



**MCE** PAULA FRASSINETTI  
MESTRADO EM CIÊNCIAS  
DA EDUCAÇÃO  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

## MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL

# **Vivências de lazer em jovens com DID – O papel da escola**

Dissertação apresentada à Escola Superior de  
Educação de Paula Frassinetti para a obtenção  
do grau de Mestre em Ciências da Educação –  
Especialização em Educação Especial

**Maria Teresa Magalhães de Oliveira Alves**  
Orientador: Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Setembro 2014

# LIBERDADE

Ai que prazer  
não cumprir um dever.

Ter um livro para ler  
e não o fazer!

Ler é maçada,  
estudar é nada.

O sol doira sem literatura.

O rio corre bem ou mal,  
sem edição original.

E a brisa, essa, de tão naturalmente matinal  
como tem tempo, não tem pressa...

Livros são papéis pintados com tinta.  
Estudar é uma coisa em que está indistinta  
A distinção entre nada e coisa nenhuma.

Quanto melhor é quando há bruma.

Esperar por D. Sebastião,  
Quer venha ou não!

Grande é a poesia, a bondade e as danças...

Mas o melhor do mundo são as crianças,  
Flores, música, o luar, e o sol que peca  
Só quando, em vez de criar, seca.

E mais do que isto

É Jesus Cristo,

Que não sabia nada de finanças,  
Nem consta que tivesse biblioteca...

*Fernando Pessoa*

## RESUMO

O presente estudo resulta de uma investigação que teve como finalidade averiguar as vivências de lazer em jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) que frequentaram Currículos Específicos Individuais (CEI) ou Currículos Alternativos (CA).

Através da análise das entrevistas realizadas a quatro jovens e aos respetivos familiares, depreendemos que a escola parece não valorizar a área do lazer na estrutura dos CEI, pelo que são raras as vivências neste âmbito, talvez porque os próprios professores valorizam pouco essas atividades e, como tal, não as integram no currículo. As opiniões refletem a necessidade de uma escola mais dinâmica e empreendedora. Sobressai ainda a necessidade de organização de um currículo estruturante de cariz funcional, devendo, a partir dos contextos de vida, desenvolver áreas como a autonomia pessoal, a socialização e o lazer, com o objetivo de promover a transição para a vida adulta. O papel do professor é, portanto, fundamental na seleção de conteúdos que deverão ir ao encontro dos interesses, motivações e necessidades dos alunos e proporcionar vivências funcionais significativas e úteis na vida presente e futura. Podemos dizer, então, que os sistemas educativos inclusivos pressupõem mudanças significativas na escola, nas práticas educativas e pedagógicas, tendo como objetivo respostas eficazes. Neste âmbito, uma “escola para todos” e “com todos” obriga a uma flexibilização do currículo.

**Palavras-chave:** Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID); Currículo; Lazer e Transição para a vida adulta.

## ABSTRACT

The present work is the result of an investigation made to evaluate the recreation experiences of teenagers with Intellectual and Developmental Disability (IDD) and a Specific Individual Curriculum (SIC) and Alternative Curriculums (AC).

After analysing the interviews made to four teenagers and their families, we inferred that the school does not seem to give much importance to the recreation area within the structure of the SIC. There are very few examples of such, maybe because teachers themselves don't value those activities and therefore do not include them in the curriculum. The opinions gathered reflect the need for a more dynamic and enterprising school. Another aspect which stands out is the need to organize a structuring curriculum of an effective nature. Based upon the contexts of life, the curriculum should develop areas such as personal autonomy, socialization and recreation, with the purpose of promoting the transition to adult life. The role of the teacher is therefore fundamental in the selection of the contents. These should meet the interests, motivations and necessities of the pupils and provide meaningful effective experiences for the present and future life. One can therefore say that inclusive educational systems imply significant changes within the school and in terms of educational and pedagogical practices, so that efficient responses can be achieved. In this context, a "school for all" and "with all" requires a flexible curriculum.

**Keywords:** Intellectual and Developmental Disability (IDD); Curriculum; Recreation and Transition to adult life.

# AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata.

Ao Doutor Carlos Afonso, pelo privilégio de poder contar com a sua orientação, apoio, profissionalismo e disponibilidade, pelo saber que transmitiu, opiniões e críticas, total colaboração, sensibilidade e por todas as palavras de incentivo.

À minha amiga e companheira de luta, Goreti, pelo convite na elaboração do nosso TEGO que muito contribuiu para a boa disposição ao longo destes meses, pelas nossas reuniões de emergência no Your Palace, pela partilha de saberes, companheirismo e principalmente pela sua amizade.

À minha amiga Graça por estar sempre presente quando mais preciso, pela força e apoio em certos momentos difíceis.

Aos familiares e jovens que fizeram parte deste estudo e se prontificaram de imediato a colaborar.

Por último, tendo consciência que sozinha nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento especial à minha família, particularmente ao meu marido, à minha filha e aos meus pais, pelo seu apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência demonstrados. A eles dedico este trabalho!

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo I - Deficiência mental.....</b>	<b>14</b>
I.1 Definição de deficiência mental .....	15
I.2 Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) .....	26
I.3 Etiologia da deficiência mental .....	29
I.4 Características da deficiência mental.....	34
<b>Capítulo II - Currículo .....</b>	<b>41</b>
II.1 Definição de currículo.....	41
II.2 Currículo uniforme em discussão .....	49
II.3 Flexibilidade curricular.....	54
II.4 Rutura com o currículo hegemónico.....	62
II.5 Currículo funcional.....	68
II.6 Currículo específico individual .....	70
II.7 Currículo funcional e transição para a vida adulta.....	72
<b>Capítulo III – Lazer e tempo livre/ ócio.....</b>	<b>77</b>
III. 1 O surgimento do lazer .....	77
III. 2 Clarificação do conceito .....	80
III. 3 A escola e o lazer .....	84
III. 4 Os jovens com DID e o lazer.....	92
<b>PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA .....</b>	<b>100</b>
<b>Capítulo I – Construção do objeto de estudo.....</b>	<b>101</b>
I.1 Definição do problema.....	101
I.2 Questões de investigação .....	104
I.3 Constituição da amostra .....	105
<b>Capítulo II – Metodologia de investigação empírica.....</b>	<b>111</b>
II.1 Opções metodológicas .....	111
II.2 Instrumentos de recolha de dados .....	115
II.3 Procedimentos de recolha de dados .....	116
II.4 Métodos e técnicas de tratamento de dados.....	119
<b>Capítulo III - Apresentação e discussão de resultados.....</b>	<b>122</b>
III.1 Definição de categorias analíticas .....	122
III.2 Análise categorial dos discursos .....	125
III.2.1 Preferências globais.....	125
III.2.2 Preferências específicas em casa.....	127
III.2.3 Preferências de atividades fora de casa e relacionamentos ....	136
III.2.4 Autonomia nas decisões e ações.....	141
III.2.5 Atividades gerais na escola.....	151
III.2.6 Atividades específicas feitas no espaço escolar .....	154

III.2.7 Atividades promovidas pela escola no exterior .....	157
III.2.8 Escola, lazer e currículo específico individual .....	157
III.3 Síntese dos resultados .....	164
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>168</b>
<b>RERERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXOS</b>	

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Correntes associadas à definição de deficiência mental - (Baseado em Bautista, 1997:210).....	17
Quadro 2 - Definição de deficiência mental segundo Wechler, Stevens e Grunspun (Baseado em Vicente, 1995:59-60) .....	20
Quadro 3 - Limite/ borderline/ slow and learner - baseado em Bairrão (1981) e Ferreira, Dias e Santos (2006) .....	36
Quadro 4 - Deficiência mental ligeira/leve - baseado em Bairrão (1981) e Ferreira, Dias e Santos (2006) .....	36
Quadro 5 - Deficiência mental média/moderada - baseado em Bairrão (1981) e Ferreira, Dias, e Santos (2006) .....	37
Quadro 6 - Deficiência mental severa/grave - baseado em Bairrão (1981) e Ferreira e Santos (2006).....	38
Quadro 7 - Deficiência mental profunda - baseado em Bairrão (1981) e Ferreira, Dias e Santos (2006).....	39
Quadro 8 - Caracterização da amostra de jovens.....	109
Quadro 9 - Caracterização da amostra dos familiares.....	110
Quadro 10 - Dimensões dos guiões de entrevista .....	116
Quadro 11 - Categorias e subcategorias dos jovens .....	123
Quadro 12 - categorias e subcategorias dos familiares .....	124

## Índice de Esquemas

Esquema 1 - Organização dos temas de investigação .....	14
Esquema 2 - Constelação dos informantes .....	106



## SIGLAS

AADM	Associação Americana para a Deficiência Mental
AADID	Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
a.C.	antes de Cristo
AVD	Atividades da Vida Diária
CA	Currículo Alternativo
CEC	Council for Exceptional Children
CEFPI	Centro de Educação e Formação Profissional Integrada
CEI	Currículo Específico Individual
CF	Currículo Funcional
CID	Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CID - 10	Classificação Internacional de Doenças – Décima Revisão
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
DID	Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais
DM	Deficiência Mental
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EE	Educação Especial
GFC	Gestão Flexível do Currículo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
QI	Coeficiente de Inteligência
RECOM	Recreação - Educação - Comunicação
SMS	Short Message Service - Serviço de mensagens curtas
TV	Televisão
TVA	Transição para a Vida Adulta
TVI	Televisão Independente
UADIP	Unidade de Avaliação de Desenvolvimento de Intervenção Precoce
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
WLRA	World Leisure and Recreation Association

# INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

A escolha do tema “**Vivências de lazer em jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais – o papel da escola**”, surge da interação com alunos dos Currículos Específicos Individuais (CEI) e da nossa prática pedagógica, na tentativa de saber se este tipo de currículo vai ao encontro das necessidades individuais de cada aluno, atendendo a que assenta em princípios fundamentais como a flexibilidade e a funcionalidade. Pretendemos saber ainda se os CEI ou CA dos nossos quatro jovens entrevistados contemplavam a área do lazer e de que forma a escola lhes proporcionou essas vivências.

O trabalho de investigação estrutura-se em duas partes distintas, sendo que a primeira visa o enquadramento teórico e a segunda a componente empírica, contudo pretendem-se complementares, já que a teoria e prática devem estar interligadas.

Na primeira parte deste estudo a revisão de literatura encaminha-nos essencialmente para quatro grandes áreas, que se relacionam em função da nossa problemática. Assim, daremos maior destaque aos temas da **Deficiência Mental, Currículo, Lazer e Transição para a Vida Adulta**. Relativamente ao **primeiro capítulo**, faremos uma retrospectiva histórica da **deficiência mental**, focar-nos-emos no novo conceito de deficiência mental - Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) que surgiu a partir de abril de 2007, pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Sabe-se que o novo conceito veio alterar o nome da associação e é a ela que se deve a mudança de paradigma e a legitimação da nova nomenclatura. Com a publicação do DSM – V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), em maio de 2013, este novo conceito substituiu definitivamente o anterior. A ênfase é agora baseada no critério da intensidade dos apoios à

plena integração dos indivíduos. Apesar desta mudança sentimos no terreno que o desconhecimento pela nova terminologia é uma realidade.

No **segundo capítulo** abordaremos o **currículo** sobre um olhar atento de análise e reflexão crítica, já que a construção de sistemas educativos inclusivos pressupõe mudanças significativas na escola, nas práticas educativas e pedagógicas tendo como objetivo dar uma resposta eficaz, atendendo à diversidade de alunos. O direito a uma educação com qualidade vem reforçar a necessidade da escola oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo. A escola deve ser encarada como uma organização flexível e capaz de se adaptar às necessidades educativas reais dos alunos.

No **terceiro capítulo** abordaremos o tema do **lazer** numa perspetiva educacional. Segundo Marcellino (2000:11) o lazer enquanto elemento pedagógico permite estabelecer uma ligação estreita entre a escola e o processo educativo. Deve ser entendido e interiorizado como uma força positiva, autêntica, autónoma e válida capaz de provocar mudanças. Cabe aos professores a tarefa de incrementar, fortalecer e incentivar o potencial pedagógico do lazer. A consciencialização da sua importância poderá trazer grandes benefícios nos resultados escolares dos alunos. A educação pelo e para o lazer enquanto veículo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens com DID.

A **componente empírica** está dividida em três capítulos, sendo que o primeiro se relaciona com a construção do objeto de estudo, o segundo com a metodologia de investigação empírica e o terceiro fundamenta a apresentação e discussão dos resultados.

Relativamente ao **primeiro capítulo**, a **definição do objeto de estudo** visa o interesse em efetuar uma pesquisa sobre a temática do lazer com base na prática educativa de jovens com DID. Segundo a nossa observação direta e a opinião de vários autores esta é uma área pouco trabalhada nas escolas. Quivy (1998:34), considera que o desenvolvimento de uma pesquisa científica resulta de uma vontade de conhecer algo, consiste em enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida, que não se limita a uma simples

curiosidade. Esta deve ser sistematizada e seguir rigorosos procedimentos. O objetivo principal da pesquisa é conseguir melhorar os nossos conhecimentos de forma a entender o problema.

O **segundo capítulo** destina-se à apresentação da **metodologia de investigação** empírica. Optámos pela investigação qualitativa e seleccionámos como técnica de recolha de dados a entrevista. Tendo por base a nossa pergunta de partida considerámos que a técnica que melhor se enquadra no nosso estudo de cariz qualitativo é a entrevista semiestruturada. Este modelo de entrevista, segundo Quivy & Campenhout (1998:192) considera-se semiestruturada “no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada para um grande número de perguntas precisas”.

O **terceiro capítulo** prende-se com a **apresentação e discussão dos resultados**. Da análise efetuada às entrevistas a jovens e familiares depreendemos que a escola não valoriza a área do lazer na estrutura do CEI, pelo que são raras as vivências, conforme pudemos constatar através dos seus depoimentos. Ao contrário do que esperávamos as famílias proporcionam um leque diversificado de atividades de lazer, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia pessoal e socialização dos jovens. Releva-se, assim, o papel da família.

Por último, no **quarto capítulo**, apresentam-se as **considerações finais** relacionadas com o nosso trabalho de pesquisa e a bibliografia, utilizada.

Em formato digital apresentamos os anexos com a caracterização dos entrevistados e condições de realização da entrevista, guião de entrevista dos jovens e dos familiares, transcrição das entrevistas e análise categorial das entrevistas.

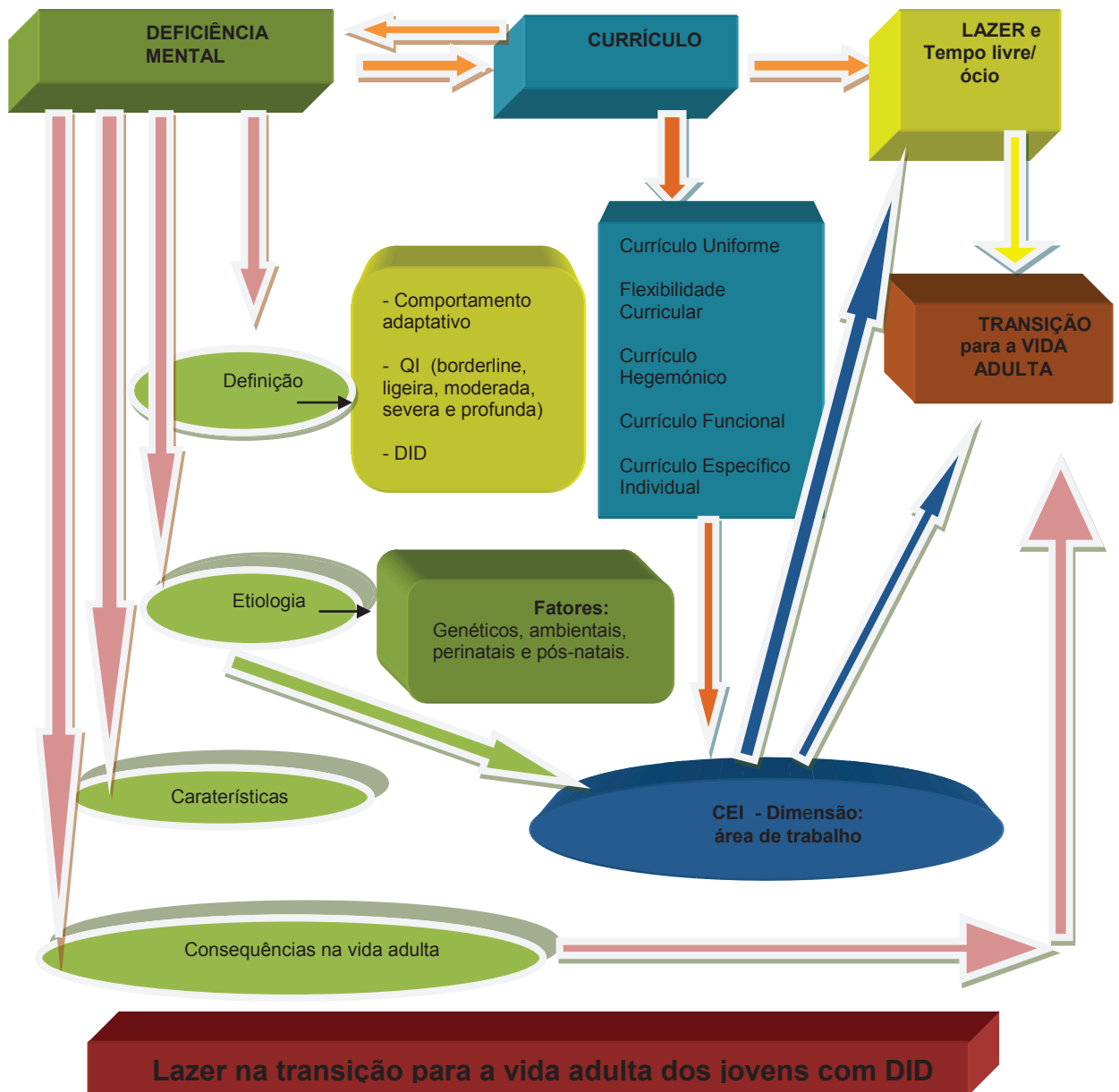
## **Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# Capítulo I - Deficiência mental

A revisão de literatura assenta essencialmente em quatro grandes áreas, que se pretendem interligadas em função da nossa problemática: Deficiência Mental (DM), Currículo, Lazer e Transição para a Vida Adulta.

