis anos, que «*beneficiou de medidas da Educação Especial; apenas necessitava de mais tempo na realização e execução de tarefas*».

- Como consequência pessoal, esta mãe refere «*a minha filha chegou a casa a chorar*» ou seja sentiu desde cedo na escola que era diferente.

2. Quanto à segunda dimensão «apoios na escola (medidas educativas) fora da escola e medicação (dimensão B)», esta dimensão divide-se em uma categoria e quatro subcategorias e pretende averiguar os apoios que esta aluna teve dentro e fora da escola após do diagnóstico de Síndrome de Asperger. É reconhecida, por um lado, a qualidade do apoio da Educação Especial na escola, quando mãe diz que «*tinha uma professora de Educação Especial que ia à escola, duas vezes por semana. Muito sensível e atenta*»; por outro, a desvalorização da tomada de medicação, e aqui a mãe afirma mesmo que B. «*tomou medicação em pequena porque tinha alguma falta de concentração e também um antidepressivo; mas não desisti, enquanto aos poucos pude tirar-lhe a medicação*». Relativamente a terapias a nível particular, a mãe precisou da terapia da fala e da ajuda de uma psicóloga. E afirma que a sua filha esteve «*(...) na terapia da fala dos seis aos onze anos; (...) esteve numa psicóloga dos onze aos treze, para trabalhar aspetos da socialização*».

3. Quanto à terceira dimensão, percepção sobre «opção e escolha vocacional (dimensão C)», esta dimensão divide-se em uma categoria e duas subcategorias e pretende investigar quem influenciou na escolha e opção vocacional. O que se infere das perguntas e respostas dadas é haver uma imagem positiva sobre a autonomia de B. nessa escolha e, por consequência, uma valorização da sua vocação. Pode ver-se isto quando mãe afirma (...) «*Ela sempre gostou de Belas Artes, ou seja queria ir para a Universidade no Porto; (...) a psicóloga que fez a sua orientação vocacional no 9ºano e os professores dela do 5º ao 9ºano, queriam que ela seguisse para o curso profissional de multimédia; (...) a minha filha não queria*». E ao mesmo tempo, a valorização de uma escola secundária em específico e de um curso e opção vocacional a seguir no 10ºano, quando afirma na entrevista « (...) *já tinha ouvido falar da Escola Secundária José Régio e do Curso Científico de Artes Visuais. Ela queria um curso ligado à Arte mas que abria um leque amplo de possibilidades*».

4. Quanto à quarta dimensão, «desenho (dimensão D)» esta dimensão divide-se em uma categoria e quatro subcategorias e pretende investigar o desenho, nas mais variadas dimensões: como talento excecional, a sua importância ao nível da comunicação e relação com os outros, como descontração e alívio do *stress* e finalmente como opção vocacional são as subcategorias, o que se conclui é que B. começou a desenhar muito cedo, (...) «*numa idade muito precoce, ainda antes dos dois anos*» e que o fazia já de forma muito elaborada quando mãe diz na entrevista (...) *começou a fazer desenhos que já eram muito elaborados para a sua idade; bonequinhos perfeitos!*». O seu talento para o desenho deixou a mãe admirada, mas foi quando B. uma vez desenhou uma banda desenhada que ela se apercebeu desse talento. «(...) *Completo uma banda desenhada e aí tive a certeza que ela tinha ali qualquer coisa...fiquei admirada*». A mãe também conclui que o desenho ajuda na comunicação das emoções de B. quando diz «(...) *E olhe se estiver triste sei logo... porque curiosamente se não desenha; Ela é muito sensível*». Por isso. O desenho assume no caso desta jovem esta vertente comunicativa intrapessoal (para ela mesma) e interpessoal (para os outros) e como a comunicação é uma necessidade humana básica, B. encontro no desenho a sua forma de expressão no mundo. E como tem a disciplina de Desenho A, segundo a mãe B. «*é muito*

perfeccionista no desenho e exigente com ela própria (...) é a melhor aluna à disciplina de desenho (...)». Este dado também pode ser comprovado pelas notas de B. no 10ºano (anexo XI), em que se observa claramente, que à disciplina de Desenho A, B. tem uma nota elevada em comparação com as restantes. E como afirma mãe, para B. *«(...) o desenho para ela é uma necessidade de criar, necessidade que vejo que lhe é prazerosa»*. O desenho além de ser uma habilidade notável, é fonte de descontração e contribui para o alívio do stress de B. *«o desenho para ela é fonte de prazer e se ficar sem desenhar algum tempo entra em ansiedade; Adora desenhar sem parar e olhe se pudesse não ia para a cama dormir!* Quanto à última subcategoria, o desenho como opção vocacional, o que se infere das perguntas e respostas dadas é haver uma imagem positiva sobre o desenho como futuro profissional, quando a mãe de B. refere na entrevista *«(...) gostava de a ver feliz numa profissão ligada à Arte, gostava mesmo muito e espero que consiga»*.

5. Quanto à quinta dimensão, «aceitação e expectativas da comunidade escolar quanto a Síndrome de Asperger» (dimensão E), esta dimensão divide-se em uma categoria e cinco subcategorias de modo a averiguar a reação de toda a comunidade escolar a esta aluna com Síndrome de Asperger. Pela entrevista à mãe de B. os quatro primeiro anos de escolaridade foram muito penosos. O que nos remete para uma reflexão das expectativas da comunidade escolar, quanto a Síndrome de Asperger em B. sabemos pela mãe que *«professora do 1ºciclo que não a compreendia e até a discriminava; (...) disse à turma que tinha que falar devagar, que havia lá uma deficiente; os quatro primeiros anos de escolaridade da minha filha foram maus e posso mesmo dizer que se fosse eu em casa, a minha filha não sabia ler ou escrever (...) ficava à parte»*. E esta mãe destaca que o percurso escolar de B. foi *«muito sofrido»*, com discriminações por parte de dos colegas principalmente no 1ºciclo. Refere o constante apoio que prestou à sua filha e o sofrimento que passaram juntas ao longo do seu percurso escolar, mas salienta que *«a partir do 5ºano foi melhorando (...) mas só considero que a minha filha tenha sido integrada verdadeiramente a partir do 10ºano»*. Associa este facto aos professores quando refere *«esses professores tem outra sensibilidade, formação e cultura diferentes dos do 1ºciclo»*. E remata dizendo *«que foi do 9ºano para o 10ºano, é que vi a minha filha feliz»*. Esta mãe, assinala a entrada no 10ºano como uma etapa positiva a todos

os níveis « (...) no 10º ano senti que já se integrava e ia fazendo amigos». Com o apoio da Educação Especial ao longo do seu percurso educativo, as crenças da família e da escola quanto às suas capacidades eram diferenciadas. «Na escola a psicóloga que fez a sua orientação vocacional no 9º ano e os professores dela do 5º ao 9º ano, queriam que ela seguisse para o Curso Profissional de Multimédia, porque achavam que seria o mais fácil; eu sei que a escola não acreditava nas capacidades dela, mas eu acredito». A mãe de B. sentiu, que as expectativas da escola eram inferiores às suas e da própria filha. Mas nem por isso alteraram a opção vocacional escolhida «nem sempre o fácil é o melhor» - afirma esta mãe convicta.