O esquema seguinte pretende apresentar a ligação entre os conceitos.

Esquema 1 - Organização dos temas de investigação



## **I.1 Definição de deficiência mental**

O conceito de deficiência mental é amplo e variado, tendo sofrido influências e classificações diversas ao longo dos tempos. A história remete para a utilização do termo atraso mental no ano 1552 a.C. (antes de Cristo) pelos Gregos e, posteriormente, no ano 449 a.C. pelos Romanos. Foram os primeiros a reconhecer oficialmente as pessoas com atraso. Inicialmente as crianças com deficiências físicas ou mentais eram afastadas da comunidade para que morressem abandonadas. Posteriormente passaram a ser ridicularizadas, criaram-se superstições e mitos e usavam-se termos como idiotia, imbecilidade, burros e tontos. As camadas sociais altas usavam-nas como bobos da corte.

Segundo referências históricas, a sociedade tinha atitudes ambivalentes quanto às pessoas portadoras de deficiência, inicialmente de rejeição e segregação passando, mais tarde, para a proteção. Eram rejeitados e selecionados à nascença, vítimas de apedrejamento em hasta pública, institucionalizados ou presos, esterilizados ou condenados à eutanásia.

Só muito mais tarde passaram a ir para escolas especiais.

No século XIX foram criadas as primeiras instituições para pessoas com atraso mental em mosteiros e asilos. Em 1896 surgiu o movimento para as escolas especiais com formação de uma turma de alunos com atraso mental numa escola pública, em Rhode Island.

Sanuel Gridley Howe foi o primeiro defensor dos alunos com atraso mental. Criou programas educativos e em 1848 conseguiu fundar a primeira instituição com a ajuda financeira disponibilizada pelo governo de Massachusetts.

As referências à deficiência mental (DM) foram evoluindo progressivamente, tendo havido a necessidade de distinguir entre doença e deficiência mental e sido feitos estudos com o contributo de várias áreas, nomeadamente a psicologia, a medicina e a educação, entre outras.

Emil Kraepelin, psiquiatra alemão, destaca-se pela caracterização que faz relativamente às doenças mentais e divide-as em duas categorias, as que

derivavam de fatores exógenos e as que têm origem em fatores endógenos. Segundo o autor, os que eram afetados por fatores exógenos eram passíveis de cura, ao contrário dos fatores endógenos que derivavam de causas biológicas, disfunções metabólicas ou de fatores hereditários que, na sua perspectiva, eram consideradas incuráveis (Infopédia).

Ainda durante este período e no âmbito da intervenção educacional, Jean Itard entre o ano de 1801 e 1806 pôs em prática as suas experiências pedagógicas e terapêuticas com Victor de Aveyron (uma criança selvagem). Esta experiência ficou para a história como contributo determinante no processo de evolução científica e educacional da DM. Salienta-se ainda os contributos de Séguin em 1846 relativamente “ ao conceito de educabilidade da inteligência; à importância da atividade sensorial no desenvolvimento cognitivo; o conceito de estimulação precoce e o conceito de desenvolvimento. Este livro é um dos primeiros trabalhos de investigação da história da DM (Morato, 1995:10).

Foi desde os finais do século XIX até à segunda grande guerra que se destacaram as preocupações quanto à definição e classificação da DM, facto que resultou da necessidade da institucionalização proveniente da escolaridade obrigatória. O século XX é hoje considerado a era da integração dos alunos com atraso mental em turmas de escolas públicas. O conceito de normalização surgiu na década de 50 e 60 e o lema centrava-se na defesa das crianças portadoras de DM. Esta mudança foi vinculada pela evolução científica e pelo movimento humanitário que surgiu na defesa dos direitos dos grupos desfavorecidos dos jovens com deficiência e também em prol da igualdade de direitos.

Desde finais do século XIX até aos dias de hoje continuam a verificar-se dificuldades na aceitação e compreensão da diferença. Ao longo do tempo os termos utilizados para definir a DM têm sido vários e destacam-se apenas alguns como subnormalidade, atraso mental, debilidade, défice ou deficiência mental. Todos os termos são usados com conotações negativas.

A DM não só é difícil defini-la, como há várias correntes que são complementares. O conceito evoluiu com o contributo de alguns autores, entre



eles Bautista (1997), KirK e Gallagher (1991), Morato (1995), Reis e Peixoto (1999), entre outros. Os representantes da Associação Americana de Deficiência Mental (AADM) também tiveram responsabilidades na evolução do conceito.

Associada à DM destacaram-se inicialmente três correntes, às quais posteriormente se vieram a associar outras mais recentes e que a definiram de forma diferente, tendo por base a ciência que a fundamenta. São estas três correntes que, depois de reunidas, contribuíram para a definição que a Associação Americana para a Deficiência Mental (AADM) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) passaram a adotar.

Assim, apresentamos de seguida um quadro síntese que resume as ideias principais relacionadas com a corrente psicológica ou psicométrica, sociológica ou social e a médica ou biológica.

Quadro 1 - Correntes associadas à definição de deficiência mental - (Baseado em Bautista, 1997:210)

<b>Corrente Psicológica ou Psicométrica</b>	“ ... é deficiente mental todo o indivíduo que apresenta um défice ou diminuição das suas capacidades intelectuais (...)”.
<b>Corrente Sociológica ou Social</b>	“... o deficiente mental é aquele que apresenta, em maior ou menor medida, dificuldade para se adaptar ao meio social em que vive (...)”.
<b>Corrente Médica ou Biológica</b>	“... a deficiência mental teria um substrato biológico, anatómico ou fisiológico e manifestar-se-ia durante o desenvolvimento (até aos 18 anos)”. “A debilidade mental é a deficiência congénita ou precocemente adquirida da Inteligência”

A **corrente psicológica ou psicométrica** baseia-se na aplicação dos testes psicométricos. Esta corrente teve origem na Escala Métrica de Inteligência de Binet e Simon com a introdução dos testes que determinaram o Quociente Intelectual (QI). Foi com base no QI que a Associação Americana para a Deficiência Mental (AADM), em conjunto com a OMS, definiu cinco graus de deficiência mental.

Esta corrente assenta na aplicação de testes de inteligência uniformizados e permite detetar a presença de DM, contudo não explica a sua

origem. Alguns autores consideram que a sua classificação não pode estar limitada à sua aplicação. A utilização de testes psicométricos estabelece o limite entre deficiência mental e inteligência e é definida por dois desvios padrão inferiores à média (100) (Grossman e Zigler et. al., 1986).

No entanto, a capacidade de adaptação do indivíduo aos objetos ou ao mundo, é que permite estabelecer a diferença entre DM e a noção de normalidade. O QI do indivíduo deveria ficar em segundo plano dado que a unidade de observação é a capacidade de adaptação. A DM é um estado onde existe uma limitação funcional em qualquer área do funcionamento humano, situada abaixo da média geral das pessoas onde se insere a pessoa. Logo, um indivíduo pode ser considerado deficiente ou não de acordo com a cultura na qual está inserido, desde que satisfaça as necessidades subjacentes a essa cultura. Por isso, o diagnóstico da DM é relativo.

A AAMD propôs cinco níveis para classificar a DM com base no QI dos testes de inteligência de Sandford - Binet, com incidência num desvio padrão. Assim, passou a adotar os termos: limite (83-67), ligeiro (66-50), moderado (49-33), severo (32-16) e profundo (16). Desta forma, a AADM, deu maior destaque ao comportamento adaptativo para determinar a DM (Alonso, 1995:520).

Em 1973, a AADM redefiniu o conceito psicométrico para diagnosticar a DM e considerou que a presença desta depende de dois ou mais desvios padrão. Na sequência desta análise redefiniu os níveis de atraso mental, passando a quatro de acordo com o QI dos testes de inteligência de Standford – Binet. Surgiram assim os níveis de ligeiro ou leve (67-52), médio (51-36), severo (35-20) e profundo (inferior a 19).

Numa outra vertente surgiu a **corrente sociológica** utilizada por Doll, Kanner e Tredgold entre outros, que defende que o deficiente mental, é todo o indivíduo que apresenta dificuldades de adaptabilidade ao meio social onde está inserido, fator que condiciona a sua autonomia (Bautista, 1997:210).

Em 1937, Tredgold, considerou que os deficientes mentais eram indivíduos que para além de terem um baixo QI, também não tinham capacidade para ter uma vida adulta independente e um comportamento

adaptativo adequado. Estas características tornava-os ineducáveis devido à incapacidade de beneficiar do sistema educativo (Alonso, 1995:518).

Na abordagem desta corrente, Doll, em 1941, (citado por Reis, et al., 1999:20) definiu seis critérios essenciais para definir o atraso mental: “1 - incompetência social; 2 - devido à sub normalidade mental; 3 - que determinou o desenvolvimento; 4 - que conduz à maturidade; 5 - é de origem constitucional; 6 - e é geralmente incurável” (Reis, et al., 1999:20).

Por sua vez, Kanner (1957, citado por Alonso 1995:518) defendia que o grau de debilidade mental estava relacionado com o grau de dependência social do indivíduo.

Ainda na linha da corrente sociológica surge, em 1964, Stevens que salienta a incapacidade do indivíduo para se adaptar ao meio. A tônica desta corrente assentava na importância da adaptação ao meio.

Baseada na capacidade funcional e adaptativa, foi formulada uma outra classificação que está subjacente às implicações educacionais. Assim surgiram os termos educável, treinável e grave/ profundo.

Na terminologia da AADM um DM leve corresponde, nesta terminologia, a um indivíduo educável, cujas características apontam para uma inteligência lenta. São incapazes de beneficiarem completamente dos programas escolares regulares, com capacidade para se integrarem na comunidade por forma a terem uma adequação ocupacional que lhes permita sustentar-se parcial ou totalmente na vida adulta (Kirk e Gallagher, 1991:123).

Relativamente aos deficientes mentais treináveis (na terminologia da AADM - moderados), são aqueles que têm grandes dificuldades funcionais a nível académico, colocadas em classes especiais e que podem treinar várias funções, como disciplina, hábitos higiénicos, entre outros. Podem adquirir uma leitura e escrita funcional para os ajudar no dia a dia. Pretende-se que consiga adquirir alguma independência na vida adulta, ainda que necessite de supervisão. São indivíduos com limitações acentuadas cujas dificuldades se refletem na capacidade de se sustentarem a si próprios sem supervisão ou ajuda. No entanto, desenvolvem capacidades que lhes permitem cuidar de si e de se protegerem de perigos comuns.

Os deficientes mentais profundos ou dependentes são casos muito graves, muitas vezes com deficiências múltiplas associadas. Nestes casos o objetivo prende-se com a necessidade de algum nível de adaptação social em ambientes controlados.

Por sua vez, e segundo a **corrente médica ou biológica**, a DM "...teria um substrato biológico, anatômico ou fisiológico e manifestar-se-ia durante o desenvolvimento, até aos 18 anos, (Bautista, 1997:210).

Wechler (1944), Stevens (1964) e Grunspun (1976) citado por Vicente (1995:59-60) apontaram para correntes diferentes, focando essencialmente o meio e a adaptação social como fatores implícitos à DM.

Quadro 2 - Definição de deficiência mental segundo Wechler, Stevens e Grunspun (Baseado em Vicente, 1995:59-60)

<b>WECHLER (1944)</b>	<b>STEVENS (1964)</b>	<b>GRUNSPUN (1976)</b>
<i>"... é uma constelação de síndromes. Não é uma doença embora possa ser resultado de uma doença... a característica principal é o atraso no desenvolvimento intelectual e incapacidade para se adaptar às exigências sociais."</i>	<i>"... não é uma pessoa que sofre de uma doença específica mas um indivíduo que, por razões de bloqueio ou diminuição intelectual, é incapaz de se adaptar ao meio... necessitando de cuidados especiais."</i>	<i>"Um ser que sofre de um transtorno permanente da personalidade, e não de uma doença, produzida num momento em que a maturação psicossomática ainda não está terminada [... traduz-se exteriormente por um défice na totalidade ou de algumas das funções intelectuais...] e diminuem a habilidade de conviver em igualdade de condições."</i>

Posteriormente, surgiram mais duas correntes, a comportamentalista e a pedagógica. A tônica da **corrente comportamentalista** direciona-nos para a importância da influência do ambiente. Segundo esta perspectiva, um défice de comportamento resulta da conjugação de vários fatores, entre eles os genéticos, pré, peri e pós natais. Para além destes há ainda outros fatores, igualmente importantes, como o uso de fármacos, drogas, stress e ainda a interação com o meio que teve anteriormente e as condições ambientais presentes, que condicionam o comportamento.

Na perspectiva da **corrente pedagógica** o deficiente mental necessita de educação especial, apoios e adaptações curriculares, de forma a permitir-lhe seguir o processo regular de ensino e minorar as dificuldades que apresenta.

Perante inúmeras definições, conclui-se que todas são importantes, no entanto não podem ser estanques e independentes umas das outras, complementando-se entre elas.

A AAMD faz referência à deficiência mental como sendo o resultado de disfunções cerebrais ou atraso mental. Este resultado pode ter origem em lesões orgânicas ou não. Eventualmente a sua origem pode estar num processo de inadaptação, sem lesões orgânicas. Destaca ainda que o QI isoladamente não pode definir o atraso mental, pois este só deve ser considerado quando há uma incapacidade de adaptação às exigências naturais e sociais do meio ambiente. O atraso mental tem por base três critérios, sendo eles o QI, o grau de adaptação social e a idade do aparecimento das dificuldades. Esta referência à DM vai sofrendo alterações ao longo de décadas. A DM não é uma doença, mas sim um conjunto de sintomas com origem durante o período de maturação psicossomática, de etiologia variada, cujas características principais são a incapacidade para se adaptar às exigências naturais e sociais, e um défice das funções intelectuais (Vicente, 1995:60-61).

A AADM, em 1959, salienta que “(...) o retardamento mental refere-se ao funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado a prejuízo no comportamento adaptativo” (Sprovieri, et al., 2005:24).

Desde 1976, a OMS classifica a DM em leve, moderada, severa e profunda.

No primeiro Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial (1978), patrocinado pelo Council for Exceptional Children (CEC), foi aprovada a seguinte definição, proposta pelo Comité para a DM:

*“A deficiência mental refere-se a um funcionamento cognitivo geral inferior à média, independentemente da etiologia, manifestando-se durante o período de desenvolvimento, o qual é de uma severidade tal que marcadamente limita a capacidade do indivíduo para aprender e, conseqüentemente, para tomar decisões lógicas, fazer escolhas e julgamentos e limita também a sua capacidade de auto controle e de relação com o envolvimento.” (Vieira e Pereira, 2010:43).*

Em novembro de 2006, surgiu a Classificação Internacional de Doenças – décima revisão (CID-10), baseada na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde, da OMS, cuja classificação se baseia no critério quantitativo. De acordo com essa classificação a gravidade da deficiência seria profundo, agudo ou grave, moderado e leve.

Segundo os autores Vieira e Pereira (2010:47) “atribuir à pessoa deficiente um nível sendo este determinado segundo uma escala rígida deixou de fazer sentido uma vez que a importância é dada à forma como cada pessoa se adapta às condições de vida e às exigências do seu meio social.”

As classificações mais antigas são referidas pelo seu valor histórico, pelo contributo que deram à classificação da DM. Apesar de prevalecer nas nossas consciências estas nomenclaturas, as mesmas já foram abandonadas por profissionais.

Posteriormente a AADM em 1973, com revisão em 1977 e 1983, por Grossman, define a DM como “... funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média surgindo durante o período de desenvolvimento e associado a um défice no comportamento adaptativo” (baseado em Kirk e Gallagher, 1991:121 e Bautista, 1997:210).

As principais diferenças que vão ajudar a definir e classificar a DM ao longo dos anos sessenta e oitenta do século XX, baseiam-se essencialmente na introdução do conceito de conduta adaptativa, dos limites do QI, excluindo da definição os indivíduos com um QI entre 83-67, já que são considerados com uma inteligência baixa, mas não deficientes mentais. Nos anos sessenta, a AADM considerava o período de desenvolvimento desde o nascimento até aos 16 anos de idade, o que posteriormente foi alargado com as novas definições que foram surgindo ao longo dos anos.