6. Quanto à sexta dimensão, «perspetivas futuras e profissionais» (dimensão F), esta dimensão divide-se em uma categoria e duas subcategorias e indaga as perspetivas académicas e profissionais da aluna com Síndrome de Asperger. Quando questioneei a mãe de B. o que esteve na base da decisão vocacional do 9º ano para o 10º ano e quem influenciou a opção e escolha vocacional a resposta foi categórica «Olhe foi ela própria! Ela sempre gostou de Belas Artes, ou seja queria ir para a Universidade no Porto»; Apesar da psicóloga que realizou a sua orientação vocacional no 9º ano e os professores, considerarem que seguisse para o curso profissional de multimédia. Contudo segundo a mãe de B. «(...) a minha filha não queria. Já tinha ouvido falar da Escola Secundária José Régio e do Curso Científico de Artes Visuais e queria um curso ligado à Arte mas que abrisse um leque amplo de possibilidades». Ou seja, B. sempre quis ir para a Universidade e seguir Belas Artes. Esta mãe gostava que ela seguisse algo ligado ao desenho porque «aliava o prazer ao trabalho, gostava que se pudesse sustentar e ser feliz. Afinal ela a cada ano que passa aprende novas técnicas e isso nota-se nos seus desenhos; gostava de a ver feliz numa profissão ligada à Arte». Questionada sobre as perspetivas a nível académico a mãe salienta que « (...) sempre quis ir para a Universidade e seguir Belas Artes, ainda não definiu propriamente o curso. Mas sei que vai seguir algo relacionado com a Arte». Quanto a perspetivas a nível profissional esta mãe só tem um desejo que a filha «(...) conseguisse trabalhar em algo que gosta e lhe faz bem (...) vai participar em concursos de desenho de novos ilustradores, gostava de a ver seguir o seu sonho, porque sei do seu esforço para chegar até aqui». Ao levantarmos a questão se o desenho poderá ser uma forma de realização profissional de B., esta mãe afirma «espero que sim, porque aliava o prazer ao

trabalho, gostava que se pudesse sustentar e ser feliz».

6.5 Conclusão da entrevista à mãe de B.

Da análise de conteúdo, realizada na entrevista, à mãe de B., tiramos algumas conclusões. Constatamos que a mãe possui habilitações literárias ao nível do 12º ano, e que a sua profissão é assistente operacional da Câmara Municipal de Vila do Conde. O seu pai também tem o 12ºano e é operador no aeroporto Francisco Sá Carneiro (Aeroporto do Porto). Contudo os pais estão separados, tendo B. um irmão do segundo casamento do seu pai.

B. vive apenas com a mãe, tendo contudo o apoio dos avós maternos.

Ao questionarmos, a sua mãe quando foi diagnosticado a Síndrome de Asperger, respondeu que *«foi por volta dos seis anos (...) de idade, embora tenha feito vários exames médicos (auditivos, eletroencefalograma, etc.) para despiste de outras doenças»*. Mas não acusavam nada. Mais tarde, o pediatra *«sugeriu os exames genéticos no Porto»* tendo sido posteriormente encaminhada para a pedopsiquiatria.

No Hospital S. João, foi efetuado o diagnóstico de Síndrome de Asperger. Contudo, a mãe já havia notado desde muito cedo que a filha era diferente porque *«falou muito tarde»*. A mãe de B. afirma-nos, que a filha solicitava as coisas sem as verbalizar, aspeto que a levou a procurar explicações.

Como consequência do diagnóstico a mãe de B. passou *«a estar mais atenta a tudo, atenta às necessidades a nível de comunicação verbal da filha»*. Assinalou com tristeza que B. *«chegou a casa a chorar»* e sentia que era diferente. Na escola, as consequências foram óbvias B. passou a beneficiar de um conjunto de medidas ligadas à Educação Especial, entre elas *«mais tempo na realização e execução de tarefas» conforme se verifica no seu respetivo PEI (Plano Educativo Individual, anexo 14)*. Com essas medidas, B. nunca teve retenções ao longo do seu percurso escolar. Contudo, segundo a mãe de B., a filha não revelava dificuldades de aprendizagem, apenas necessitava de mais tempo na realização e execução de tarefas. Na escola, B. usufruiu de *«uma professora de educação especial que ia à*

escola duas vezes por semana e era sensível e atenta». A nível particular, B. beneficiou de «terapia da fala dos seis aos onze anos» e do apoio de uma psicóloga dos «onze aos treze, para trabalhar aspetos da socialização». A mãe de B. afirma que a filha «tomou medicação em pequena, porque tinha alguma falta de concentração e também um antidepressivo». Porém, esta mãe não desistiu, enquanto aos poucos não retirou a medicação à filha trabalhando com ela. Esta mãe considerou, que a filha era muito nova para tomar medicação «tinha tempo pela vida fora, para o fazer». Apostou em ajudar a desenvolver outras competências, «a ler muitas histórias e a brincar com ela». Questionada, sobre o que esteve na base da decisão vocacional do 9ºano para o 10ºano e quem influenciou esta opção a resposta foi categórica «Olhe foi ela própria! Ela sempre gostou de Belas Artes, ou seja queria ir para a Universidade no Porto». No entanto, a psicóloga que realizou a sua orientação vocacional no 9ºano e os professores deste ano, pensaram que B. devia seguir o Curso Profissional de Multimédia. Segundo a mãe de B. «porque achavam que seria o mais fácil; eu sei que a escola não acreditava nas capacidades dela, mas eu acredito». Mas B. «já tinha ouvido falar da Escola Secundária José Régio e do Curso Científico de Artes Visuais». Inquirida, sobre a aptidão excepcional da filha para o desenho, a mãe garante que tudo começou numa «idade muito precoce, ainda antes dos dois anos, quando por acaso pega num lápis, e começou a fazer desenhos que já eram muito elaborados para a sua idade; (...) com carinhas em que se podia ver expressões» Mais tarde, completou uma banda desenhada e foi aí que a mãe «teve a certeza que ela tinha ali qualquer coisa...fiquei admirada!». Não é de admirar que B. seja a melhor aluna da turma à disciplina de Desenho A, como depois confirma sua mãe «ela é a melhor aluna à disciplina de desenho» e como podemos constatar na sua pauta de avaliação do 10ºano (anexo VII). Ao mencionarmos, sobre a importância do desenho ao nível da comunicação e relação com os outros, a mãe afirma que se B. «estiver triste sei logo... porque curiosamente ela não desenha».

Foi desafiada, pela professora de Português, a elaborar uns desenhos para um livro da Escola Secundária José Régio, «logo os professores estão atentos e vão incentivando a fazer isso». Comprovamos, que o desenho além de ser uma habilidade excelente é fonte de descontração e contribui para o alívio do stress de B. «o desenho para ela é fonte de prazer e se ficar sem desenhar algum tempo entra

em ansiedade». Pudemos ao longo deste estudo, confirmar que B. adora desenhar e que o «desenho para ela é uma necessidade de criar, necessidade que lhe é prazerosa». A mãe de B. gostava que ela seguisse algo ligado ao desenho porque «aliava o prazer ao trabalho».

Ao longo da entrevista à mãe de B., verificamos que as expectativas da comunidade escolar, quanto à Síndrome de Asperger eram inferiores às da mãe e dela própria. A mãe, confirma que a *«professora do 1ºciclo que não a compreendia e até a discriminava»*, dizendo à *«turma que tinha que falar devagar, que havia lá uma deficiente»*.

Os quatro primeiros anos de escolaridade de B. foram maus. Marcaram negativamente B. e a sua mãe. E isso é notório quando a mãe de B. afirma que *«posso mesmo dizer que se fosse eu em casa, a minha filha não sabia ler ou escrever, ficava à parte»*. A mãe confirma que o percurso escolar de B. foi *«muito sofrido»*, com discriminações por parte dos colegas principalmente durante o 1ºciclo. Menciona o constante apoio que prestou à sua filha e o sofrimento que passaram juntas ao longo do seu percurso escolar, mas salienta que *«a partir do 5ºano foi melhorando»* Ainda assim, *«só considero que a minha filha tenha sido integrada verdadeiramente a partir do 10ºano»*. Associa, este facto, à formação dos professores quando relata *«esses professores tem outra sensibilidade, formação e cultura diferentes dos do 1ºciclo»*.

E conclui dizendo *«que foi do 9ºano para o 10ºano, é que vi a minha filha feliz»*.

Conseguimos, perceber pela entrevista à mãe de B. que a entrada no 10ºano foi uma etapa positiva a todos os níveis, *«já se integrava e ia fazendo amigos»*. Com o apoio da Educação Especial ao longo do seu percurso escolar, as crenças da família e da escola, foram-se aproximando anda que as expectativas da escola fossem inferiores às suas e da própria filha. Mas nem por isso alteraram a opção vocacional escolhida *«nem sempre o fácil é o melhor»* - afirma esta mãe convicta. Questionada, sobre as perspetivas a nível académico a mãe salienta que *«ela sempre quis ir para a Universidade e seguir Belas Artes, ainda não definiu propriamente o curso»*. Quanto a perspetivas a nível profissional esta mãe só tem um desejo que a filha *«(...) conseguisse trabalhar em algo que gosta e lhe faz bem (...) gostava de a ver feliz numa profissão ligada à Arte e espero que consiga»*.

Entendemos, que o desenho poderá realizar profissionalmente esta jovem com Síndrome de Asperger, ao que a mãe afirma *«espero que sim, porque aliava o prazer ao trabalho»*

6.6 Discussão dos resultados

O nosso trabalho de pesquisa, procurou responder a cinco questões de investigação mencionadas anteriormente, com o recurso a várias técnicas de investigação (inquérito por questionário, entrevista) com a possibilidade de cruzamento de informação. Os dados do inquérito aos colegas e professores de B. assim como a entrevista à sua mãe, criam condições para uma triangulação de dados, na compreensão do nosso fenómeno que procura compreender como jovens com Síndrome de Asperger, com uma habilidade específica, no caso o desenho, podem explorar essa habilidade e transformá-la no seu percurso vocacional, utilizá-la como meio de comunicação e interação com os outros, como forma de aprendizagem e finalmente como opção vocacional.

A nossa primeira questão de investigação: Qual o percurso vocacional adequado para o aluno com Síndrome de Asperger com uma habilidade específica para o desenho? Encontramos resposta no inquérito dos professores, quando consideraram a Arte uma ferramenta importante na escolha da opção vocacional e enumeraram as razões: *«permite o desenvolvimento pessoal e social, da criatividade e do espírito crítico»*. Os professores, julgam mesmo que a Arte é uma mais-valia para alunos com necessidades educativas especiais. No gráfico 18, os professores de B. são unânimes na opinião de que o talento dela para o desenho deve ser considerado na escolha da opção vocacional, porque os interesses específicos dos jovens com Síndrome de Asperger, quando aproveitados garantem a sua inserção quer na escola, quer posteriormente no mundo laboral. Não podemos ficar alheios às respostas dos colegas de B. (82%), que reconheceram na turma a existência de uma colega com um talento extraordinário para o desenho. A própria mãe de B. assume na entrevista que o percurso vocacional foi escolhido pela filha que *«já tinha ouvido falar da Escola Secundária José Régio e do Curso Científico de Artes Visuais»* e na sua opinião, não pela psicóloga, porque as expectativas eram díspares. Segundo a mãe, a psicóloga, que realizou a sua orientação vocacional do 9ºano para o 10ºano

e os respetivos professores, pensaram que B. devia seguir o Curso Profissional de Multimédia, *«porque achavam que seria o mais fácil (...) a escola não acreditava nas capacidades dela, mas eu acredito»*.

Percebemos que, o mais óbvio marco da Síndrome de Asperger, que faz desses jovens tão únicos e fascinantes, é a sua peculiar idiossincrática área de interesse especial, em contraste com o mais típico Autismo, onde os interesses são mais para objetos ou parte de objetos. Os jovens com qualquer tipo de necessidade educativa especial, apresentam condições singulares, que não podem ser ignoradas. *«Assim é necessário adequar as teorias e as práticas de orientação vocacional às características peculiares destas pessoas. (Melo,&Barbosa,1998:93)»*. Por isso, a nossa legislação nomeadamente o Decreto-Lei n.º3/2008, salienta que no *«quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos»*. Os professores, atentaram que os jovens com Síndrome de Asperger, têm ao mesmo tempo incapacidades, mas também potencialidades e que a sua habilidade invulgar, devidamente orientada pode dar frutos na escola e na futura profissão. O percurso vocacional, adequado para o jovem com Síndrome de Asperger, será aquele que respeitar a sua habilidade específica e a potenciar ao máximo.

A nossa segunda questão de investigação: Quem faz a orientação vocacional dos alunos na escola? Devem ser os SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) das escolas que, segundo o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio (anexo IX), entre as suas diferenciadas funções devem desenvolver ações de aconselhamento psicossocial e vocacional dos alunos, apoiando o processo de escolha e planeamento de carreiras. Contudo, em parte, porque este serviço não esteve assegurado, o ano todo nesta escola os professores, consideraram-se determinantes no processo de orientação vocacional (gráfico 19), de modo unânime. Sentem, que conhecem os seus alunos, já que convivem com eles ao longo de um ou mais anos letivos e podem ajudar no seu processo de orientação vocacional. Contudo, é inegável que muitos adolescentes, com ou sem necessidades educativas especiais nas nossas escolas procuram os SPO - Serviços de Psicologia e Orientação, porque querem ajuda para realizar uma escolha escolar ou profissional. Estes adolescentes, geralmente sentem incerteza, dúvida, hesitação, perplexidade e

vacilação, podendo-se concluir que têm um problema de (in) decisão. *«No contexto atual de incertezas, o psicólogo, e, particularmente o psicólogo de orientação, tem a função de transpor para o plano educacional uma visão realista do mundo atual e de transmitir uma perspectiva integrada de desenvolvimento pessoal e social.»* (Teixeira, 2008). Apesar do papel fundamental do psicólogo escolar, os professores podem dar um importante contributo porque, convivem, com os seus alunos diariamente, sabem por experiência própria as alterações emocionais e mentais que ocorrem na adolescência e sentem que tem algo a oferecer a estes jovens à procura do seu lugar no mundo. E cada disciplina, juntamente com o professor de educação especial e o psicólogo escolar, podem em equipa perceber as dificuldades e as potencialidades, dos alunos com Síndrome de Asperger, de modo a orientá-los na escolha da opção vocacional, de modo exequível, nomeadamente quando os SPO se encontram inoperantes, como neste caso.