Em 1992, a AADM faz outra revisão ao conceito de DM (Luckasson et al., 1992)

*“Deficiência mental refere-se a limitações substanciais na funcionalidade presente. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que é concomitante com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas*

*das competências adaptativas: comunicação, autonomia pessoal, autonomia em casa, competências sociais, auto direção, saúde e segurança, funcionamento acadêmico, lazer e emprego. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos” (Reis e Peixoto, 1999:23).*

Esta nova definição esteve na origem de uma nova conceção da DM e estabeleceu claramente uma mudança de paradigma, na medida em que a tónica estabelecida está na diferença entre uma classificação baseada numa característica única, passando a dar ênfase também às relações e ao envolvimento, às práticas profissionais e aos modelos de atendimento. Nesta nova dinâmica a tarefa principal consiste em avaliar o indivíduo numa perspetiva multidimensional com base na interação com os contextos reais. Com base nessa avaliação deverão ser determinados os serviços essenciais ao seu desenvolvimento. Esta mudança assentou em três critérios, propostos pela AADM, em 1992. Assim, o primeiro critério impõe que um indivíduo só é considerado DM se o funcionamento intelectual estiver circunscrito entre 70 a 75 de QI ou abaixo destes valores, com limitações significativas em duas ou mais áreas relacionadas com a capacidade de adaptação. O segundo critério é ser identificável até aos dezoito anos de idade. Com base nestes dois critérios é definido o diagnóstico e determinada a elegibilidade. O passo seguinte é a definição dos apoios necessários. Esta descrição assentou na referência às características psicológicas e emocionais, ao estado geral de saúde e ainda à etiologia. Fez também referência ao atual envolvimento do indivíduo e determinou as possibilidades que permitiriam a continuidade no crescimento e desenvolvimento da pessoa. Por último, determinou o perfil e a intensidade dos apoios necessários a uma intervenção multidimensional.

Segundo esta nova perspetiva, deixou de existir um sistema de classificação baseado apenas nos níveis de inteligência passando a ênfase para a classificação do tipo e intensidade dos apoios. Estes caracterizam-se segundo a longevidade de aplicação, podendo ser intermitente, limitado, extenso ou generalizado. Um apoio intermitente caracteriza-se pela sua curta duração, é portanto de natureza episódica, dado que o indivíduo nem sempre necessita dele, apenas em determinados ciclos da vida (transição para a vida

adulta, perda de emprego ou numa doença). Estes apoios podem ser de alta ou baixa frequência, conforme a gravidade da situação.

Relativamente ao apoio intermitente este caracteriza-se pela sua natureza episódica, ou seja, de curta duração e pode ocorrer quando se verifica, por exemplo, a mudança de ciclo. É, portanto, de curta duração.

Já o apoio limitado é intensivo e requer um menor número de profissionais envolvidos por ser por um período de tempo limitado em situações de treino do DM para o trabalho, da instituição para casa e para a vida adulta.

Por sua vez, o apoio extenso caracteriza-se pela sua regularidade diária como por exemplo a vida familiar, social ou profissional. Relativamente a este apoio não há limitação temporal.

O apoio generalizado é constante, intenso e necessário em diferentes áreas de atividade da vida (Alonso, 1995:535).

Por sua vez os apoios têm por base, segundo Alonso (1995:536-544) quatro dimensões:

- Dimensão I - Funcionamento intelectual e capacidades adaptativas;
- Dimensão II - Considerações psicológicas/ emocionais;
- Dimensão III - Considerações físicas/ etiológicas/ de saúde;
- Dimensão IV- Considerações ambientais.

Todo este processo depende de uma avaliação correta por uma equipa multidisciplinar.

A avaliação vai poder determinar as áreas fortes e fracas para posteriormente definir os apoios necessários. Subjacente aos apoios estão as adaptações e o tipo de currículo a determinar, em função do grau de deficiência, das capacidades adaptativas, psicológicas/ emocionais, físicas/ etiológicas/ de saúde e envolvimento. Por isso, é tão importante uma avaliação correta e ao mesmo tempo detalhada de todas as áreas do desenvolvimento. Salientam-se as áreas relacionadas com a visão e motricidade fina, audição e linguagem, comportamento e adaptação e ainda motricidade global, para além de um exame neurológico em idades precoces.

Conclui-se que as diferentes correntes dão especial importância à influência e capacidade de adaptação do indivíduo ao meio.



Segundo MacGold (citado por Reis e Peixoto, 1999:27) “... o atraso mental deve considerar-se como um fracasso da sociedade para ministrar educação e formação suficientes, mais que o déficit dentro do indivíduo”.

Em 2003 surgiu a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que pertence a uma das classificações internacionais desenvolvida pela OMS. A CIF constitui o quadro de referência universal adotado pela OMS que pretende descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade quer ao nível individual quer ao nível da população. Este novo sistema de classificação introduz uma mudança radical de paradigma. Passa do modelo puramente médico para um modelo biopsicossocial. Sintetiza, assim, o modelo médico e o modelo social numa visão coerente das diferentes perspetivas de saúde: biológica, individual e social.

A OMS considerou que a função da CID-10 fornece uma estrutura de base etiológica, relacionada com os estados de saúde (doenças, perturbações, lesões). As duas classificações têm objetivos diferentes, no entanto podem ser utilizadas como complemento. A CID-10 proporciona um “diagnóstico” de doenças, perturbações ou outras condições de saúde. Por sua vez, a função da CIF tem como função definir a funcionalidade e incapacidade como conceitos multidimensionais e interativos que relacionam as Funções e Estruturas do Corpo, a Atividade e Participação e os Fatores Ambientais que influenciam as experiências.

A CIF surge como uma classificação com múltiplas finalidades, que pode ser utilizada de forma transversal em diferentes áreas disciplinares e sectores, tais como a saúde, educação, segurança social, emprego, entre outras. Pretende-se assim promover o desenvolvimento de políticas e de legislação adequada. Por isso, foi aceite pelas Nações Unidas como uma das suas classificações sociais, imprescindível, não só, à definição de legislação como também fundamental para salvaguardar os direitos humanos.

Através do contributo de vários investigadores conclui-se que é difícil encontrar um critério uniforme, que reúna consenso entre autores e organismos científicos, embora existam pontos de convergência. Ao longo de várias décadas o conceito de DM foi-se tornando mais claro, na medida em que o

diagnóstico exige a ocorrência simultânea de um funcionamento intelectual claramente abaixo da média e de um déficit no comportamento adaptativo.

Grossman (citado por Vieira e Pereira, 2010:45) considera que o comportamento adaptativo se pode definir como “a eficácia ou o grau com que o indivíduo encontra o padrão de independência pessoal e responsabilidade social esperada para a sua idade e grupo cultural”. Segundo o autor o comportamento adaptativo assenta na maturação e desenvolvimento que vai dos 0 aos 5 anos, na aprendizagem e educação dos 6 aos 21 anos e na adaptação social e profissional na idade adulta.

Na perspetiva de Mercer o comportamento adaptativo é o modo como um indivíduo funciona nos diferentes sistemas sociais, no seio da família, no grupo de amigos/ companheiros, escola e a comunidade. Em função do ambiente, no qual está inserido, assim deve adotar diferentes papéis sociais. É o desempenho do indivíduo face ao grupo no qual está inserido que vai determinar a adaptabilidade.

## **I.2 Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID)**

Com o início do século XXI surge uma nova conceção e terminologia da Deficiência Mental. Esta nova definição é adotada por Luckasson et al., desde 2002 (Santos e Morato, 2012). Surge assim o termo Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) em detrimento da deficiência mental e outros termos igualmente pejorativos. Os mesmos autores fazem referência ao estudo levado a cabo por Rossato e Leonardo (2010:79) que consideram que o termo “deficiência remete para algo estático, irreversível, instalado, sem possibilidade de desenvolvimento enquanto o termo “dificuldade”, é entendido como possibilidade de “superação” [...] pelo seu carácter momentâneo e dinâmico”.

A partir de abril de 2007, a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) assume a nova terminologia (DID). Este novo conceito vem, assim, alterar o nome da associação, anteriormente conhecida por Associação Americana de Deficiência Mental (AADM). É à

AAIDD que se deve a mudança de paradigma e a legitimação da nova nomenclatura.

A nova concepção e terminologia parecem ter alcançado um consenso estável e satisfatório face às expectativas da sociedade. Segundo Diniz, Medeiros e Squinca (2007, citado por Santos e Morato, 2012) a deficiência “passa agora de uma categoria biomédica para um modelo biopsicossocial”. A funcionalidade é considerada a palavra-chave e a qualidade da intervenção, interação e intervenção é o mais importante. A nova abordagem assume a noção de “habilidades” adaptativas e o diagnóstico passa a prever uma relação sistemática e permanente com o comportamento adaptativo com repercussões em termos de avaliação, intervenção e aprendizagem.

Com a publicação do DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), em maio de 2013, este novo termo substitui definitivamente o anterior. Esta renovação pretende ser menos estigmatizante perante a sociedade, já que a sua aceitação nem sempre foi pacífica. O rótulo de DM cai assim por terra e o conceito DID contribui para uma melhor integração na sociedade. Com a implementação deste novo modelo pretende-se que haja mudanças significativas na forma de estar e de trabalhar. A ênfase do conceito DID é baseada no critério da intensidade dos apoios necessários e deixa de ser vista em termos de défices. Esta mudança traz repercussões fulcrais nos processos de avaliação e intervenção, já que permite efetuar uma avaliação regular para que a planificação e sua implementação seja a mais ajustada e eficaz possível.

Segundo a nova visão do conceito, é imperativo avaliar a qualidade de vida destas pessoas para permitir, não só perceber quais as suas reais necessidades, como também ajustar os serviços e apoios prestados de forma a colmatar as dificuldades existentes. A nova definição vigente implica uma grande mudança que se centra agora na qualidade de interação entre o sujeito e o seu envolvimento. Por outro lado, não devemos esquecer que o aluno com DID, independentemente do seu rótulo, têm áreas fortes e menos fortes que, com a aplicação de apoios, adequados e individualizados, lhe permitem progredir e ter um papel ativo na sociedade.

A abordagem pela AAMR em 1992, assim como a nova definição de DM pela AAIDD, fizeram com que a deficiência deixasse de ser rotulada através de níveis de deficiência, para passar a ser perspectivada numa relação sistemática e permanente com o comportamento adaptativo.

O conceito DID engloba três conceitos chave: dificuldade, inteligência e comportamento adaptativo. O termo “dificuldade” reflete as limitações que colocam o indivíduo com DID em desvantagem quando inseridos na sociedade; a “inteligência” refere-se à capacidade de pensar, planejar, resolver problemas, compreender e aprender, sendo expressa através de testes de QI. O “comportamento adaptativo” reflete as dificuldades e/ou limitações que os sujeitos apresentam ao nível das capacidades conceituais, sociais e práticas, ou seja, dificuldades e/ou limitações em diversas áreas da vida que se revelam importantes para a sua inclusão, como a linguagem, capacidades académicas, físicas e relações interpessoais e sociais.

O diagnóstico das DID continua a resumir-se em três critérios: QI significativamente abaixo da média; limitações em pelo menos duas áreas do comportamento adaptativo - comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde, segurança, habilidades funcionais para a escola, o trabalho e o lazer; e tem de se manifestar antes dos 18 anos.

O comportamento adaptativo é a área de excelência para a intervenção nas pessoas com uma condição de DID, pois relaciona-se com a forma como o indivíduo lida e se ajusta às exigências do ambiente.

A valorização do envolvimento do indivíduo com DID requer uma atenção específica na qualidade de respostas em função das exigências dos fatores ambientais que, conseqüentemente, têm impacto no desenvolvimento individual.

Diniz, Medeiros e Squinca (2007:2508, citado por Santos e Morato) consideram que “ a experiência da desigualdade pela deficiência resultava mais de estruturas sociais pouco sensíveis à diversidade que de um corpo com lesões”.

Morato e Santos (2012) fazem referência às principais razões para a adoção do termo DID, na perspectiva de vários autores. Verdugo e Schalock (2010) elencaram cinco razões:

- “1 - evidencia o construto socioecológico atual (Luckasson et al. 2002 e Schalock, 2010) cuja relação indivíduo – envolvimento assume o papel principal, “demarcando-se do postulado psicométrico absolutista e imperialista (Morato; Santos, 2007);
- 2 - permite um alinhamento consistente com as práticas profissionais atuais centradas mais na questão do comportamento adaptativo e da funcionalidade (Verdugo; Schalock, 2010);
- 3 - é compatível com a mais recente proposta de classificação (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2010) baseada na necessidade de apoios (em detrimento);
- 4 - assenta num novo paradigma de apoios que assume que com os apoios adequados a qualidade de vida de cada um melhorará (Morato; Santos, 2007; Thompson et al., 2008; Verdugo; Schalock, 2010);
- 5 - é menos ofensivo e estigmatizante (Morato; Santos, 2007; Verdugo; Schalock, 2010)”.

Os indivíduos com uma condição de DID têm o direito de estar incluídos na sociedade como cidadãos com competências, sonhos, aspirações e capazes de contribuir para uma sociedade melhor.

O facto de este conceito ser recente conduz à existência de pouca bibliografia adequada a esta mudança. Assim, no contexto deste trabalho, apesar de reconhecermos a importância deste conceito, continuaremos a reportar-nos à Deficiência Mental.

### **I.3 Etiologia da deficiência mental**

A etiologia da DM tem variadíssimas origens e abrange problemas do foro genético e ambiental. Estes fatores atuam antes da gestação. A origem da deficiência é determinada pelos genes ou herança genética. Entre os fatores genéticos destacam-se diversas patologias e síndromes que estão ligados às cromossomopatias.

As patologias de herança ligada ao sexo, denominadas aberrações cromossômicas traduzem-se em desvios estruturais ou numéricos que afetam os genes. Também se designam por mutações cromossômicas. O tipo mais comum de alterações cromossômicas clinicamente significativas é a aneuploidia, caracterizada por um número anormal de cromossomas devido à presença ou ausência de um cromossoma. A aneuploidia está sempre associada a mau desenvolvimento físico, mental ou ambos. Entre elas destacam-se as síndromes autossômicas específicas e as não específicas, bem como as síndromes gonossômicas.

De acordo com Bautista (1997:214) fazem parte das síndromes autossômicas específicas a Síndrome de Down ou Trissomia 21, a Síndrome de Edward ou Trissomia E, a Síndrome de Patau/ Síndrome de Bartholin-Patau ou Trissomia D e a Síndrome crie-du-chat.

A Síndrome de Down ou Trissomia 21, é identificada por um distúrbio genético causado pela presença de um cromossoma extra total ou parcial, no cromossoma 21. Os portadores da Síndrome de Edward ou Trissomia E (trissomia no cromossoma 18), apresentam atraso mental e problemas cardíacos. Esta problemática apresenta características diferentes das restantes síndromes. A Síndrome de Patau/ Síndrome de Bartholin-Patau ou Trissomia D (anomalia no cromossoma 13) também conhecida como síndrome do grito do gato/ síndrome do miado do gato ou ainda síndrome de Lejeune, caracteriza-se pelas graves malformações do sistema nervoso central. Apresentam baixo peso à nascença, defeitos na formação dos olhos ou ausência dos mesmos, problemas auditivos, anormalidades no controle da respiração, entre outros problemas associados.

Nas síndromes autossômicas não específicas surgem trissomias e alterações cromossômicas, no entanto não são tão conhecidas. Como exemplo, temos a Síndrome de Marfan, também conhecida como Aracnodactilia. Esta síndrome é uma doença do tecido conjuntivo, o tecido que fortalece as estruturas do corpo. Afetam o sistema esquelético, o sistema cardiovascular, os olhos e a pele. Na maioria dos casos, a síndrome de Marfan é herdada, o que significa que passa de geração em geração. O defeito

genético também causa crescimento excessivo dos ossos longos do corpo, o que explica a altura elevada e os braços e pernas longos.

Segundo o mesmo autor (1997:215) as Síndromes Gonossômicas mais conhecidas são as de Klinefelter e de Turner. Estas síndromes estão associadas a patologias de herança ligada ao sexo.

A Síndrome de Klinefelter (XXY), caracteriza-se por uma anomalia cromossômica numérica que tem maior incidência nos indivíduos do sexo masculino. Os sinais mais específicos encontrados são: hipogonadismo, ginecomastias, azoospermia, evidências de deficiência, estatura elevada, anormalidades de maturação física e disfunção cognitiva. O desenvolvimento na infância processa-se normalmente, as manifestações iniciais tornam-se aparentes durante a puberdade, fase em que a diferenciação sexual secundária não ocorre adequadamente.

Quanto à Síndrome de Turner (XO), é uma anomalia cromossômica cuja origem é a perda parcial ou total de um cromossoma X. A síndrome é identificada no momento do nascimento ou antes da puberdade. Afeta apenas o sexo feminino.