Partimos para a nossa terceira questão de investigação: Pode o desenho contribuir para a comunicação e interação do jovem com Síndrome de Asperger na turma (colegas)? Segundo, o inquérito realizado aos colegas de B., vemos que (82%) já reconheciam na turma a existência de uma colega com um talento extraordinário para o desenho (gráfico 10) e que 96.4% consideraram o desenho um meio eficiente de comunicação (gráfico 6). Tal como defendem os autores referidos na revisão de literatura, a título de exemplo, Temple Grandin) escreveu um livro que explora a sua forma de pensar por imagens e explica de que modo essa forma de reter a informação lhe alterou a vida e lhe permitiu desenvolver capacidades bastante notáveis (Grandin 1995). A desvantagem desta forma de pensamento reside no facto de a maioria do trabalho escolar recorrer à inteligência verbal. Os professores podem ajudar, encorajando a visualização e o uso de diagramas, tabelas, esquemas e mapas conceptuais para adolescentes com Síndrome de Asperger, porque facilita a comunicação e conseqüentemente a aprendizagem. Da mesma forma, os colegas de B. atribuem ao desenho a possibilidade deste comunicar ideias (gráfico 8). Na realidade, uma das principais limitações dos jovens com esta Síndrome, está relacionada com a dificuldade em comunicar com os outros, isolando-se com muita frequência. Assim, o desenho pode servir como instrumento de intervenção pedagógica, para estimular os jovens com Síndrome de Asperger, na comunicação, na socialização e na sua interação com os pares. Os

colegas de B. (gráfico 9) reconhecem que o facto de a jovem desenhar bem, é facilitador da sua relação com eles. Porque, permite a B. conversar sobre os seus desenhos e explicá-los. Da mesma forma, os colegas conforme o (gráfico 11) reconhecem na sua habilidade específica, um meio de comunicar e superar as suas limitações neste âmbito. Do mesmo modo, os professores de B., consideraram que o desenho é de facto uma forma de comunicar ideias e justificaram a sua opinião: a aluna mostra os desenhos aos colegas e professores da turma e ao fazê-lo, discursa sobre eles, expressa visualmente as suas emoções e pensamentos (conforme a tabela 3) o que potencia a sua comunicação verbal e promove o diálogo. O desenho, pode ajudar a desenvolver competências académicas e não só, relevantes para um jovem com Síndrome de Asperger, nomeadamente na superação dos desafios linguísticos e dos desafios sociais. Para os jovens com Síndrome de Asperger, as interações sociais são problemáticas, daí que desde logo o desenho foi sendo encarado pelos colegas e professores de B. como sendo um meio para gradualmente promover a socialização e criar oportunidades de comunicação. Mas na entrevista, a própria mãe de B. menciona que se a filha «(...) estiver triste sei logo, porque curiosamente não desenha». O que vem reforçar, a ideia do desenho como forma de comunicação intrapessoal (para ela mesma) e interpessoal (para os outros). Hans Asperger (1944), chamava os seus jovens pacientes de «pequenos professores» porque os considerava com uma compreensão e entendimento semelhante aos professores. No entanto, podem ter pouca paciência com coisas fora do seu campo de interesse específico. Na escola, podem ser considerados inaptos ou superdotados altamente inteligentes, claramente capazes de superar os seus colegas na sua área de interesse, e ainda assim constantemente desmotivados para fazer os trabalhos de casa comuns que envolvem outras disciplinas. O nosso participante no estudo (B.) manifesta claramente uma discrepância nas notas entre a disciplina de Desenho A, onde é a melhor e as restantes disciplinas. (Anexo VIII).

O Espectro do Autismo e todas as suas perturbações (como a Síndrome de Asperger), são perceptíveis e diagnosticadas com base na observação das alterações, desvios ou atrasos do desenvolvimento e comportamento. Contudo, ainda não foi possível a identificação precisa dos fatores etiológicos responsáveis em todos os casos de Autismo.

Sabemos que os adolescentes com Síndrome de Asperger, desenvolvem interesses específicos e que «*o domínio e a intensidade do interesse são fora do comum*» (Attwood,2011:20). Sem dúvida, que o desenho concorre para a comunicação e interação do jovem com Síndrome de Asperger na turma, porque como referimos anteriormente permite o desenvolvimento de determinadas competências comunicativas. Os portadores desta Síndrome, são neurologicamente incapazes de entender os estados emocionais das pessoas à sua volta. De modo que, estes jovens têm que ver definidas de forma clara as regras de comportamento e de conduta social. A sua inclusão escolar é possível ao nível da dinâmica de grupo, trabalhando competências sociais que colmatem as suas necessidades específicas. A inclusão envolve a colaboração dos pais, dos professores, do psicólogo escolar e finalmente dos colegas (pares), no sentido de serem criadas as condições essenciais para que este processo seja aplicado. O Treino de Competências Sociais, é um dos mais importantes componentes do programa de integração destes jovens com Síndrome de Asperger. A linguagem corporal e a comunicação não-verbal podem ser ensinadas da mesma maneira que se ensina uma língua estrangeira. O que salienta e reforça a importância, do desenho enquanto forma de comunicar, sabendo que as áreas comunicativas estão sempre comprometidas nos adolescentes com Asperger.

Partimos para a nossa quarta questão de investigação: A existência de uma habilidade específica (desenho) contribui para o desenvolvimento e aprendizagem do jovem com Síndrome de Asperger? Segundo, a opinião dos professores de B. (gráfico 17), o desenho pode ser «algumas vezes» uma ferramenta de aprendizagem. O que nos leva a corroborar, a ideia de que para esta jovem com Síndrome de Asperger, a sua habilidade específica, pode ser potencializada ao máximo pelos professores das restantes disciplinas. Constatamos que, curiosamente, devido às dificuldades nos grafismos, os alunos com Síndrome de Asperger, costumam detestar pintar e desenhar, porque implica respeitar a delimitação das figuras. Ora, segundo a mãe de B. a filha começou a desenhar muito cedo «numa idade muito precoce, ainda antes dos dois anos», o que faz com que o desenho, possa ser encarado como meio de comunicação mas acima de tudo de aprendizagem. Considerado, uma escrita pictográfica, ou seja, segundo Vygotsky (1991:127) «*o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a*