Bautista (1997:214) faz referência às patologias de herança recessiva ligada a vários distúrbios do metabolismo e são denominadas metabolopatias. São doenças metabólicas congênitas raras, que resultam de erros do metabolismo. Caracterizam-se pelo facto do corpo não conseguir transformar os alimentos em energia de forma adequada. Geralmente são causados por defeitos em proteínas específicas (enzimas) que ajudam a decompor (metabolizar) o alimento. As mais conhecidas são as dismetabolias provocadas por aminoácidos (Fenilcetonúria, Homocistinúria, Síndrome de Lowe, Histidinemia, Hiperglicemia, Leucinose, Cistationinúria, Doença de Wilson, Doença de Hartnup); lípidos (Doença de Gaucher, Síndrome de Niemann-Pick, Gangliosidose, Lipoidose, Idiotia amaurótica (doença de Tay-Sachs), doença de Bielschowsky-Jansky, doença de Spielmeyr-Vogt, doença de Kufs e doença de Normann-Wood); carbo-hidratos (Galactosemia. Intolerância à frutose, Hipoglicemias, Glucogenose, Mucopolissacaridose...) e outras

metabolopatias (síndrome de Prader-Willi, Cornelia de Lange, Anemia aplásica de Fanconi...).

As endocrinopatias são doenças que afetam o sistema endócrino. Fazem parte deste grupo a diabetes, doenças da tiróide (hipotireoidismo e hipertireoidismo), a Doença de Addison, a Doença de Cushing, entre outras.

Nas síndromes polimalformativas enquadram-se a Síndrome de Cornelia de Lange, Anemia aplásica de Fanconi, Síndrome de Adams-Oliver, Síndrome de Aicardi, entre outras.

O mesmo autor faz também referência a outras genopatias como a distrofia muscular progressiva, distrofia miotónica, hidrocefalia, a síndrome de Rett, espinha bífida, encefalocelo e outros defeitos do tubo neuronal.

Existem ainda os fatores extrínsecos ou fatores biológicos para alguns autores, que são agrupados em três grandes grupos, de acordo com o período em que surgem: pré natais (incidem desde a concepção do bebé até ao início do trabalho de parto), peri natais (desde o início do trabalho de parto até ao 30.º dia de vida do bebé) e os pós natais (desde o 30.º dia de vida do bebé até ao final da adolescência).

Salientam-se nos fatores pré-natais as embriopatias, fetopatias, intoxicações (por excesso de álcool, drogas, tabaco, mercúrio, chumbo e fármacos), radiações, transtornos endócrinos maternos, doenças infecciosas e hipoxia intrauterina, hemorragia uterina, insuficiência placentária.

No que concerne às embriopatias, estas atuam durante os três primeiros meses de gestação, enquanto as fetopatias surgem apenas a partir do terceiro mês. Entre os fatores que atuam sobre o embrião ou feto salientam-se os agentes infecciosos, os agentes físicos, químicos e as doenças maternas, já mencionadas. Enquadram-se nas doenças infecciosas a rubéola, toxoplasmose, sífilis congénita, herpes, citomegalia e listerioses.

Ligadas às endocrinometabolopatias, estão as alterações endócrinas e metabólicas, os problemas da tiróide, diabetes, avitaminoses e ainda os défices nutritivos como a desnutrição, anemia grave materna, entre outras. Os fatores perinatais e neonatais são aqueles que atuam durante o momento do parto ou no recém-nascido nos primeiros dias de vida.



Relativamente aos fatores perinatais e neonatais destacam-se a prematuridade dos recém-nascidos de pré termo e baixo peso, as metabolopatias como a hiperbilirrubinemia, a hipoglicemia e a acidosis. A síndrome de sofrimento cerebral decorre de traumatismos obstétricos resultantes da aplicação de forcéps e ventosas, compressões que podem provocar hemorragia intracraniana e anoxia, entre outras complicações. Destacam-se ainda as infeções como a meningite, a encefalite, a sepsis, as convulsões e ainda a incompatibilidade Rh entre a mãe e o recém-nascido.

Nos fatores pós-natais Reis e Peixoto (1999:41) incluem as meningoencefalites bacterianas e virais, infeções provocadas por herpes e vírus como a *Haemophilus Influenzae* e *Diplococcus pneumoniae*, iterícia, encefalites, meninges, convulsões.

Ainda sobre os fatores pós-natais Bautista (1997:215) salienta as endocrinometabolopatias como a hipoglicemia, hipotiroidismo, hipertiroidismo, malnutrição entre outras; as perturbações vasculares cerebrais, como as convulsões (síndrome de West, lesão cerebral...); a anoxia que pode provocar sequelas graves e cardiopatias congénitas, paragem cardíaca, asfixia; as intoxicações por monóxido de carbono, chumbo, mercúrio; os traumatismos crânio encefálicos com hemorragias cerebrais e lesões do Sistema Nervoso Central (SNC). Destacam-se ainda as carências nutricionais extensas e crónicas. Dentro deste grande grupo Bautista salienta também as privações sensoriais, familiares e sociais, a desidratação e ainda as gastroenterites com complicações.

Nos fatores ambientais inclui também indivíduos que apesar de não apresentarem nenhuma patologia orgânica pertencem a famílias de baixo nível cultural e socioeconómico que não proporcionam um meio estimulante com experiências diversificadas necessárias ao desenvolvimento.

## **I.4 Caraterísticas da deficiência mental**

No capítulo anterior fizemos referência à etiologia da DM e apresentamos um vasto leque de patologias que podem ocorrer durante os períodos pré, peri e pós-natais. Inerente a cada uma das patologias estão associadas diferentes caraterísticas específicas que permitem determinar os níveis ou graus da DM. Neste capítulo pretendemos elencar um conjunto de caraterísticas que nos ajude a situar o nível ou grau de DM, em função do estágio de desenvolvimento.

Assim, decorrente das diferentes problemáticas, os jovens com DM apresenta caraterísticas e dificuldades cognitivas que influenciam a sua aprendizagem e acarretam consequências nefastas a nível pessoal, familiar e social. A nível pessoal a ênfase está na diminuição da autonomia pessoal, mobilidade, integração social, lazer e independência económica. As consequências familiares são também muito negativas, porque pressupõem necessidade de cuidados a vários níveis, quer físicos, monetários ou emocionais que, frequentemente, contribuem para o desmoronar emocional da própria família. Os gastos excessivos e muitas vezes inoportáveis perante problemas de saúde, bem como a necessidade de uma reorganização familiar para poder prestar cuidados, nem sempre são compatíveis com a atividade profissional dos membros da família. A rutura, nestes casos, é frequente. Em termos sociais, o atraso na aquisição de competências em situação de lazer ou jogo condiciona a integração do jovem no meio que o rodeia.

Fonseca (citado por Santos e Morato, 2002:32) salienta que “os principais comportamentos observados e generalizáveis para a pessoa com DM consistem nas dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização, bem como um fraco limiar de resistência à frustração, associado a um baixo nível motivacional, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadequação do seu repertório social, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem”.

Para além das características referidas, Fonseca associa outras, destacando ainda a comunicação, socialização, praxias fina e global e o desenvolvimento socioemocional.

Sabemos que as características variam de pessoa para pessoa em função do grau de DID, conforme se trate de um caso leve ou mais acentuado. Assim, para avaliar o grau de deficiência, costuma-se ter como referência mais os prejuízos no funcionamento adaptativo do que a medida do QI. O funcionamento adaptativo é o modo como a pessoa enfrenta as exigências comuns da vida e a forma como experimenta uma certa independência pessoal que deverá ser compatível com a sua faixa etária. Dela dependem, as vivências socioculturais e o contexto familiar no qual se insere. O funcionamento adaptativo pode ser influenciado por vários fatores, entre eles, inclui-se a educação, a motivação, as características de personalidade, familiares, do meio onde se insere e as oportunidades sociais e vocacionais.

A população com DM possui uma heterogeneidade de características comportamentais, entre elas destacam-se não só as incapacidades mas também as capacidades que se fazem representar pelas áreas fortes e áreas fracas. Existem áreas que devem ser observadas e avaliadas para definir as capacidades e incapacidades e determinar o perfil de funcionalidade de cada um. A avaliação terá por base as áreas da comunicação, cognitiva, motora, autonomia e socioemocional. Dos resultados obtidos determina-se o nível de desempenho e o perfil de funcionalidade.

Relativamente aos quadros que se seguem pretende-se apresentar as características dos indivíduos com DM, de acordo com o seu QI, idade mental, estágio de desenvolvimento e ainda maturação e desenvolvimento em idade pré-escolar. Serão também focadas aprendizagens em idade escolar e a adaptação social e profissional na vida adulta. Desta forma permite-nos ter uma panorâmica geral sobre o comportamento adaptativo do indivíduo em função do seu grau de deficiência.

A AADM e a OMS estabeleceram cinco níveis ou graus de DM: limite ou borderline, ligeira, média, severa e profunda (Bautista, 1997:212).

### **Grau: Limite/ borderline/ slow learner**

Segundo a AADM e a OMS, a deficiência limite ou borderline, é um grupo recentemente introduzido na classificação, não havendo consenso entre os vários autores, se deve ou não fazer parte da DM.

QI: 80<90 - Idade mental: 13 anos

Estádio de desenvolvimento: Operações concretas

Quadro 3 - Limite/ borderline/ slow and learner - baseado em Bairrão (1981) e Ferreira, Dias e Santos (2006)

<b>Caraterísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Revelam ligeiro atraso nas aprendizagens ou algumas dificuldades concretas;</li><li>• São oriundos de ambientes sócio culturais desfavorecidos;</li><li>• Apresentam carências afetivas;</li><li>• São frequentemente oriundas de famílias monoparentais e apresentam desfasamentos psicológicos ligeiros.</li></ul>
-----------------------	--

### **Deficiência mental ligeira/ leve**

Neste grupo, tal como no grupo anterior, a grande maioria não são claramente deficientes mentais, mas essencialmente pessoas com problemas de origem familiar, cultural e ambiental. É na escola onde normalmente são detetadas as suas limitações intelectuais. Normalmente apresentam dificuldades de aprendizagem das técnicas instrumentais. Em termos educacionais, são considerados educáveis (Kirk e Gallagher, 1991:123).

QI: 50/55 <75/79 - Idade Mental: 8-12 anos

Estádio de desenvolvimento: Operações concretas

Quadro 4 - Deficiência mental ligeira/leve - baseado em Bairrão (1981) e Ferreira, Dias e Santos (2006)

<b>Caraterísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Não são claramente deficientes mentais - apresentam problemas de origem cultural, familiar ou ambiental;</li><li>• Desenvolvem aprendizagens sociais e de comunicação;</li><li>• Têm capacidades de adaptação e integração em atividades profissionais;</li><li>• Apresentam atraso mínimo nas áreas percetivo-motoras;</li><li>• Normalmente não apresentam problemas de adaptação no ambiente familiar e social.</li></ul>
<b>Maturação e desenvolvimento Idade pré-escolar (0-5 anos)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pode desenvolver aquisições de comunicação e socialização;</li><li>• Apresentam atraso mínimo nas áreas sensório-motoras;</li><li>• Só se distingue da criança normal numa idade mais avançada.</li><li>• Frequentemente só é sinalizada pela escola quando inicia aprendizagens ligadas a conteúdos.</li></ul>

<p><b>Aprendizagem e educação</b> <b>Idade escolar</b> <b>(6-21 anos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efetua aprendizagens académicas como ler, escrever e a efetuar contagens e operações, resolução de problemas simples do dia a dia;</li> <li>• Precisa de educação especial no ensino secundário.</li> </ul>
<p><b>Adaptação social e profissional</b> <b>Idade Adulta</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de ajustamento social e profissional;</li> <li>• Precisa de supervisão perante situações económicas e sociais mais complexas.</li> </ul>

### **Deficiência mental moderada/ média**

Em termos pedagógicos, as pessoas com deficiência mental moderada ou média, são considerados treináveis, já que a persistência conduz às aprendizagens (Kirk e Gallagher, 1991:123). Conseguem tirar benefícios dos programas de treino sistematizados que são implementados nas escolas com vista à sua futura integração. Necessitam de estimulação ao nível da autonomia pessoal e social. Deverão ser desenvolvidas competências de linguagem e fala, bem como competências funcionais de leitura, escrita e cálculo. Apresentam frequentemente muitos problemas neurológicos.

QI: 30/35 <50/55 – (treináveis) - Idade Mental: 3-7 anos

Estádio de desenvolvimento: Pré Operatório

Quadro 5 - Deficiência mental média/moderada - baseado em Bairrão (1981) e Ferreira, Dias, e Santos (2006)

<p><b>Caraterísticas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentam desvios físicos ou clínicos;</li> <li>• Evidentes problemas de memória;</li> <li>• O processo de aquisição de conhecimentos é moroso;</li> <li>• Podem adquirir hábitos de autonomia pessoal e social;</li> <li>• Podem aprender a utilizar a comunicação verbal;</li> <li>• Apresentam frequentemente dificuldades na expressão oral e na compreensão de convencionalismos sociais;</li> <li>• As emoções são expressas de forma infantil;</li> <li>• Atraso no desenvolvimento de locomoção e coordenação motora;</li> <li>• Atraso na linguagem e fala;</li> <li>• Têm dificuldade em produzir e seguir enunciados complexos;</li> <li>• Aproximam-se de colegas mais jovens.</li> <li>• Podem evidenciar estados de ansiedade e falta de auto controlo;</li> <li>• Tendência para evitar situações de fracasso, recusando a execução de tarefas;</li> <li>• Pouca persistência para ultrapassar as dificuldades;</li> <li>• Atraso evolutivo em situações de lazer e de jogo.</li> </ul>
<p><b>Maturação e</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O seu desenvolvimento motor é satisfatório;</li> <li>• Apresenta reduzida consciência social;</li> </ul>

<b>desenvolvimento Idade pré-escolar (0-5 anos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessita de ser orientado tendo por base uma supervisão moderada;</li> <li>• Pode beneficiar de treino nas áreas de autossuficiência;</li> <li>• Aprendem a andar e a falar mais tarde.</li> </ul>
<b>Aprendizagem e educação Idade escolar (6-21 anos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitam de maiores adaptações nos programas educativos, com especial enfoque nos autocuidados, habilidades sociais, no lazer, nas aquisições académicas de ordem funcional;</li> <li>• Através do treino persistente aprendem, por vezes, aquisições académicas funcionais de leitura, escrita e cálculo, contudo são aquisições difíceis;</li> <li>• Têm capacidade de prover ao seu sustento recorrendo a empregos semiqualeificados ou não qualificados;</li> <li>• Dificuldades em fazer generalizações e incapacidade para compreenderem conteúdos abstratos;</li> <li>• Dificuldade em aplicar o que aprendem no dia a dia;</li> <li>• Possibilidade de adquirir alguns conhecimentos pré tecnológicos básicos que lhes permite realizar algum trabalho.</li> </ul>
<b>Adaptação social e profissional Idade Adulta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisa de orientação em situações que exijam o mínimo de aquisições;</li> <li>• Auxiliam em tarefas domésticas;</li> <li>• Aprendem a ser auto-suficientes na higiene pessoal, na alimentação, no vestuário;</li> <li>• Efetuam trabalhos rotineiros com supervisão;</li> <li>• Aprende a proteger-se de perigos comuns (casa);</li> <li>• Podem frequentar cursos de pré-profissionalização e formação profissional;</li> <li>• Aprendem a partilhar, a respeitar e a cooperar em família ou na comunidade.</li> </ul>

### **Deficiência mental severa/ grave**

Os cidadãos com DM severa ou grave, apresentam um nível de autonomia pessoal muito baixo. São pessoas com diversos problemas associados ao nível da maturação e desenvolvimento, na aprendizagem em idade escolar e ainda na adaptação social, na idade adulta.