linguagem verbal» e pode ser considerado um estágio preliminar ao desenvolvimento da escrita. Ora, isto é muito importante, tendo em conta que segundo Wing (Cumine et al.,1998) metade da população com Síndrome de Asperger não desenvolveu a linguagem em idade normal. Desta forma, o desenho deve ser encarado como um modo de o jovem com Asperger relacionar-se, ainda que com as contingências dessa atividade figurativa, tendo em conta as possibilidades da imaginação. Além da imaginação, a memória é muito importante, enquanto função mental mediada por signos. Cada jovem desenha pensando e, dessa forma tal atividade vai organizando e sendo organizada pela sua memória. Isto quer dizer que, se nos jovens com Síndrome de Asperger os contactos sociais e a interação social, estão comprometidas, o desenho pode ser a ponte entre o pensamento realista (que usa a palavra) e o pensamento autista (que rege a imaginação), entre o verbal e o não-verbal. A conclusão parece-nos intuitiva, o desenho como meio de expressão e comunicação pode ser uma estratégia usada por pais e professores, no sentido de superar as incapacidades sociais de crianças e adolescentes com Síndrome de Asperger e ao mesmo tempo uma ferramenta útil de aprendizagem. Uma boa forma de desenvolver, as aprendizagens nos jovens com Síndrome de Asperger, é nas escolas integrá-los em atividades ou clubes com interesses específicos semelhantes aos seus. Desta forma, não só podem comunicar com colegas com os mesmos interesses, como também aos poucos tornarem-se peritos na sua área, o que será de extrema importância, quando forem para a universidade. *«Na universidade, podem escolher uma cadeira principal e encontrar outras pessoas com temas de conversa favoritos semelhantes e ser especialistas nas suas áreas».* (Iland, 2011:71).

Partimos para a nossa última questão de investigação: Uma habilidade específica, no domínio do desenho, com uma orientação vocacional adequada, pode ser determinante na sua opção vocacional?

Quando as crianças com Síndrome de Asperger entram para a escola, ou mesmo antes, mostram um interesse específico, numa determinada área querem aprender tudo quanto for possível sobre o seu objeto de interesse.

Estas crianças e jovens, devem fazer o seu percurso escolar, com a certeza de que todas as suas áreas de necessidade são abordadas, não esquecendo as

importantes capacidades de interação e o impacto que o seu domínio terá ao longo da sua vida. No nosso estudo de caso, a mãe de B. afirma que a filha sempre quis «um curso ligado à Arte mas que abrisse um leque amplo de possibilidades». Esta jovem com Síndrome de Asperger, sempre quis ir para a Universidade e seguir Belas Artes. O que demonstra, que tanto a mãe de B. como a própria B., tinham uma ideia determinada em relação ao percurso escolar e académico a seguir. E apesar da orientação vocacional, do 9ºano para o 10ºano não ter apresentado de imediato o Curso Científico de Artes Visuais e sim o Curso Profissional de Multimédia, mãe e filha partiram da sua habilidade específica no domínio do desenho e esta foi determinante na sua opção vocacional. A mãe na entrevista, diz que «gostava que ela seguisse algo ligado ao desenho» porque «aliava o prazer ao trabalho (...) afinal ela a cada ano que passa aprende novas técnicas e isso nota-se nos seus desenhos, gostava de a ver feliz numa profissão ligada à Arte».

Tendo então em conta a opção vocacional de B., o Curso Científico de Artes Visuais no 10ºano e presentemente no 11º a sua meta profissional, que se prende com a área da ilustração, o desenho pode ser, sem dúvida alguma um dos melhores meios de comunicação e expressão e ao mesmo tempo determinante no seu futuro profissional.

O facto de desenhar bem como vimos anteriormente facilita a relação e socialização de B. no meio escolar. Os professores de B., consideraram que era básico que as características únicas dos jovens com Síndrome de Asperger, fossem uma mais-valia na tomada de opção e decisão vocacional. Compreenderam, que se pode aproveitar aquilo em que são «bons» e a partir daí desenvolver objetivos a alcançar, à volta da sua habilidade invulgar a todas as disciplinas e ao mesmo tempo assegurar o seu futuro profissional (gráfico 18). Contudo, valorizam mais o seu papel como determinante no processo de orientação vocacional dos seus alunos (gráfico 19) do que do SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), o que não implica que estejam isentos de formação específica nesta área. Aliás os mesmos, propõem que o SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) da escola, possa dar o seu efetivo contributo, através de ações de formação e esclarecimento a todos os professores, preferencialmente aos diretores de turma. E os professores, indicam propostas para garantir com sucesso, a inclusão de B. no ensino superior: «deve ter mais tempo na realização dos exames nacionais, menor valorização dos testes de avaliação

escritos, (...) considerar o seu empenho e sentido de responsabilidade e coordenar o seu percurso escolar com a família, o diretor de turma, os professores e as técnicas do SPO». Como já mencionamos anteriormente, no processo de implementação de decisões escolares, os pais, os professores e os psicólogos possuem um papel importante, quer através da relação direta que estabelecem com os jovens, quer através da interação com os outros intervenientes. *«A elaboração de um projeto vocacional pelo individuo torna-se, pois, essencial para que as suas necessidades e inquietações neste domínio possam, gradualmente, tomar formas de realização que sejam, simultaneamente, fonte de gratificação (Campos, 1980)»*. Sabemos que, a construção de um projeto vocacional, pode requerer cooperação, *«ajudar o individuo a escolher (...) ajudá-lo a saber o que é capaz de aprender ou de fazer (Campos, 1980)»*.

A escolha da profissão é muito importante e requer, muitas vezes, a intervenção de profissionais especializados. E como vimos anteriormente a orientação vocacional, destina-se a facilitar o processo de escolha profissional e a elaboração de projetos futuros, sobretudo no adolescente.

Conclusão

Traçar o percurso escolar e a orientação vocacional dos jovens com Síndrome de Asperger durante a transição do 9ºano para o 10ºano e do 10º para o 11º, compreendendo os diversos aspetos envolventes que influenciam a sua orientação vocacional e aqueles que se centram especialmente nas habilidades específicas (desenho) destes jovens, foi, pois, o grande objetivo desta Dissertação de Mestrado.

A partir de um estudo de caso, que representa uma abordagem metodológica de investigação adequada quando procuramos compreender uma situação específica que se presume ser única ou especial, situamos este trabalho como uma modalidade de plano qualitativo e, acrescentando que o «caso» em si não pode ser replicado ou reconstruído (Yin, 1994).

Ao comunicar com jovens com Síndrome de Asperger, percebemos que nem sempre compreendem as coisas que parecem óbvias para a maioria das pessoas. Por isso, é recomendado o uso de explicações afirmativas e orientação ao interagir com eles. Algumas evidências provam que a *imagem visual* e o ato de imaginar a sequência de uma tarefa com a intenção de melhorar o desempenho em completar esta tarefa, pode ser útil na vida escolar dos jovens com Síndrome de Asperger. Consideramos, que o desenho no que concerne à área cognitiva, mais especificamente à problemática do Asperger, constitui a oportunidade de conciliarmos domínios de interesse e de ao mesmo tempo superar dificuldades relacionais. O desenho, tem essa possibilidade comunicativa e determinante em consequência da importância que o mesmo detiver no sistema educativo. Na verdade, com demasiada frequência, presenciamos, na realidade escolar e mesmo na sociedade em geral, um esquecimento daqueles que se destacam sob o ponto de vista de qualquer habilidade específica. Parece tratar-se, pois, de uma estratégia incontornável, diante de um sentimento de impotência de pais e professores que, não obstante a ânsia de ajudar, não sabem como o fazer ou a quem solicitar ajuda. Eis, por ventura, aquilo que nos parece ser a chave para a prevenção ou minimização de muitos dos problemas que, em contexto escolar, surgem associados ao Síndrome de Asperger e urge aqui evocar: a inadiável tomada de consciência por parte de professores e família de que estes jovens com Asperger, necessitam de um

acompanhamento adequado, que exige, necessariamente uma aproximação àquilo que são, pensam e sentem. O desenho, nas suas múltiplas facetas da cor, forma, movimento e textura, é um meio de expressão e comunicação, dos jovens com Síndrome de Asperger mas ao mesmo tempo é sem dúvida um uma habilidade específica, que bem potencializada aquando da transição do 9ºano para o 10ºano, pode sem dúvida determinar o seu percurso escolar e futuro profissional.

Nesse sentido, procurou-se estabelecer a relação entre a habilidade específica para o desenho, a comunicação através deste e a opção vocacional, numa interligação cujo principal objetivo pretendeu ser a verdadeira compreensão do desenho, como meio de comunicação e relação e habilidade específica numa jovem com Síndrome de Asperger. Tal foi possível fazer, no estudo de caso de B., inquirindo professores e colegas e depois entrevistando a sua mãe. Vimos os percursos escolares, possíveis no ensino secundário, bem como os fatores que influenciam as opções e decisões vocacionais na adolescência, que articulado com a orientação vocacional e o papel dos SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) se interliga com as especificidades dos jovens com Síndrome de Asperger e cuja habilidade específica numa determinada área (desenho) pode promover a sua efetiva comunicação, relação, socialização e finalmente determinar a sua opção vocacional. Por outro lado, e especificando, importou-nos analisar as características específicas da Síndrome de Asperger, de modo a compreender melhor esta condição neurológica. Descrevemos algumas características específicas da Síndrome de Asperger e como estas estão presentes no processo de comunicação, relação, socialização dos jovens com esta síndrome.

Outro domínio que nos ocupou a atenção centrou-se na importância do desenho, como habilidade especial dos jovens com Síndrome de Asperger e aferir das suas possibilidades como meio de resposta dos possíveis problemas relacionais destes jovens, que através dele poderão melhorar e aprofundar os laços de amizade com os seus pares. O desenho, como vimos antes é potenciador de possibilidades de compreensão do mundo e colabora também para uma melhor compreensão dos conteúdos de outras disciplinas.

Detivemos a nossa análise, igualmente, no desenho como habilidade específica considerado na opção vocacional na entrada para o ensino secundário.

Procuramos, conhecer o papel dos SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) na escola e entre as diversas funções, o aconselhamento vocacional dos alunos, no processo de escolha e opção vocacional. Todo um conjunto de elementos, atrás analisado, teve como suporte vários documentos (Decreto – Lei nº190/91, de 17 de maio, Projetos Curriculares de turma do 10º e 11º ano, o Projeto Educativo da Escola e o Programa Educativo Individual da aluna) e os desenhos da jovem com Síndrome de Asperger alguns em anexo (X, XI e XII).

Pelo facto de a Síndrome de Asperger, ser relativamente recente no desenvolvimento da Psicologia e da Psiquiatria, muitas das abordagens ainda estão em fase inicial e muito trabalho ainda necessita de ser feito nesta área e no contexto das práticas educativas, que englobam a Educação Especial.

É óbvio para todos os intervenientes, que quanto mais cedo começar a intervenção, melhor será o desempenho escolar e académico e a aprendizagem das competências sociais. Isto implica, o denominado Treino de Competências Sociais, como um dos aspetos mais importantes a trabalhar na Síndrome de Asperger. Os professores, pais e a escola podem estudar e implementar programas (ex. pares), de modo a proporcionar comportamentos socialmente apropriados, melhorar as hipóteses de aceitação e as possibilidades de inclusão. Pena foi não nos ter sido possível, para este estudo, averiguar se para além do desenho, outros jovens com Síndrome de Asperger, tiveram oportunidade de potencializar a sua habilidade específica na sua opção vocacional, dada a inacessibilidade, em tempo oportuno e de documentação. Centramos a nossa investigação, apenas no nosso estudo de caso e no desenho como habilidade específica, para, e dentro do tempo e limites que nos eram concedidos, poder transmitir uma ideia de como ultrapassar as incapacidades na comunicação, relação e socialização numa jovem com Síndrome de Asperger, ao mesmo tempo potenciar essa habilidade na sua opção vocacional, determinante para a escolha da sua profissão. Finalmente através da ilustração de dois contos infantis, procuramos, que esta jovem seja reconhecida na sua habilidade excecional (o desenho) e encontre o seu lugar no mundo. Certamente com algumas faltas, mas que a investigação futura, tanto em termos documentais, como a nível do próprio desenho, e realizada por nós ou outrem, poderá e deverá ir colmatando.

Conseguimos, perceber que os jovens com Síndrome de Asperger têm uma tríade de incapacidades na comunicação, relação e socialização e em termos de um ou mais défices psicológicos. Contudo, revelam uma memória impressionantemente para dados factuais (memória eidética).

Resta-nos, esperar e perceber se esta capacidade excelente para memorizar, associada à sua habilidade específica, poderá melhorar as interações sociais dos jovens com Síndrome de Asperger e as escolhas vocacionais. Todos os agentes educativos, podem utilizar as ferramentas que considerarem adequadas. O desenho pode ser uma, mas não certamente a única. Afinal, cada jovem com Síndrome de Asperger é um ser único, com desafios físicos, emocionais e pessoais. O nosso papel, é ajudar a ultrapassar estes desafios, aprendendo uns com os outros sobre as questões do Espectro do Autismo. Ao aprender, uns com os outros, estamos a ajudar as gerações mais novas. Seguramente, que os próximos anos permitirão grandes avanços na compreensão dos vários níveis de fatores causais ou associados às Perturbações do Espectro do Autismo. Essa é nossa esperança enquanto pais e professores.