QI: 30/35 - Idade Mental: 3 aos 7 anos

Estádio de desenvolvimento: Sensório motor

Quadro 6 - Deficiência mental severa/grave - baseado em Bairrão (1981) e Ferreira e Santos (2006)

<b>Caraterísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessitam de proteção e ajuda;</li> <li>• Autonomia pessoal e social muito pobre;</li> <li>• Têm problemas psicomotores significativos;</li> <li>• Podem aprender um sistema de comunicação;</li> </ul>
-----------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem verbal muito primária;</li> <li>• Pouca persistência para ultrapassar as dificuldades;</li> <li>• Evidentes problemas de memória;</li> <li>• Atraso evolutivo em situações de lazer e de jogo.</li> </ul>
<b>Maturação e desenvolvimento</b> <b>Idade pré-escolar</b> <b>(0-5 anos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento motor pobre;</li> <li>• Poucas capacidades de comunicação;</li> <li>• Grave atraso no desenvolvimento da linguagem;</li> <li>• Não beneficia de treino nas áreas de autossuficiência;</li> <li>• Poucas aquisições na área da comunicação.</li> </ul>
<b>Aprendizagem e educação</b> <b>Idade escolar</b> <b>(6-21 anos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pode falar ou aprender a comunicar, mas muitas vezes precisam de sistemas alternativos de comunicação;</li> <li>• Pode ser treinado nos hábitos de higiene;</li> <li>• Beneficia de hábitos de treino sistemático;</li> <li>• Não aprende as aquisições académicas funcionais básicas.</li> </ul>
<b>Adaptação social e profissional</b> <b>Idade Adulta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podem ser treinados em algumas atividades da vida diária básicas;</li> <li>• Pode desenvolver comportamentos de autoproteção em envolvimentos controlados.</li> <li>• Podem contribuir parcialmente em tarefas completamente controladas.</li> </ul>

## Deficiência mental profunda

QI: < 25/30 - Idade Mental: 0 a 3

Estádio de desenvolvimento: Sensório motor

Quadro 7 - Deficiência mental profunda - baseado em Bairrão (1981) e Ferreira, Dias e Santos (2006)

<b>Caraterísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesões cerebrais graves;</li> <li>• Apresentam handicaps físicos e intelectuais gravíssimos;</li> <li>• São totalmente dependentes de terceiros;</li> <li>• Incapacidade total de autonomia.</li> </ul>
<b>Maturação e desenvolvimento</b> <b>Idade pré-escolar</b> <b>(0-5 anos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graves dificuldades de comunicação;</li> <li>• Prejuízos consideráveis no funcionamento sensório motor;</li> <li>• O desenvolvimento motor e as habilidades de higiene e comunicação podem melhorar com treino adequado e sistemático;</li> <li>• Necessidade de cuidados permanentes.</li> </ul>
<b>Educação e treino</b> <b>Idade escolar</b> <b>(6-21 anos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regista-se algum desenvolvimento sensório motor;</li> <li>• Raramente beneficia de treino na área da autossuficiência;</li> <li>• Necessita de cuidados permanentes.</li> </ul>
<b>Idade adulta/ajustamento social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algum desenvolvimento motor e da fala;</li> <li>• Incapaz de subsistência;</li> <li>• Precisa de cuidados de supervisão permanentes.</li> </ul>

Após uma abordagem sucinta sobre as características da DM cabe à escola definir um currículo que vá ao encontro das necessidades individuais de cada aluno, no sentido de atuar nas áreas em déficit que comprometem o desenvolvimento. O princípio democrático de uma educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais quando se implementam currículos diferenciados e adequados. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, exige que a escola se adapte às diferenças e às especificidades de cada um e tome medidas que promovam o sucesso educativo. O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola depende da implementação de um currículo diferenciado.

No capítulo seguinte iremos debruçar-nos sobre a temática do currículo.



## Capítulo II - Currículo

### II.1 Definição de currículo

O conceito de currículo tem sido amplamente objeto de análise e de reflexões teóricas diversas, principalmente nas últimas duas décadas do século XX. A sua natureza e dimensão têm sido pouco consensuais e, por isso, a definição torna-se difícil devido à diversidade de posições. Assim, não existe uma verdadeira e única definição que aglutine todas as ideias pelo facto de ser um termo impreciso, complexo e ambíguo. Existem, no entanto, várias teorias curriculares que correspondem a diferentes concepções, orientações e ideologias.

Durante várias décadas o currículo foi visto como uma concepção estática, universal e estável, e foi ainda considerado um sistema burocrático centralizador. Alguns autores consideraram-no uma “ditadura”, pela sua rigidez que conduzia a um modelo de escola estandardizada, massificadora, desumanizada, rotuladora, onde predominava a lei do mais dotado e do mais capaz (Bénard da Costa, 2000:3). Esta visão influenciou, não só, a sua construção bem como o ensino, a aprendizagem e as relações entre professores e alunos.

Numa primeira fase, o termo “currículo” significou caminho, trajetória ou percurso a seguir e constituiu um dos fatores que maior influência teve na qualidade do ensino.

Na década de 70, após o 25 de abril de 1974, surgiu em Portugal o desejo de fazer da escola uma instituição de sucesso que atendesse as minorias sociais e culturais e tivesse em conta a heterogeneidade das turmas. Questionaram-se as práticas de isolamento da escola em relação à comunidade e o papel do professor, enquanto mero executor do currículo. Questionou-se o “discurso da norma” (Roldão, 1999:37), “o modo de ensinar, analisou-se o processo de aprender e debateram-se as condições socioeconómicas geradoras de insucesso pelo que o currículo vigente até então só atendia o aluno dotado e não as especificidades dos alunos reais,

tendo por isso surgido a necessidade de questionar o currículo. A mesma autora, salienta que “era impensável continuar a conceber um currículo segundo lógicas distributivas uniformes” para uma sociedade cada vez mais heterogênea.

Com a publicação da Lei Número 46/86 de 14 de outubro, na alínea d) do artigo 3.º, da Lei de Bases do Sistema Educativo foi reforçada a necessidade de “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Bénard da Costa, 2000:3). Assim, a escola tornar-se-ia cada vez mais inclusiva e exigente com a implementação de currículos abertos e flexíveis, capazes de responder às necessidades específicas de cada indivíduo. Surge assim a necessidade da diferenciação curricular como resposta educativa.

Ainda na década de 80 a Comissão de Reforma do Sistema Educativo do Ministério da Educação definiu, pela primeira vez, currículo. Este passou a constituir “(...) o modo de traduzir a ligação da teoria educativa à prática pedagógica. Mas, porque a primeira se situa no plano das ideias e a segunda no plano da realidade, tal ligação tem que ser concebida com uma grande dose de pragmatismo, procurando otimizar-se o que pode ser face ao que deveria ser” (Pacheco, 2005:37).

Em 1980, Tanner crítica a diversidade de currículos existentes e faz a seguinte referência (citado por Roldão, 1999:47):

“ A diversidade de concetualizações do currículo reflete também a natureza dominante das pressões sociais sobre a escola em cada situação ou época particular que, vem obedecendo a uma lógica de alternância – o *swinging pendulum* que oscila entre a valorização dos saberes e da excelência académica, por um lado, e a relevância atribuída aos interesses dos alunos e à atualidade e pertinência das áreas de estudo, por outro”.

Esta reflexão permitiu perceber que um currículo com estas características não respondia satisfatoriamente às necessidades dos alunos, já que as disciplinas eram estanques entre si, não havia interligação entre as mesmas o que contribuía para reforçar a departamentalização e competição entre as diferentes áreas, acabando por dar origem a um currículo

desarticulado que não favorecia o aluno. Era entendido como uma prescrição que deveria ser rigidamente seguida, em que o professor era apenas um mero técnico executor que deveria “dar” o programa na totalidade, de acordo com uma sequência estabelecida pelo poder central. O professor exigente era aquele que cumpria as normas estabelecidas e que se cingia a cumprir na totalidade o programa.

Nos anos 90 surgiu a necessidade de aproximar as escolas e os professores das decisões educativas. Nóvoa (1992:17, citado por Leite, 2005:18), afirma então que “a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, na aceção forte do termo. As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado”.

Apesar das reformas e das mudanças que se foram implementando a descentralização foi apenas parcial, tendo-se continuado a exercer um controlo apertado sobre as escolas e professores.

Com o decorrer do tempo surgiram os agrupamentos de escolas e, com estes, uma crescente tentativa de autonomia pedagógica, curricular e profissional. Apesar destes organismos passarem a ter maior poder de decisão continuaram a não usufruir de total independência face ao poder central ou administração regional. Pretendia-se que fossem reconhecidos como equipas educativas a trabalhar coletivamente nas decisões curriculares. Leite definiu esta ideia utilizando o conceito de “escola curricularmente inteligente”, isto é, de uma

“(…) instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2005:19).

Com a modernização das escolas, o novo conceito de currículo passou a estar associado a palavras como “gestão”, “autonomia”, “flexível” e “flexibilização”, devendo ser composto por um conjunto de estratégias que permitam desenvolver capacidades, tendo como finalidade proporcionar

formação e sucesso escolar. As capacidades do aluno, o seu desenvolvimento e motivação e o nível socioeconómico do qual faz parte, são fatores que passaram a ser determinantes na implementação de um currículo com êxito.

Apesar de terem surgido mudanças, estas não têm colocado em causa, de forma significativa, o essencial da estrutura curricular, pois continuam a verificar-se fronteiras entre os saberes, em vez de se incrementar a sua interdependência e a sua complementaridade.

Atualmente o papel do professor é cada vez mais importante na aplicação do currículo, já que as suas características, formação académica e pedagógica, a sua atualização científica e motivação, são hoje fatores considerados de grande relevância na sua aplicação.

Ao professor é exigido que a sua intervenção inclua a elaboração e a planificação do currículo, devendo demonstrar capacidade crítica quanto aos objetivos e conteúdos a lecionar, sendo importante a sua seleção e a sua organização. Por isso, cada vez se dá maior importância à experiência e conhecimento dos docentes. O seu papel é de grande relevo na forma como abordam e colocam em prática o currículo. O sucesso ou insucesso depende não só da motivação e das características individuais de cada aluno, mas também da forma como são trabalhados os conteúdos para que se possam concretizar as metas estabelecidas. A importância dos recursos didáticos disponíveis e as características dos subsistemas educativos são fundamentais.

Bobitt (1924:8, citado por Pacheco, 2005:34) considera que “ a educação é essencialmente para a vida adulta, não para a vida da criança. A sua responsabilidade fundamental é para preparar para os cinquenta anos de vida adulta e não para os vinte anos de infância e adolescência”. Assim, antes de definir currículo, a sociedade deve interrogar-se sobre as intenções e funções sociais da escola e quais os saberes relevantes em cada cultura e meio ambiente.

Sabe-se que a elevada percentagem de insucesso e abandono escolar bem como a competitividade e o ritmo de aprendizagem que a própria sociedade impõe, veio demonstrar que a escola nem sempre dá uma resposta adequada aos alunos, porque não atende a uma diferenciação curricular capaz

de ir ao encontro das necessidades de cada um. As imposições por parte do ministério da educação condicionam o sucesso daqueles que têm um ritmo de aprendizagem mais lento. Atualmente, a organização dos currículos não permite uma prática articulada com vista à transição para a vida adulta. As escolas não estão devidamente apetrechadas com materiais que permitam aos alunos adquirir competências necessárias na vida adulta. Faltam meios materiais e humanos para poder proporcionar-lhes vivências adequadas, que vão ao encontro das suas necessidades. Por isso, há jovens que se limitam ao insucesso sucessivo ano após ano, já que as alternativas são insuficientes e o currículo não lhes oferece uma componente mais prática. A desmotivação perante o insucesso determina o abandono escolar. Para inverter esta situação é fundamental que os conteúdos curriculares sejam avaliados com regularidade para determinar as necessidades sociais e humanas em constante transformação.

Atendendo à recente visão do currículo, cabe à escola, apesar das limitações e dificuldades que tem, procurar adaptar a sua intervenção a uma sociedade cada vez mais diversa, tornando-se mais organizada e estruturante na aplicação de projetos capazes. Contudo, e apesar das diversas tentativas de melhorar o currículo, Edgar Morin considera que os currículos do ensino secundário atual, são “fragmentados” e “redutores”, o que leva os alunos a não compreender, relacionar e contextualizar os saberes que lhes são transmitidos.

Fernandes (2000:102) faz referência a Formosinho (1987) Jesus Lima (1992) e Fernandes (1995), porque também estes autores têm criticado a construção curricular uma vez que esta conduz a uma exagerada e precoce especialização, o que acaba por se refletir negativamente nos alunos, os quais sentem dificuldades em transferir e articular conhecimentos e relacionar informação. Deste modo, a construção curricular acaba por dar origem ao insucesso escolar. A diversidade cultural, presente na “escola de massas” da sociedade atual e a uniformidade do currículo dificultam o desenvolvimento de políticas e práticas de diferenciação pedagógica. É urgente que a escola esteja preparada para responder de forma eficaz, promovendo o “bilinguismo cultural”

e a flexibilidade curricular, de forma a responder às necessidades da população escolar (Fernandes, 2000:132).

À semelhança de Edgar Morin, também Goodson (citado por Fernandes, 2000:102), critica a aparente ausência de alternativas do currículo nacional. Na sua perspetiva, o currículo nacional “disciplina, controla e reduz o discurso sobre os objetivos sociais da educação”, não deixando margem para outras alternativas.

No entendimento de Zabalza o currículo reflete-se no projeto educativo que a escola desenvolve. Cabe ao professor a tarefa de o implementar e adaptar atendendo à diversidade cultural. Só desta forma é capaz de responder de forma eficaz à heterogeneidade. Segundo vários autores, entre eles Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Schwab, Rugg, Foshay, o currículo é visto “ora como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escola, dependentes de intenções prévias, ora como um propósito bastante flexível, que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” (Pacheco, 2005:35).

Um currículo cada vez mais descentralizado e flexível implica um maior investimento do professor, de quem se espera maior autonomia, empenhamento e intervenção, para além de inovação e investimento pessoal que vá ao encontro da diversidade dos seus alunos.

A nova noção de currículo está associada a um conjunto articulado de normativos programáticos que salientam a necessidade de dar uma resposta mais adequada. Esta depende da diferenciação/ flexibilização do currículo. Também Leite (2003:131), destaca a necessidade de se organizar e gerir o currículo de forma flexível, diferenciando atividades, estratégias e conteúdos, tendo como objetivo contribuir para o êxito de uma sociedade mais equilibrada, criativa e bem-sucedida. Esta visão é partilhada por outros autores que consideram fundamental a flexibilidade curricular, numa ótica de sucesso educativo, capaz de responder às necessidades reais com que a escola se depara. Currículos com estas características são aqueles em que, no dizer de Luisa Alonso (1992, citado por Bénard da Costa, 2000:4) “... as decisões se vão tornar cada vez mais adequadas e significativas nos diferentes contextos

em que o próprio currículo se vai construindo como praxis, à medida que se desenvolve”.

Kerr (citado por Kelly 1980:6) define o currículo como “toda aprendizagem planeada e guiada pela escola, seja ela ministrada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola”. Esta definição é uma base de trabalho para que a escola organize as suas atividades e atenda às dificuldades e diferenças. O currículo depende do contexto em que se situa e das pessoas que nele intervêm. Gimeno (1988, citado por Pacheco, 2005:24) definia currículo como “uma interseção de práticas diversas, funcionando como um sistema no qual se integram vários subsistemas”. Nesta perspectiva, o currículo significa “a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se cruzam componentes e decisões diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controlo sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino” (Pacheco, 2005:37).

O conceito de currículo é considerado, por muitos autores, um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e engloba várias dimensões que implicam unidade, continuidade e interdependência entre o plano real (ensino-aprendizagem) e o plano oficial (normativos em vigor). Tem por base uma interação e confluência de várias estruturas políticas, administrativas, sociais, económicas, culturais, entre outras, existindo, contudo, responsabilidades comuns. Currículo pode definir-se também como um produto ou um resultado que a escola organiza em função de um plano previamente determinado que permite aos alunos uma vasta série de experiências com enfoque na aprendizagem.

Estas definições têm por base uma orientação que tem como finalidade determinar o que deve ser ensinado e como deve ser implementado.

A publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro veio definir, no artigo segundo, o currículo nacional como: “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de

acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo...”. No ponto dois do mesmo decreto: “ ... define ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico”, no ponto três: “o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos” e por fim, no ponto quatro: “As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola ...”.

Com a revisão curricular surge a publicação de vários normativos, entre eles o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho tendo em vista melhorar a qualidade do ensino. Este diploma vem proceder a um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário. Vem assim introduzir “alterações às matrizes curriculares, essencialmente, na definição de princípios que permitem uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas”. Este normativo veio “reduzir a dispersão curricular” e definir um “acompanhamento mais eficaz aos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades. A publicação deste diploma vem dar autonomia pedagógica e organizativa às escolas. Desta forma é dada maior liberdade aos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências. Posteriormente surge o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho que “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário”. Este normativo vem proceder a alguns ajustamentos ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho com o objetivo de integrar no currículo componentes que fortalecem o desempenho dos alunos, proporcionando um maior reforço curricular com o intuito de melhorar o desenvolvimento das capacidades. Neste enquadramento introduziu medidas como o apoio ao estudo, a coadjuvação, a gestão dos tempos a lecionar em algumas disciplinas.



Na escola dos nossos dias só é possível proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos se houver uma resposta eficaz e diferenciada ao pluralismo cultural e linguístico. Uma educação de qualidade permite o convívio entre alunos oriundos de diferentes meios sociais, portadores de diferentes culturas e pertencentes a diversas etnias, com tradições e valores diferentes, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

## **II.2 Currículo uniforme em discussão**

Nas últimas décadas do século XX, com a generalização do acesso à educação, a escola pública foi “invadida” por uma extensa multiplicidade de culturas, de enquadramentos sociais, de valores, de estruturas familiares, de princípios e de ritmos de aprendizagem diversos. Assim, surgiu a “escola de massas” com a necessidade de redefinição dos novos papéis sociais da escola para fazer face aos problemas decorrentes da diversidade dos contextos sociais e da heterogeneidade dos alunos oriundos de etnias e classes sociais diferentes. Este sistema burocrático, pesado e centralizador, rotulador e desumanizador, viu-se confrontado com novos problemas de “adequação e eficácia de resposta curricular” (Roldão, 2005:14).

Apesar da democratização e da consagração dos princípios da universalidade do acesso e da igualdade de oportunidades, nem sempre tais princípios tiveram correspondência nas políticas, nas formas de organização, no currículo e nos métodos pedagógicos em que assenta a escola de massas. A educação, através da sua estrutura curricular, funcionava como veículo de reprodução das estruturas, normas e valores da sociedade. A escola agia em prol das elites e aplicava modelos curriculares uniformes. O currículo pré-fabricado pelo poder central metaforicamente designado por João Formosinho por “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” cultivava o elitismo e não se moldava às minorias conduzindo ao insucesso sucessivo (Machado e Gonçalves, 1991:8). Predominava a lei do mais “dotado” e do “mais capaz” (Bénard da Costa, 2000:XII).

Os métodos, técnicas e conteúdos a lecionar elaborados pelo poder central revelaram-se ineficazes, contudo continuaram a ser aplicados durante largos anos, pois a gestão curricular centralizada enfatizava o culto da uniformidade e por isso não atendia às motivações, interesses e necessidades dos alunos mais desfavorecidos.

A escola persistia em

“(...) esquemas curriculares, construídos há quase dois séculos sobre uma lógica de listagem de conteúdos programáticos e que continuam largamente em uso metodologias uniformes na sala de aula, manifestamente ineficazes, com relevo significativo para a exposição do professor, baseada no texto e na orgânica dos manuais” (Roldão, 2005:13).

O currículo uniforme aplicado na nossa sociedade durante várias décadas deixou de fazer sentido na atualidade, atendendo às mudanças sociais profundas que se tem vindo a sentir, à evolução das tecnologias, às capacidades/ limitações de cada um, às vivências e ao meio. A problemática da diversidade social e cultural dos alunos nas sociedades obriga a escola a repensar o currículo e a questionar sobre o que deve ensinar, a quem e para quê. Esta mudança está no centro do debate educacional nos nossos dias. Mais do que nunca é necessário repensar o currículo para que se torne efetivo para todos, as aprendizagens e competências, sob pena de se voltar a cair na uniformidade programática.

A “escola para todos” pressupõe que haja uma organização e preocupação com as estratégias de intervenção, tendo como objetivo final proporcionar a todos o sucesso escolar.

Segundo Leite, (2003:133) “ ... o currículo não é apenas o documento prescrito e que enuncia os objetivos da ação educativa...mas é também o processo de concretização desse plano, isto é, o “currículo vivido”, o “currículo ação”, o “currículo real”.... É fundamental que o aluno experiencie, pratique e participe para aprender e atingir as metas definidas.

A autora considera que uma escola que apenas espera dos professores a transmissão de conhecimentos sem se preocupar com os resultados, em que os alunos são semelhantes a “depósitos bancários” e onde se adota o modelo clássico em que os instrumentos e procedimentos são normalizados e iguais

para todas as escolas, caracterizam-se por currículos uniformes. À semelhança da escola transmissora de conhecimentos, a escola tecnicista assentava em características idênticas, na medida em que se assemelhava a uma linha de montagem em que os professores e os alunos apenas tinham de cumprir mecanicamente o currículo prescrito a nível central, sem o alterar, passando a meros consumidores.

A escola sociocrítica apresenta-se como um modelo curricular diferente dos anteriores, na medida em que os professores passam a ter um papel importante tanto na organização como no desenvolvimento do currículo. Cabe à escola a função de o adequar aos contextos reais de forma a mobilizar experiências vividas e com significado, já que as turmas são compostas por um conjunto de alunos com particularidades e fragilidades individuais.

O currículo real, defendido por Kelly (1980), ou o currículo em ação de Gimeno (1988), o currículo como atividade de sala de aula, segundo Goodson (2001) e o currículo operacional de Goodlad (1979), resumem-se a “um currículo que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula” e que vai ao encontro das necessidades de cada um, em função das dificuldades com que se deparam (Pacheco, 2005:55). Por isso, uma “escola para todos” e “com todos” obriga a uma flexibilização dos currículos definidos a nível nacional. Só assim haverá sucesso nas escolas e os alunos sentem-se acolhidos, integrados e felizes com o sucesso alcançado.

Cortesão (1999:3) considera que não devemos continuar “daltónicos” já que a escola é formada por um leque diversificado de alunos, oriundos de diferentes contextos sócio culturais. Considera que as turmas, mais não são do que um “arco iris”, com o qual o professor tem de lidar, devendo atender à heterogeneidade do grupo, ao contrário do que acontece com o currículo uniforme. Ao professor cabe a tarefa da “consciencialização da existência das diferentes cores do arco-íris, da heterogeneidade, do mosaico multicultural em que vivemos” cada vez mais presente nas nossas escolas, fruto de uma globalização cada vez mais sentida. O professor deverá encarar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos como uma fonte de riqueza de experiências, porque é possível tornar a cultura e o ensino mais estimulante e enriquecedor.

A rentabilização deverá ser feita no sentido de contribuir para a igualdade do sucesso.

A autora vai mais longe ao comparar os alunos de uma turma com currículo uniforme com o vinho espumoso dentro de uma garrafa, já que estes se sentem reprimidos, sem espaço para intervir ou sequer questionar. Mas, quando “soltos”, são incontroláveis, cheios de energia e vontade de experimentar, colaborar e participar nas atividades.

*“(…) uma garrafa de vinho espumoso que se mantém com um aspeto homogéneo encarcerado pelo vidro em que foi guardado, aparentemente tranquilo mas também inacessível, e que, quando salta a rolha, se desdobra numa súbita torrente de espuma e se revela como um líquido cujas características são bem fáceis de apreciar... os alunos mantidos tranquilos na sala, formam um todo aparentemente homogéneo a cujo conhecimento é difícil aceder. Porém, libertos [...] transformam-se também numa saudável torrente fervilhante de uma energia que estava oculta, porque reprimida. As suas características manifestam-se então de uma forma bem explícita, abrindo-se, oferecendo-se à possibilidade de se deixar conhecer” (Cortesão, 1999:1-2)*

Considera ainda que o “olhar daltónico” do professor acorrenta e “aprisiona” os alunos em grupos-turmas que “deverão” ser homogéneas. Estes fatores tornam mais difícil a possibilidade de usufruir da riqueza que advém da diferença na relação professor-aluno.

Esta comparação vem reforçar ainda mais a necessidade de um sistema escolar capaz de proporcionar aprendizagens significativas, atendendo ao perfil de cada um, diferenciando o ensino de acordo com as suas necessidades.

Pretende-se que a escola crie condições para que se relacionem conhecimentos e para que se produzam novos saberes. O objetivo é que a escola e os professores proporcionem visões globais e integradas do conhecimento e que reconheçam o valor e esforço dos alunos de forma a proporcionar-lhes o desenvolvimento de competências que lhes permitam “aprender a aprender”. A escola deve assumir um papel ativo, dinamizador, não se isolando da sociedade, mas sim proporcionando-lhe uma mudança. Cabe à escola e aos professores facultar vivências, desenvolver competências, atitudes e valores que lhes permitam não só “aprender a aprender, mas

também “saber porque se faz”, aprender a “ser”, a “tornar-se” e a “intervir” (Leite, 2003:135).

O currículo uniforme funciona normalmente para o «aluno-tipo» o tal «cliente-ideal» pelo que a presença do referido mosaico cultural com comportamentos e vivências diferentes não é capaz de “beber” e assimilar da mesma forma (Cortesão,1999:4). Esta dificuldade pode tornar-se muito perturbadora ao normal funcionamento da turma e da própria escola. Há uma distância muito grande entre as propostas do professor, as exigências da escola e o tipo e nível de saberes e interesses dos alunos. As exigências da escola e dos professores divergem das necessidades dos alunos originando o insucesso. Cortesão refere o professor tem como função saber lidar e integrar no grupo o “outro-diferente”, o aluno “perturbador ou ignorante”, proporcionar momentos de partilha das suas vivências e explorar as suas capacidades. Segundo a autora a heterogeneidade incomoda e é um desafio trabalhoso para o professor. Torna-se então imperioso mudar as respostas educativas e proporcionar um ensino que tenha em conta a individualidade do aluno enquanto pessoa e aluno de uma escola democrática que atende à diversidade. Assegura ainda que “uma boa parte dos professores está afetada de uma dificuldade de se dar conta, de «ver» as cores do arco-íris sociocultural presente na sua sala de aula” a que apelida de “daltonismo cultural”. Segundo esta visão “ tudo o que é diferente poderá passar a ser olhado como anormal, mesmo como errado”. O olhar daltónico aprisiona os alunos, contribui para uma relação por vezes hostil entre aluno e professor e dificulta o conhecimento mútuo. A autora salienta ainda a importância da valorização do outro-diferente, do diálogo puro e verdadeiro entre professor e aluno, da necessidade de entendimento de interesses, da compreensão, da aceitação de ignorância, de dificuldades, de medos, de problemas e também da valorização de saberes de cada um. Desta posição surge o impedimento do crescimento sociomoral, entreajuda e colaboração do aluno.

Uma visão daltónica e passiva da escola face ao multiculturalismo em que a diversidade não é valorizada e rentabilizada, só conseguem “sobreviver”

os alunos que pertencem a um estrato sócio e cultural mais elevado, porque as famílias lhe proporcionam outros estímulos e vivências.

Segundo Gimeno, o “currículo prescrito” (1988), ao qual Goodlad (1979) denominou de “currículo oficial” e Goodson (2001) de “currículo escrito”, tinha como finalidade ser aplicado segundo orientações da administração central, sem atender à diversidade de culturas (Pacheco, 2005:55).

Mudaram os contextos e o paradigma educacional, mas a cultura organizacional da escola, como referido anteriormente, permanece, havendo poucas alterações a nível central e também nas práticas e na mentalidade dos professores. A escola mais aberta e mais recetiva à inclusão de todos, independentemente da sua condição económica, social e cultural ou outras, mantém praticamente o mesmo funcionamento.

Da necessidade de dar uma resposta adequada, numa “escola para todos” e “com todos” nasce a necessidade de flexibilização dos currículos definidos a nível nacional. Com o objetivo de atender às necessidades do “arco iris” da sala de aula, defendido por Cortesão o desafio centra-se então na diferenciação de atividades, estratégias e conteúdos de forma a contribuir para o êxito de uma sociedade mais equilibrada, criativa e bem-sucedida, numa ótica de sucesso educativo. Assim, a prioridade do atual sistema educativo é a flexibilização da gestão do currículo.

## **II. 3 Flexibilidade curricular**

A construção de sistemas educativos inclusivos pressupõe mudanças significativas na escola, nas práticas educativas e pedagógicas e tem como objetivo dar uma resposta eficaz, atendendo à diversidade de alunos.

O direito a uma educação com qualidade vem reforçar a necessidade da escola oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo. A escola deve ser encarada como uma organização flexível e deve ser capaz de se adaptar às necessidades educativas reais. A Declaração de Salamanca vem reforçar esta necessidade já que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que

lhes são próprias...tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (Declaração de Salamanca viii).

As escolas deverão, por isso, fornecer oportunidades curriculares que correspondam às necessidades dos alunos com capacidades e interesses distintos, uma vez que as desigualdades sociais se refletem diretamente na escola e para serem respeitadas é necessário que se procure atender às particularidades individuais dos alunos. Pretende-se assim proporcionar um ensino tão personalizado quanto possível. Criar grupos homogêneos, com características pessoais e sociais semelhantes é ignorar a diversidade cultural e social dos alunos.

Os currículos nacionais demasiado estruturados e homogêneos não respondem de forma eficaz à diversidade, porque ignoram e desvalorizam as diferenças culturais, não permitindo a flexibilidade e a diferenciação. Tendem a ser comparativos e seletivos e dão origem à exclusão. Cortesão critica esta visão estática e inflexível do currículo, considerando-a daltónica.

O currículo não deverá ser uma lista de conteúdos que o professor deverá transmitir, ou um plano de ação pedagógica uniforme e homogêneo para todos. Por isso, a escola deve ser capaz de responder às diferenças individuais com currículos abertos e flexíveis capazes de promover o sucesso educativo. A escola sociocrítica surge para dar respostas diferenciadas, valorizando a participação ativa dos professores e alunos numa reflexão conjunta sobre a melhor forma de intervir nas situações reais. Surge assim uma escola que tem um papel ativo na mudança positiva da sociedade, já que se debruça sobre “ o que ensinar, como e porquê e ainda para quê ensinar e fazer” (Leite, 2003:151). Os currículos passam a centrar-se no aluno e têm como objetivo o desenvolvimento pessoal. Centram-se fundamentalmente em aprendizagens que se aproximam da realidade, em que todos são atores ativos e participativos.

O currículo encara-se cada vez mais como um instrumento construído em função das necessidades dos alunos, tendo como objetivo central a sua adaptação às condições de vida próprias do seu meio sociocultural,

abandonando-se os currículos nacionais como padrão a seguir (Vieira e Pereira, 2010:25).

A alínea d) do artigo 3.º, da Lei de Bases do Sistema Educativo (lei 46/86 de 14 de outubro) veio reforçar a necessidade de “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Bénard da Costa, 2000:3).

A flexibilidade curricular surge na sequência das críticas apontadas ao sistema educativo e à ineficácia da reforma curricular. O termo reforma é então associado a mudança. O ponto de partida para a implementação do projeto de Gestão Flexível do Currículo (GFC), surgiu através da publicação do Despacho n.º4848/97, 2.ª série de 30 de julho. Este despacho enquadra-se no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, consignado no Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio. Teve como objetivo “apoiar as escolas na construção da sua autonomia” criando condições para a realização de uma gestão do currículo nacional do ensino básico em consonância com os contextos de cada escola. Este normativo viria a ser revogado pelo Despacho n.º 9590/99 com a fundamentação de procurar introduzir melhoria na qualidade das aprendizagens, vindo a preconizar uma mudança organizacional da escola ao referir que o projeto visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares.

Com a publicação do Despacho n.º4848/97 a GFC passou a ser da responsabilidade da escola, mais especificamente dos professores a função da gestão do processo de aprendizagem dos alunos, tendo em conta as realidades e necessidades de cada grupo. Etges, (1995, citado por Lopes, 2003:17) refere que:

“Enquanto ainda atingir massas de alunos que não têm onde ir durante os anos da sua juventude, por falta de estruturas de atividades culturais, de lazer, de criação de novos saberes, etc., a escola fará bem em criar estruturas leves e flexíveis de currículo, adaptáveis aos carecimentos individuais (...). As escolas deixarão de ser aquelas enormes e mastodónticas empresas públicas ou privadas



para se tornarem milhares de pequenos empreendimentos ligados em redes que se coordenam autonomamente”.

A autonomia que é dada às escolas permite, não só atender às carências individuais, como também torna mais fácil inovar e adaptar novos procedimentos às condições do meio no qual a escola está inserida. Definidas as metas educativas e as finalidades a alcançar pelo currículo nacional relativamente às aprendizagens consideradas fundamentais nas diversas áreas do currículo, cabe aos professores, órgãos de gestão e pais gerir e dinamizar a escola de forma a torná-la cada vez mais integradora de saberes, procurando uma escola para todos. As escolas e os próprios professores passam a ter oportunidade de definir conteúdos e atividades nas áreas disciplinares e não disciplinares tendo em conta os contextos escolares e a comunidade educativa.

A reestruturação do currículo pretende gerir programas e projetos diferenciados a nível local. Embora nos dias de hoje, e no contexto da diversidade, os professores considerem que o currículo deva integrar conteúdos de aprendizagem diferenciados, já que a escola se destina a públicos cada vez mais heterógenos, continuam muitas vezes presos às normas orientadoras do ministério, com um comportamento passivo que se resume apenas à execução dos programas nacionais.

Surge então a necessidade deste discurso didático passar rapidamente para a prática. Segundo Roldão (1999:36), o currículo flexível deve englobar,

“(…) o domínio de saberes de referência sem os quais o acesso ao conhecimento não se operacionaliza; ativação e consolidação de processos autónomos de construção de saber; domínio de instrumentos de acesso ao conhecimento na diversidade das suas formas; desenvolvimento de atitudes e competências sociais; desenvolvimento de mecanismos de desenvolvimento individual e melhoria da qualidade de vida”.

Com as reformas curriculares, a noção de currículo assume três princípios que se relacionam entre si: a diferenciação, a adequação e a flexibilização. Relativamente ao primeiro, Abrantes (2001:43, citado por Pacheco, 2008:161), entende que se traduz na concretização de caminhos diferentes para que as aprendizagens sejam adquiridas com sucesso. Dá-se maior ênfase à diferenciação de atividades e estratégias conducentes a novas aprendizagens. Passando agora ao segundo princípio, entende-se por

adequação a responsabilização na procura de formas que, apropriadas a cada situação concreta, conduzam a um ensino capaz de promover aprendizagens significativas. Quanto ao terceiro princípio, subjacente à flexibilização entendem-se os limites e as orientações que o currículo impõe. Importa não o adulterar com conteúdos e metas que não promovam o desenvolvimento e o êxito dos jovens. Abrantes ainda que a flexibilização deve ser “entendida num quadro de referência que estabelece balizas e orientações claras”.

A publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, vem, no seguimento da autonomia das escolas, alertar para a necessidade das escolas elaborarem projetos curriculares de escola, concebidos, aprovados e avaliados pelos respetivos órgãos de administração. Na sequência destes projetos os professores têm assim oportunidade de definir e implementar um projeto curricular de turma que vá ao encontro das necessidades dos diferentes elementos, atendendo às características individuais dos alunos de forma a integrá-los a todos, apesar das suas diferenças. Roldão, (1999, citado por Lopes, 2003:24), acrescenta que aos professores “cabe-lhes uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na seleção crítica e/ou na produção de materiais curriculares”. O professor passa a ter um papel mais ativo e preponderante na escola, no desenvolvimento do projeto educativo da escola e no projeto curricular de turma. Para estes projetos poderem ser implementados deverão ser criadas estruturas de trabalho em equipa, de modo a haver partilha de saberes e troca de opiniões e de experiências.