Bibliografia

- ALMEIDA, L. S., & Freire, T. (2003). *“Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação”*. Braga: Psiquilibrios.
- AMERICAN AUTISM ASSOCIATION. Consultado em 18 /03/2014, disponível em: <http://www.myautism.org/>.
- ANDRÉ, M. & LUDKE M. (1996) *“Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”*, São Paulo: EPU, p 1-27.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2002).DSM-IV-TR- *“Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4ª Edição) ”*, Lisboa: Climepsi, Editores.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *“Highlights of Changes from DSM – IV – TR to DSM – 5”*. Consultado em 11/05/2014, disponível em <http://www.psychiatry.org/dsm5>.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *“DSM-5 Development (5th Edition)”*. Consultado em 10/04/ 2014, disponível em www.dsm5.org/Pages/default.aspx.
- APE, *“Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behaviour”*. A. R. Luria and L. S. Vygotsky. 1930.
- ATTWOOD, Tony (1998) *“A Síndrome de Asperger- um guia prático para pais e profissionais ”* Lisboa: Verbo.
- ATTWOOD, T., Faherty C., Wagner S., Iland, L., Wrobel, M.; Bolick, T., Snyner, R., Grandin, T. « *Asperger no Feminino*» Edição Babel, 2011.
- AZEVEDO, J. (1991). *“Expectativas Escolares e Profissionais dos Jovens do 9º Ano”*.
- BACHMAN, L. (1990) *“Fundamental Consideration in language Testing”*, Oxford University Press, pp. 680-690.
- BARDIN, L. (2000) *“Análise de conteúdo”*. Lisboa: Edições 70.
- BARROS, A. F. (2010). *“Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza.”* Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11 (2),165-175 Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop> .
- BELL, J. (2008). *“Como realizar um Projeto de Investigação.”* Lisboa: Gradiva.

- BISQUERRA, R. (1996). *“Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica.”* Barcelona: Ediciones Ceac.
- BOGDAN, Robert & BILKEN, Sari. K. *“Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos”*, Porto: Porto Editora, 1994 p. 336.
- BOHOSLAVSKY, R. *“Orientação Vocacional: a estratégia clínica.”* São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.
- BOLEMA, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). *“O estudo de caso na investigação em educação matemática.”* Quadrante, 3(1), pp3-18. (repblicado com autorização).
- BRAVO, M^a Pilar Colás; EISMAN, Leonor Buendia (1998). *“Investigación Educativa, 3^a Ed.”* Sevilha: Ediciones Alfar.
- CALLIGARIS, C. *“A Adolescência”*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CAMPOS, Bártolo P., (1980) *“Orientação Vocacional no Unificado e Formação de Professores”*, Livros Horizonte.
- CAMPOS, Bártolo Paiva *“Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens”* Universidade Aberta, 1990.
- CANALE, M & SWAIN, M. *“Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing in applied linguistics”*, Oxford University Press. pp 28-31.
- CARDOSO, Camilo & VALSSASSINA, Margarida (1998) *“Arte Infantil- linguagem Plástica”*, Lisboa: Editorial Presença.
- CAVALCANTI, Z. *“Arte na sala de aula”*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- COHEN, L. e MANION, L. (1990). *“Métodos de investigação educativa”*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CORREIA, Luís de Miranda (org) (2003) *“Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo”*, Porto: Porto Editora. pp 9-15.
- CRESWELL, John (1994). *Research Design: “Qualitative and Quantitative Approaches”*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- CUMINE, Val, et al. *“Compreender a Síndrome de Asperger”*, Porto: Porto Editora, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel Santo (2011); *“O insucesso escolar no 3º ciclo do Ensino Básico: fatores pessoais e familiares”*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade em Psicologia da Educação, Universidade do Minho, Instituto da Educação.

- D'OREY, Carmo. (2007). “*O que é a arte?- A perspetiva analítica*”, Lisboa: Dinalivro, pp101-118.
- DE KETELE, J.M. ROEGIERS, Xavier. “*Metodología para la recogida de información*”. Madrid: La Muralla, 1995.
- DENZIN, N. (1978). “*The research act*”. New York: Macgraw Hill.
- DENZIN, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). “*Handbook & Qualitative Research*”. Thousand Oaks: Sage.
- DECRETO – Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro.
- DESPACHO Normativo n.º 29/2008.
- DESPACHO Normativo n.º 36/2007, de 8 de outubro.
- DESPACHO Normativo n.º 74/2004, de 26 de março.
- DIAS, A. R. (2010). “*O processo de Ensino-Aprendizagem da Leitura com Crianças/Alunos Portadores de Trissomia 21 nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*”. Tese de Mestrado não publicada em Ciências da Educação-Especialização em Educação Especial. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- DONALD Ary, Lucy Cheser Jacobs, Asghar Razavieh, Christine K. Sorensen “*Introduction to Research in Education*”, 2006.
- ECO, Umberto (2006), “*A definição de Arte*”, Lisboa: Edições 70, pp135-145.
- EDUCAÇÃO, Ministério da “*o sistema educativo português*”, Descrição sumária referente ao ano letivo de 2004/05, GIASE.
- ERICKSON, E. (1987). “*Identidade, juventude e crise*”. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- FERREIRA, Sueli, “*Imaginação e linguagem no desenho da criança*”, Campinas, são Paulo (1998).
- FREIRE, M.S. (1980). “*Educação Vocacional no Ensino Secundário*”. Lisboa: Livros Horizonte.
- FREIRE, Mário Silva, (1990); “*O mundo profissional na criança*”, Livros Horizonte.
- GERMEIJS, V. & Verschueren, K. (2007). “*High school students’ career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education*”. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241. doi:10.1016/j.jvb.2006.10.004.
- GHIGLIONE, R.; Matalon, B. (1992) “*O inquérito*”. Teoria e Prática. Oeiras: Celta Editora.

- GILLBERG, C. (2002) *“A guide to Asperger Syndrome”*, Cambridge University Press. Pp 1-16, 35-38.
- GONÇALVES, C. (2006), *“A família e a construção de projetos vocacionais de adolescentes e jovens”*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- GONZÁLEZ, M. A. & Rodríguez Moreno, M. L. (2006). *“El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo”*. Revista de Orientación Educacional, 20 (38), 13-38.
- GOODMAN, C. M. *“Asperger Syndrome: A Case Report”*. Journal of Roy Col of Gen Pract, London, n. 37, p. 414-415, 1987.
- GUERRA, I. C. (2006). *“Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentido e formas de uso”*. Estoril: Edição Princípia.
- GUERREIRO, M. D., Cantante, F. & Barroso, M. (2009). *“Trajetórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações”*. Lisboa: GEPE.
- HOYT, K.B. (1995). *“El concepto de educacion apara la carrera y sus perspetivas”*. In. M.L. Rodriguez (Coord.) *Educacion para la carrera Y diseño curricular: Teoria Y práctica de programas de educacion para el trabajo* (pp.15-37).Barcelona:U.B.
- HUBERMAN, A. M., & Miles, M. B. (2003). *“Analyse des Donnés Qualitatives”*. Bruxells: De Boeck Université.
- HUYGHE, R. (1986) *“O Poder da Imagem”*, Lisboa: Edições 70.
- JOME, L., & Phillips, S. (2005). *“Counseling for choice implementation”*. In S.Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 466-481). London: John Wiley and Sons.
- JORDAN, Rita (2000) *“Educação de crianças e jovens com autismo”*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- KONIGSTEDT, M. e Taveira, M. (2010) *“Exploração vocacional de adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe”*, artigo, Paidéia, set-dez.2010,vol.20, N°47,303-312.
- LEWIS, I., & Pamela, M. (1987). *“So You Want to do Research: A Guide for Teachers on How to Formulate Research Questions”*. Edinburgh: The Scottish Conuncil for Research in Education.
- LOWENFELD, Viktor (1977) *“A criança e a Sua Arte (um guia para pais) ”* São Paulo, Editora Mestre Jou.
- MARTINS, Ana et al (2000) *“Síndrome de Asperger- revisão teórica”* in Ata Pediátrica Portuguesa, 29, p. 47-53.

- MATOS, Fernanda. (2008) *“Roteiro da Educação Artística”* in Noesis, nº 67, pp 25-29.
- MELO, M. & Barbosa, F. (1997/1998) *“Deficiência e Avaliação Vocacional: Visão Tradicionista ou Necessidade”*, Cadernos de Consulta psicológica,13-14,pp.93-97.
- MERRIAM, S. (1998). *“Qualitative Research and Case Study Applications in Education”* San Francisco: Jossey - Bass.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *“Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais”*, Departamento de Educação Básica, 2001.
- MÜLLER, M. (1988). *“Orientação vocacional: Contribuições clínicas e educacionais”*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ORGANIZAÇÃO para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2005). *Orientação escolar e profissional. “Guia para decisores”*. Lisboa: DGIDC/IOP.
- OSÓRIO, L.C. (1989). *“Adolescente hoje”*. Porto Alegre.RS: Artes Médicas.
- PACHECO, J. A. (1995). *“O pensamento e a ação do professor”*. Porto: Porto Editora.
- PARDAL, L., & Correia, E. (1995). *“Metodologias e Técnicas de Investigação Social”*. Porto: Areal Editores.
- PEREIRA, Edgar (1999). *“Autismo: o significado como processo central”*, Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- PIAGET, J. (1977), *“O Desenvolvimento do Pensamento”*, Lisboa, Dom Quixote.
- PONTE, João Pedro (2006). *“Estudos de caso em educação matemática”*.
- QUIVY, Raimond, CAMPENHOUDT, Luc Van. C. (1998).*“Manual de Investigação em Ciências Sociais”*, Lisboa: Gradiva Publicações.
- READ, Herbert. (2007), *“Educação pela Arte”*, Lisboa: Edições 70.
- RIBEIRO, R. (2004). *“Apoio à transição num período de transição”*. In Taveira, M. (Coord), *Desenvolvimento Vocacional ao longo da vida- Fundamentos, princípios e orientações*,245-251.Coimbra:Livaria Almedina.
- RODRIGUES, Dalila D’Alte. (2002), *“A infância da Arte e a arte da infância”*, Porto: Edições Asa.

- RODRIGUEZ (Coord.), *“Educacion para la carrera Y diseño curricular: Teoria Y práctica de programas de educacion para el trabajo”* (pp.123-221).Barcelona:U.B.
- RODRÍGUEZ Moreno, M.L. (1995). *“Aplicaciones de la educacion para la carrera al contexto de la reforma de las enseñanzas”*. In M.L.
- SALVADOR, Ana, (1988), *“Conhecer a criança através do Desenho”*, Porto Editora.
- SCHULENBERG, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). *“The influence of the family on vocational development”*. Journal of Marriage and the Family, 46(1), 129-143.
- SCHULTHEISS, D. E., Kress, H. M., Manzi, A. J. & Glasscock, J. M. (2001). *“Relational influences in career development: A qualitative inquiry. The Counseling Psychologist”*, 29(2), 214-239.
- SCHWARTZMAN, José Salomão. *“Síndrome de Asperger. Temas em Desenvolvimento. 2”*, 1992, p. 19-21. Autismo infantil. São Paulo: Memnon, 1995.
- SELIGMAN, L. (1994). *“Development career counseling and assessment (2nd ed.)”*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SILVA, Lucy Leal Melo; Noce, Mariana Araújo; Andrade, Patrícia Pasqua Andrade (2003), *“Interesses em adolescentes que procuram orientação profissional”*, Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Psic v.4 n.2 São Paulo dez. 2003.
- SOARES, M. C. (1998). *“A influência parental no desenvolvimento da carreira. Estudo piloto sobre necessidades de formação de pais”* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- SOUSA, Alberto B., (2003), *“Educação pela Arte e Artes na Educação”*, 1º Vol. *Bases Psicopedagógicas*, Instituto Piaget.
- SOUSA, Alcides Mafra (1970), *“Artes Plásticas na escola”*, Rio de Janeiro: Edições Bloch p. 59-73.
- SOUSA, C. (2008) *“A vinculação aos pais, par romântico e amigos e o desenvolvimento vocacional”*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da educação, 11-17, Universidade do Porto.
- SUPER, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). *“The life-span, life-space approach to careers”*. em D. Brown, L. Brooks & cols. (Orgs.), *Career choice and development* (pp. 121-178) (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- SUPER, D. E., Sverko, B. & Super, C. M. (1995). *“Life roles, values and careers: International findings of the work importance study”*. San Francisco: Jossey-Bass.

- TAVEIRA, M. C. (2002). *“Educação e desenvolvimento de carreira ao longo da vida: A intervenção vocacional baseada em programas”*. In M. C. Taveira (Org.).
- TAVEIRA, M.C. (2000). *“Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo sobre as Relações entre a Exploração, a Identidade e a indecisão Vocacional”*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- TEIXEIRA, Maria Odília (2008), *“A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação”*, Revista Brasileira de Orientação Profissional, 2008, 9 (2), pp.9-16.
- TIEDEMAN, D. V. (1961). *“Decision and vocational development: A paradigm and its implications”*. Personnel and Guidance Journal, 40, 15-20.
- TUCKMAN, B. (1994). *“Manual de Investigação em Educação”*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WHISTON, S. C., & Keller, B. K. (2004). *“The influences of the family of origin on career development: A review and analysis”*. The Counseling Psychologist, 32(4), 493-568.
- YIN, Robert (1994). *“Case Study Research: Design and Methods (2ª Ed)”* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Webgrafia

- APSA, Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger - <http://www.apsa.org.pt/> , (acesso em 10/03/2014)
- <http://emcadalugarumaideia.blogspot.pt/2014>, (acesso em 14/03/2014).
- <http://www.ciencia-online.net/2013/06/sindrome-de-asperger-no-novo-dsm-v.html>, (acesso em 15/04/2014).
- <http://noticias.universia.cl/translate/es-pt/en-portada/noticia/2014/04/06/1093112/5-opciones-carrera-mentes-creativas.html> (acesso em 17/05/2014).
- AMADO, J. (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. *Referência* 5, 53-63, disponível <https://woc.uc.pt/fpce/person/ppinvestigador.do?idpessoa=10057> (acesso em 31/05/2014).

O percurso escolar e a orientação vocacional dos jovens com Síndrome de Asperger

OLIVEIRA, Natália de Quadros; «A importância da orientação vocacional para o direcionamento de carreira na adolescência»; Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos. Disponível em:

http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0343, (acesso em 03/06/2014).

KRAWULSKI, E. A orientação profissional e o significado do Trabalho, Dissertação de Mestrado – Pós – Graduação em administração da UFCS; 1991, Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-88891998000100002script=sci_arttext , (acesso em 04/06/2014).