Esta reforma veio então assegurar a diversificação e integração de todos os grupos sociais. Pretende-se uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos de forma a aprenderem mais e de um modo significativo. Segundo Melro e César (citado por Lopes, 2003:17), a “escola para todos”, a escola inclusiva, é um imperativo das políticas e práticas dos países desenvolvidos.

A flexibilidade curricular passa pela avaliação, pela formação dos professores e pela organização das escolas. Pretende-se um ensino ativo, centrado no aluno, que apele ao desenvolvimento integral, tanto nos processos

como nas competências. A articulação de saberes, a diferenciação de estratégias, o respeito pela diversidade e formas de aprendizagem são algumas das características da flexibilidade curricular. Em educação especial a flexibilidade curricular é imprescindível, pois sem ela o jovem com DID não desenvolveria as suas capacidades e aptidões com êxito. Segundo Leite (2003:134) o crescimento de um jovem com DID ficaria atrofiado e a sua integração social mais fragilizada.

A escola deve ser capaz de criar condições que permitam ao aluno não só acumular saberes, mas principalmente que os saiba relacionar de forma a desencadear novas aprendizagens. Deve ainda ser capaz de se organizar não só para as “elites intelectuais” mas também para as “elites culturais”. Será fundamental ter em atenção a heterogeneidade de alunos, pois só assim se atingirá o sucesso. Nesta linha de pensamento, a autora considera que

“(...) a escola e os professores devem optar por um modelo curricular que proporcione visões globais e integradas do conhecimento, que reconheçam a importância do envolvimento dos alunos na construção do saber... e que desenvolvam competências metacognitivas que lhes permitam aprender a aprender” (Leite, 2003:135).

Leite considera que a escola deve ser capaz de assumir um papel ativo na intervenção social e na mudança da sociedade. Pretende-se uma escola mais dinâmica, mais voltada para a descoberta. Cabe ao professor dinamizar e proporcionar aprendizagens vivenciadas, pois só assim o aluno percebe as dificuldades quando confrontado com a realidade. As vivências são fundamentais para os alunos com DID, já que é através delas que aprendem a lidar com as situações.

Segundo Doll (citado por Leite, 2003:137) há necessidade de um currículo mais rico, reflexivo, rigoroso e relacional para que possamos ter uma verdadeira “escola para todos”, para que o termo inclusão deixe de ser uma palavra entre tantas outras, implementando essa prática nas nossas escolas.

Barroso (citado por Lopes, 2003:24) considera que a autonomia escolar depende muito dos professores, na medida em que é necessário articular uma autonomia individual com uma autonomia coletiva. Todos devem envolver-se no sucesso da escola, transmitindo os saberes em função de uma GFC, com a implementação de vários projetos. O professor deixa de se isolar dos restantes

elementos da escola ao fechar a porta da sua sala de aula e passa a interagir com os seus parceiros, para atuar com um sentido coletivo. Se não houver mudança nas ações e nas rotinas escolares estar-se-á a contribuir para que tudo permaneça como antes. Nesta sequência, Leite (2005:165) afirma que:

*“ (...) aos professores solicita-se que trabalhem em equipa, que construam os projetos curriculares de escola e também de turma e que desenvolvam o seu profissionalismo, no sentido de conceção cultural e construtivista, desenhando, para tal, o seu processo em resposta aos problemas e desafios que a mudança das práticas lhes vai colocando. Os professores, construtores de diálogos e animadores credíveis de uma comunidade educativa, são elementos básicos para a construção de uma escola que pretende acabar com as desigualdades e o insucesso escolar no seu contexto”.*

Contudo, Esteves (2002, citado por Sousa, 2010:12) considera que há muitos professores que continuam a ter dificuldades acentuadas em planear e implementar um currículo flexível. No entanto, ao assumir o papel de gestor curricular não pode limitar-se a transmitir um currículo fabricado por outros.

Ao longo dos anos as mudanças na área da educação têm sido muitas e por arrastamento a publicação de nova legislação reflete alguns retrocessos e falhas graves nesta área. A publicação do Despacho Normativo n.º 17169/2011 vem revogar a legislação publicada sobre o Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais, divulgada em 2001. O Ministério da Educação e Ciência ao debruçar-se sobre a legislação então publicada veio salientar que o referido documento “continha uma série de insuficiências debatidas mas não ultrapassadas...” tornando-se “...prejudiciais na orientação do ensino”. O documento inseria “ uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais”. Assim, “o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina”.

É um retrocesso preocupante a atual lei, o Despacho n.º 5048-B/2013, sobre a constituição e o número de alunos por turma. Segundo o normativo em vigor as turmas do 5.º ao 9.º anos devem ser constituídas no mínimo por 26 alunos e no máximo 30. No caso de integrarem alunos com DID de carácter permanente, cujo Programa Educativo Individual (PEI) o preveja e o respetivo

grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições. O elevado número de alunos por turma vem dificultar ainda mais o trabalho do professor, na medida em que se torna muito mais difícil, senão inviável a flexibilização do ensino. Práticas pedagógicas mais adequadas ao perfil dos alunos deixam de se poder concretizar. A influência de um elevado número de alunos reflete-se nas aprendizagens, no sucesso e no comportamento.

Em face do exposto e sobre um olhar crítico consideramos que as faltas de autonomia das escolas na contratação de professores impedem-nas de se organizar de forma a promover soluções que minimizem o insucesso escolar. Apesar de só um quarto das escolas do país terem autonomia, as que gozam desse estatuto veem os seus projetos inviabilizados porque não dispõem de meios para os concretizar, por falta de recursos humanos e verbas. Também a falta de psicólogos na escola é uma realidade que consideramos ser um elemento essencial no acompanhamento e encaminhamento dos jovens. Pelos factos apresentados consideramos que a autonomia é vista não como uma vantagem, mas antes como um impedimento à implementação de soluções, já que depende das regras que o Ministério da Educação estabelece.

O alargamento da escolaridade obrigatória não tem sido uma medida bem sucedida porque as escolas continuam “a servir mais do mesmo”, contribuindo ainda mais para o insucesso e o mau comportamento nas salas de aula. As escolas deveriam ter autonomia suficiente para se apetrecharem dos equipamentos e recursos humanos necessários e criar estruturas diferenciadas para todos aqueles que não se sentindo motivados pelo atual sistema de ensino pudessem enveredar por caminhos de carácter prático, proporcionando ferramentas válidas para o futuro, no sentido de os preparar para a vida adulta e conseqüentemente para a inserção no mercado de trabalho.

## **II.4 Rutura com o currículo hegemónico**

A sociedade, formada por vários estratos socio económicos tem sofrido, nas últimas décadas, influências através do processo de globalização, dos processos económicos, políticos, culturais e tecnológicos.

A escola, inicialmente criada para as classes com poder económico confrontou-se com o “recrutamento de clientelas sociais diversas”, depois da classe trabalhadora sentir que não tinha onde deixar os filhos (Leite, 2003:12). Pretendia-se transformar a escola monocultural e elitista numa “escola para todos”. Esta situação veio assim contribuir para uma “progressiva multiculturalidade” fruto da sua transformação numa escola de massas (Leite, 2003:12). Assim, passaram a frequentá-la crianças e jovens com experiências de vida muito diferentes, oriundas de estratos sociais e culturais diferentes e, conseqüentemente, a escola vê-se obrigada a refletir e a adaptar-se às transformações da sociedade. Esta tem sido uma tarefa árdua. Não dependendo a educação unicamente das mudanças políticas e económicas, tem como objetivo valorizar ideias e incrementar valores, com base na globalização e no multiculturalismo cada vez mais visível nos dias de hoje e presente nas nossas escolas. Em face desta conjuntura social a escola não conseguiu adaptar-se à diversidade de alunos oriundos de culturas e meios sociais diferentes. Verificou-se então que os currículos eram desajustados em relação à população que a frequentava. Eram implementados “currículos etnocêntricos e monoculturais” que não promoviam o sucesso educativo, embora o discurso fosse no sentido de uma “escola para todos” (Leite, 2003:12). Houve necessidade de se justificar o insucesso dos alunos com base no QI, no handicap sociocultural, nas práticas educativas dos professores e na incapacidade de uma diferenciação pedagógica capaz de motivar os alunos e promover o sucesso educativo.

O estado, detentor da educação, é quem decide quais os conteúdos mínimos de conhecimentos a que o cidadão comum tem direito até completar a escolaridade obrigatória. Esta posição do poder político não atende às desigualdades sociais e às necessidades reais dos alunos. Assim, os discentes com NEE de carácter permanente veem-se obrigados a usufruir do mesmo

“pacote” que o estado definiu para qualquer cidadão. Há então necessidade de romper com o “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” que João Formosinho criticou, com a hegemonia do currículo comum, para que o cidadão portador de deficiência possa usufruir de um currículo adaptado às suas necessidades.

A crítica à uniformidade curricular é cada vez mais frequente, pois com a massificação do acesso à escola, esta tem de dar uma resposta adequada, atendendo à diversidade e heterogeneidade. Segundo Barroso (citado por Roldão, 2010:7) a escola tem tido dificuldades em libertar-se da “cultura de homogeneidade” imposta durante décadas.

A organização do currículo tem vindo a gerar conflitos sociais, reproduzindo desigualdades entre jovens que fazem parte da mesma comunidade educativa. No entanto, Afonso (2005:2) ao citar Boaventura Sousa Santos (2001) afirma que “todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Contudo, a escola continua a não valorizar as necessidades e motivações dos jovens e insiste em oferecer o mesmo.

Por isso, há necessidade de mudar o discurso e as práticas educativas que apenas valorizam os mais dotados e mais favorecidos e romper com o currículo hegemónico, já que este se caracteriza pela sua função dominante e não atende às necessidades individuais. Um currículo que desencadeie uma série de fracassos nos jovens desfavorecidos promove comportamentos desajustados, abandono escolar e por vezes “encaminha-os” para a marginalização. Nem os currículos, nem os métodos e conteúdos, favorecem a igualdade de oportunidades, tal como estão desenhados no plano curricular que o poder central teima em continuar a implementar.

A escola básica à qual todos deveriam ter acesso desenvolveu práticas e valores que acentuaram cada vez mais as diferenças por apresentar uma “visão daltónica” face às minorias e aos mais desfavorecidos com problemas de ordem económica, cultural e social (Afonso, 2005:4).

Também Cortesão e Stoer (Rodrigues, 2001:18) destacam a “visão daltónica” que a escola continua a exercer sobre os grupos minoritários, entre

eles os alunos com DID que continuam a ser excluídos de práticas educativas adequadas ao seu perfil de funcionalidade. Este daltonismo parte, em primeiro lugar, do próprio ministério com as orientações curriculares que emana, em segundo lugar, os professores que têm dificuldade em lidar com o currículo, em adaptá-lo, no sentido de atender, à diferença. A escola continua desfasada face à perspectiva de uma educação para todos, no sentido de termos cidadãos com possibilidades de acesso e sucesso escolar. Apesar da mudança de paradigma veiculado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a escola inclusiva deveria regular a educação dos alunos com NEE, contudo a resposta não tem sido eficaz, levando muitas famílias a questionarem o seu funcionamento enquanto espaço de aprendizagem e de preparação para o futuro dos jovens com DID.

Connell (1997:56) caracteriza o currículo hegemónico como dominante porque: “a) marginaliza outras formas de organização do conhecimento, b) está integrado na estrutura do poder das instituições educativas e c) ocupa todo o espaço cultural, ao definir as ideias sobre o que deve ser a aprendizagem que o sentido comum dita à maioria das pessoas.”

A escola enquanto espaço privilegiado onde todas as culturas e grupos sociais cabem deve promover a comunicação, a partilha e o desenvolvimento de atitudes e valorizar o conhecimento, traduzindo-se, na opinião de Connell, (citado por Leite, 2003:42) na “teoria de justiça curricular” onde haja partilha, discussão e interação no sentido da inclusão das minorias na promoção do sucesso educativo e do conhecimento. A “justiça curricular” é a base de implementação de um currículo contra-hegemónico com sucesso proporcionando às minorias o poder de participação e de integração. Desta forma tornam-se membros ativos, valorizados e reconhecidos pelos contributos, fruto das origens socioeconómicas e sociais. Com base nestes pressupostos pretende-se construir um programa de aprendizagens comuns apoiado numa base interdisciplinar para a educação integral do sujeito, que contemple e proporcione às classes desfavorecidas uma igualdade de oportunidades de acesso à cultura básica de forma a poderem participar na sociedade de forma ajustada.



Nesta sequência de ideias, Connell apresenta três lógicas de currículo dominante: a lógica da compensação, a lógica do currículo oposicionista e a lógica do currículo contra-hegemónico.

A lógica da compensação, em voga nos anos sessenta e setenta, continua a ser implementada nos dias de hoje. Tal como a própria palavra indica há um reforço ao nível dos recursos, no entanto não se verificam modificações significativas nas práticas educativas e a aplicação do currículo não visa uma preparação que proporcione aos jovens aquisições fundamentais que lhes facilite a integração na sociedade e no mundo do trabalho.

Segundo a lógica do currículo oposicionista, rejeita-se o currículo geral defendendo o papel ativo do professor como interveniente no processo de ensino-aprendizagem do aluno, devendo ser capaz de rejeitar a função de mero executor do currículo prescrito. Neta linha de pensamento Guerra (2003:168) salienta que “a educação deve ser encarada como um dos elementos essenciais para o aperfeiçoamento da sociedade. Não apenas com palavras, não apenas com boas intenções, mas com factos, de forma racional, persistente, honesta e sábia”.

Connell (1997:74) salienta que “...não há que tentar levar o pobre à mesa do rico, porque esta mesa não constitui a meta, e o pobre não pode receber através dela uma alimentação digna”. Há que promover a aprendizagem despertando os jovens para a aprendizagem, proporcionando ferramentas capazes de promover o sucesso educativo, ajudando-os a desbravar caminhos e a contornar obstáculos e evitar empurrá-los para o insucesso. Leite (2003:15) chama a atenção para não continuarmos a privilegiar os “currículos nacionalistas e etnocêntricos onde apenas alguns se reveem e se sentem legitimados”.

A lógica do currículo contra hegemónico supõe alterações no currículo geral de forma a proporcionar aprendizagens significativas e motivadoras em contacto com a realidade. Por exemplo, os alunos com DID que frequentam um CEI necessitam de ver as suas necessidades efetivas do dia a dia minoradas e, para isso, é necessário a implementação de um currículo que atenda à diferença e à transição para a vida adulta, no sentido de se integrarem na

sociedade e na vida ativa. Este currículo, ao cortar laços com o currículo nacional, é estruturado em função das necessidades individuais, não se perspetivando a criação de guetos, mas antes responder da forma mais eficaz às necessidades prementes no presente e no futuro dos jovens com DID. Connell (citado por Leite, 2003:42) considera que o currículo contra hegemónico deve assentar numa “teoria de justiça curricular” passível de ser concretizada com os grupos minoritários numa lógica de partilha e participação, capaz de permitir ultrapassar obstáculos aos quais o poder central não atende de forma eficaz.

Quintana Cabanas (citado por Roldão e Marques, 2000:116) distingue três tipos de currículo e defende que deve deixar de ser um currículo monocultural e étnico para passar a ser multicultural cosmopolita. Este prevê a representação de todas as culturas e não inclui apenas as classes desfavorecidas, mas todo um conjunto de níveis socioeconómicos independentemente do estrato social.

Se o objetivo é minorar as desigualdades e conseguir uma igualdade de oportunidades e uma maior justiça social, então há que partir do princípio que todos podem aprender desde que lhes seja proporcionada igualdade de oportunidades, recursos, métodos e estratégias adequadas para adquirir conhecimentos básicos de forma a poderem participar na sociedade. Nesta perspetiva terá de ser o sistema educativo a adaptar-se ao aluno e não o oposto. Tentar homogeneizar o conhecimento só fortalece a desigualdade, já que a sociedade é composta por um “mosaico de culturas diversas” e como tal necessita de “atendimentos” diferentes. Leite (2003:16) considera que “se queremos “uma escola para todos” temos de partir da consideração do multiculturalismo onde os silêncios, as marginalizações e o desconhecimento são substituídos pelos diversos contributos”. Cabe aos professores refletir e flexibilizar o ensino de forma a proporcionar o sucesso sem “despersonalizar e aculturar”.

À semelhança do currículo hegemónico, o currículo monocultural étnico que Quintana Cabanas refere, caracteriza-se pelo facto de os considerar “frouxos, coxos e tendenciosos”. Este tipo de currículo é considerado seletivo e

hegemónico, ou seja dominante e autoritário, porque não dá oportunidade à reflexão e expressão das culturas minoritárias.

Afonso, (2008:159) por seu turno, defende a necessidade da existência de um currículo contra-hegemónico "...que rompa com a concepção e as práticas de um currículo hegemónico e homogéneo em que se concebe que se pode «ensinar a todos como se fossem um só». ..." Esta linha de pensamento vai ao encontro da reflexão de Cabanas, quando afirma que o currículo hegemónico não dá espaço, nem oportunidade de reflexão aos grupos minoritários. Também os alunos com DID são "vítimas" deste tipo de currículo. A escola homogeneizadora continua a transmitir um conjunto de conhecimentos e saberes que controlam e beneficiam apenas determinados grupos sociais e continua "miope" face às diferenças.

A implementação de um currículo contra hegemónico nas escolas faz todo o sentido, para promover o sucesso e a realização pessoal. Cabe aos professores analisar e construir o currículo em função do "público-alvo", atendendo à diversidade cultural. Salvaguarda-se a necessidade de não criar guetos aos olhos da restante comunidade escolar. Os princípios e os fins que se pretendem atingir deverão ser programados e analisados em prol do sucesso educativo e da promoção de uma integração social plena, independentemente da raça, etnia, religião, nacionalidade e género.

A escola é um espaço que deve promover uma educação democrática, participativa, compreensiva e inclusiva. Para isso, o professor tem de conquistar a sua autonomia para implementar práticas educativas adequadas atendendo às desigualdades sociais. Como promotores e guias das aprendizagens os professores têm de assumir os princípios da educação democrática que estimulem a interiorização de valores como a tolerância, o respeito, a solidariedade, entre outras, para com os desfavorecidos.

Cabe à escola despertar o desejo de aprender, em vez de persistir em aprendizagens que em nada contribuem para o desenvolvimento dos jovens e oferecer alternativas viáveis de forma a contemplar as diferenças. A escola enquanto instituição deve favorecer o respeito pela diversidade humana.

Segundo Guerra (2003:167), a escola deveria despertar o desejo de aprender.

*“Não se trata de transpor a água do conhecimento hegemônico para o recipiente passivo das crianças. Trata-se de despertar a sua sede e de as ensinar a procurar fontes. Trata-se de as ensinar a servir-se da água. E, para tal, de nós próprios sermos capazes de nos servir dessa água. Os professores são aguadeiros que vendem água nas margens de um rio.”*

A visão de Guerra chama a atenção para a necessidade de o poder político promover outras formas de acesso ao currículo que desperte nas culturas minoritárias o interesse, as incentive no acesso ao conhecimento, desperte a motivação e promova a integração na sociedade. Salienta a necessidade de analisar o papel do professor como transmissor de conhecimentos. O professor é encarado como o “engenheiro” que ao utilizar diferentes ferramentas de trabalho constrói e promove o conhecimento que se repercute na inserção dos cidadãos na sociedade. O docente deve investir em aprendizagens significativas e relevantes porque “educar não é domesticar, doutrinar, nem servir-se dos alunos. Educar é facilitar a libertação” (Guerra, 2003:169)

Todos têm direito à igualdade de oportunidades de forma a minorar as desigualdades sociais e educativas. Só através desta mudança de mentalidades é possível gozar dos mesmos direitos no processo de ensino aprendizagem.

## **II.5 Currículo funcional**

Os Currículos Funcionais (CF) surgiram do descontentamento face à situação em que se encontravam os jovens com DID. Viviam sem condições de vida digna, muitas vezes em lares e outras instituições que não lhes proporcionavam qualquer nível de autonomia. Baseados no princípio de uma vida de qualidade, muitos foram os que protestaram contra a discriminação e lutaram para que tivessem uma vida digna, capaz de lhes proporcionar novas aprendizagens, desenvolver capacidades, autonomia, auto determinação e integração familiar, social e laboral.

Falvey, em 1989 (citado por Bénard da Costa, 1996:34) afirma que este tipo de currículos “têm como objetivo facilitar o desenvolvimento das competências essenciais necessárias à participação numa variedade de ambientes integrados”. A autora cita também Neel & Biliingsley (1989) e acrescenta ainda que os CF “preparam os alunos para responder às suas necessidades presentes e futuras”. Por sua vez Clark (1994), refere ainda que têm como finalidade “um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam a preparação de alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das atividades de vida diária, da adaptação ocupacional”.

Nesta linha de pensamento Brown (1987), salienta algumas das características decorrentes da deficiência intelectual que deverão ser tidas em conta na elaboração de um CF. Assim, destaca a necessidade de mais tempo para realizar aprendizagens, as dificuldades de memorização, abstração, generalização e transferência de conhecimentos. Torna-se então imperioso selecionar cuidadosamente o que se pretende ensinar para evitar perda de tempo.

Os CF são currículos individualizados que, na medida do possível, se relacionam com a idade cronológica e pretendem contribuir para a dignificação dos jovens com DID na sua integração tanto a nível pessoal como social. Incluem atividades consideradas “funcionais” que os ajudam a preparar-se para a transição para a vida adulta. As atividades funcionais são úteis não só para o aluno, como para a comunidade na qual estão integrados.

Ao selecionar os conteúdos do programa deve-se ter em consideração se são passíveis de ser aprendidos num tempo razoável, em contextos naturais e em situações do quotidiano. Este tipo de currículo permite trabalhar competências em contextos diferentes, na escola, em casa, no seio familiar, no trabalho ou com os amigos e sempre com a colaboração da família. Não traçar competências que à partida se sabe que o aluno dificilmente conseguirá adquirir, evita a perda de tempo com aquisições inúteis.

Bénard da Costa considera que é fundamental que se privilegiem os locais de aprendizagem reais onde se pretendem que os conhecimentos sejam aplicados na prática. Os CF devem incluir, numa proporção equilibrada,

atividades funcionais, devem ser praticados não só no ambiente escolar como também ao longo da sua vida em contextos diferentes. Estes currículos podem ser aplicados desde os primeiros anos de escolaridade até à idade adulta e devem respeitar o princípio da individualização. Devem revestir-se de significado e utilidade para o aluno e suas famílias.

O CF é organizado “de baixo para cima”, o seu objetivo final baseia-se na preparação tão completa quanto possível para uma vida autónoma, com experiências diversificadas e integradas sob o ponto de vista familiar, social e laboral. A sua organização depende das expectativas da família, das características do jovem com DM, das respostas que a escola lhe pode facultar tendo sempre presente a transição para a vida adulta.

## **II.6 Currículo específico individual**

Com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, o público-alvo da educação especial ficou criteriosamente definido. De acordo com a nova legislação no artigo 1.º, capítulo 1 do referido decreto-lei, os apoios especializados só devem ser implementados

“(…) aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

A aplicação deste decreto vem definir uma série de medidas educativas a implementar aos alunos com NEE de caráter permanente, entre elas a medida mais restritiva, o Currículo Específico Individual (CEI). Esta medida, tal como está definida na atual legislação, no artigo 21.º, substitui as competências definidas para cada nível de ensino. Nesse sentido, pressupõe “alterações significativas no currículo comum, que se podem traduzir na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade de cada criança ou jovem”. A legislação em vigor dá mais ênfase a “uma escola para todos”, bem como a “inclusão” das DID. Consequentemente estes alunos, cujas características apontam para

dificuldades moderadas, graves e profundas, veem a sua condição de “aluno diferente” preconizada, dado que a individualização e personalização das estratégias educativas são salvaguardadas com vista à autonomia e a uma inserção plena na sociedade. Uma escola democrática, orientada para o sucesso educativo dos alunos com um sistema de educação flexível e inclusiva, vem promover a igualdade de oportunidades e responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos. O objetivo é promover, nos vários contextos da comunidade educativa, modalidades de apoio em contexto de turma, pequeno grupo e/ou individual, atividades práticas e de cariz funcional que ajudem o jovem a desenvolver-se globalmente para se integrar nos diferentes contextos do dia a dia. Estes jovens, ao estarem integrados em turmas regulares, nas quais poderão realizar atividades com os colegas, aprendem a socializar-se com os seus pares, a ter comportamentos ajustados em diferentes contextos educativos, nomeadamente dentro da sala de aula, recreio, cantina, bar, biblioteca, entre outros.

No âmbito do sucesso, a medida CEI aplica-se apenas aos alunos com DID e deve ser equacionada e ponderada já que é bastante limitativa em termos de prosseguimento de estudos e, em termos futuros, pode acarretar graves dificuldades de inserção na sociedade. Nesse sentido, o CEI deve incluir programas específicos de transição para a vida adulta com conteúdos conducentes ao desenvolvimento da autonomia pessoal e social que permitam uma melhor integração na sociedade. Deve, ainda, proporcionar o treino vocacional de forma a preparar os jovens para a vida adulta como membros independentes e ativos nas respetivas comunidades. Para isso, é fundamental dar prioridade a atividades práticas que proporcionem vivências em contextos reais permitindo a interação com o meio que o rodeia e, ao mesmo tempo, um sentido de responsabilidade. Neste contexto, é essencial potenciar o aluno ao máximo, proporcionar-lhe um conjunto de apoios escolares e na comunidade, em grupo ou individualmente, de modo a favorecer o desenvolvimento de capacidades, cujo objetivo é facilitar a sua integração.

Estes currículos devem ter um cariz funcional, ou seja, as atividades propostas e implementadas devem ser significativas e úteis para a vida

presente e futura (pós-escolar) do jovem. Assim, a seleção das aptidões e competências a desenvolver deve ter como critério a sua usabilidade nos diferentes contextos da vida. A aquisição das competências definidas deve ser, sempre que possível, efetuada em ambientes reais por forma a dar-lhes significado. As atividades devem estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica e com os interesses do jovem com DID.

Os CEI devem incluir, numa proporção equilibrada, atividades consideradas “funcionais” para que possam usufruir de uma vida tão autónoma quanto possível no seu futuro. Los Santos (1993, citado por Afonso, 2005:62) defende que na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) com a medida CEI, há que atender aos diversos domínios da vida do sujeito, nomeadamente no que respeita à vida familiar e comunitária, vida profissional, ócio e tempos livres, não desvalorizando o desenvolvimento da autonomia pessoal e social. Estas áreas são consideradas básicas no desenvolvimento e preparação do jovem para a vida adulta. A Declaração de Salamanca vem reforçar o papel do professor como elemento imprescindível no processo de transição para a vida adulta. A escola, enquanto espaço de aprendizagem, deve apoiar e ajudar os alunos com NEE para que estes se tornem membros da sociedade capazes de serem, dentro do possível, independentes em termos económicos. Para isso, é imprescindível que a escola lhes faculte os apoios adequados e uma intervenção eficaz.

## **II.7 Currículo funcional e transição para a vida adulta**

A transição para a vida adulta é hoje, mais do que nunca, um problema geral da sociedade portuguesa, independentemente das origens sociais, económicas e/ ou culturais. A dificuldade na transição para a vida adulta (TVA) não é apenas um problema exclusivo dos jovens com DID, mas é também um problema transversal à sociedade.

Na tentativa de minorar as dificuldades a escola deve ser muito mais do que um local onde se aprende a ler ou a escrever. É à escola que cabe o papel de promover a participação e a convivência dos alunos com NEE e



proporcionar atividades onde possam aprender a descobrir de forma autónoma, a conviver e a relacionar-se com pessoas diferentes. Só assim é possível desenvolver a socialização e a autonomia. Neste sentido, é fundamental que o sistema educativo se adapte à diferença, atendendo às particularidades e necessidades individuais de cada jovem. Por isso, é necessário tornar os programas educacionais mais relevantes e adaptados aos alunos de forma a tentar combater os vários problemas que possam surgir, especialmente na fase da TVA e para o mundo do trabalho. Uma das formas de atender à diferença de cada indivíduo, é a implementação do atual CEI. É um currículo de cariz funcional que promove o desenvolvimento do jovem na sua globalidade. A função da escola é ajudá-los a tornarem-se economicamente ativos, para além de os preparar para as necessidades básicas do dia a dia. Pretende-se ainda que a escola proporcione espaços adequados que permitam experienciar situações da vida real. As vivências reais são fundamentais para os jovens com DID. Por isso, o currículo destes jovens deve merecer especial atenção na definição de programas específicos e competências a adquirir com vista à TVA, porque é fundamental que se tornem membros independentes e ativos da comunidade.

Em Portugal a TVA começou a ter maior impacto e a mudar a vida nas escolas e no meio envolvente, com a publicação em Diário da República do Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, o qual previa a implementação de um Plano Individual de Transição (PIT) para jovens, cujas necessidades educativas especiais os impeçam de obter as competências e aprendizagens definidas no currículo comum.

Após a publicação desta legislação, as escolas viram-se obrigadas a elaborar, para todos os alunos que não conseguiam acompanhar o currículo normal e de acordo com as suas contrariedades, um PIT.

Mais tarde, surge a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que vem estabelecer o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, cujo regime jurídico foi desenvolvido pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. As escolas do ensino secundário passaram a confrontar-se com a necessidade de desenvolver currículos individuais que privilegiassem a componente

funcional. Posteriormente, em setembro de 2012, foi publicada a portaria n.º 275-A que veio regulamentar o ensino de alunos com CEI em processo de TVA, para os quais tem de ser elaborado um PIT, que deverá iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. A elaboração deste documento deve ser definida em conjunto com o jovem e a família e atender aos interesses dos referidos elementos. Este projeto pretende ser o “guião” orientador da preparação para a TVA. A elaboração deste documento pressupõe uma avaliação consistente relacionada com as competências que o jovem já possui e a determinação de outras que se pretendem vir a fortalecer, à medida que vai crescendo e ultrapassando etapas.

Esta transição é um processo exclusivo de cada jovem onde os desejos e interesses da família, em conjunto com a opinião dos vários técnicos especializados, devem estar em sintonia com os dos jovens com DID. Para o PIT ser implementado com sucesso deve existir articulação e envolvimento de vários profissionais, entre eles, todos aqueles que estão ao serviço da educação e direção da escola, da família e da sociedade, como terapeutas ocupacionais, equipas de avaliação especializadas e oficinas de trabalho adequadas ao desenvolvimento de capacidades necessárias na TVA. O principal objetivo é serem implementadas medidas de apoio de modo a garantir o acesso à educação, ao emprego e ao desenvolvimento de uma carreira para o jovem ser integrado na sociedade.

Brown (1986, citado por Afonso, 2005:63) salienta que os PIT devem ser individualizados e relacionados com a idade cronológica dos jovens. Estes devem desenvolver-se, “sempre que necessário e possível, em contextos não escolares e com a colaboração de pessoas que não são profissionais da educação”. As aprendizagens devem, sempre que possível, ser desenvolvidas em “contextos naturais” e em “situações que lhes dão significado e pretendem responder às expectativas presentes e futuras dos pais ou, quando possível, dos próprios alunos”.

Os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) apoiam as escolas e as famílias prestando serviços de avaliação e orientação para cursos práticos e de cariz funcional. As avaliações são efetuadas em contextos reais e em

diferentes domínios relacionados com tarefas do dia a dia, numa visão a longo prazo sendo o objetivo principal a TVA. Este apoio é também imprescindível na orientação e estruturação de um PIT já que promovem, em parceria com os docentes especializados, competências sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade.

A TVA é um momento tão importante quanto problemático para todos os jovens, já que estes têm de ser capazes de tomar decisões quanto ao seu futuro. A escola é um alicerce que desempenha um papel muito importante no processo de transição, ao nível do desenvolvimento de competências pessoais, sociais, académicas e profissionais, mas também ao nível da autonomia.

À escola compete a supervisão na TVA e o desenvolvimento de competências para a inserção profissional e conseqüentemente na comunidade. Todo o processo de formação deve ser planeado e baseado nas características, competências e desejos destes jovens.

Todos os profissionais devem envolver-se neste processo, pelo que é necessário desenvolver atividades significativas, ajustadas às dificuldades e às capacidades dos jovens.

A formação profissional constitui uma etapa determinante na inserção na vida adulta de qualquer jovem, mas nos jovens com DID é fundamental. Prepará-los para uma vida social não é uma responsabilidade apenas das escolas ou outras instituições sociais, mas sim de todos. Por isso, este longo percurso deve ser desbravado com a colaboração, envolvimento e cooperação das famílias, já que não é exclusivo dos ministérios e da escola propiciar ambientes adequados à aprendizagem.

Sempre que possível, as autoridades locais devem estar envolvidas em projetos que proporcionem experiências diversificadas, programas específicos relacionados com as atividades diárias do jovem com DID, destacando-se entre elas o lazer.

Uma adequada inserção na comunidade implica o estabelecimento de relações sociais com a comunidade envolvente, a criação de novos laços de amizade e a implementação de novas rotinas. A escola, enquanto espaço de aprendizagens e de transmissão de valores deverá contribuir positivamente e

de forma ativa na promoção de um projeto de vida adequado que promova a inserção dos jovens na sociedade. Cabe à escola desbravar um terreno movediço e sinuoso que é a inclusão de atividades assentes em currículos maioritariamente funcionais.

Com base num estudo, Afonso e Santos (2008:100), concluíram que “as dificuldades de inserção na vida ativa estão associadas à inadequação dos currículos às necessidades atuais e futuras dos jovens com DID”, pelo que o sucesso depende não só dos apoios mas fundamentalmente de uma boa organização e estruturação do currículo em função de cada jovem. Cada um deve ter um programa definido em função das suas características, atendendo ao seu perfil de funcionalidade, numa miragem à TVA, de forma que a sua integração seja o mais normal possível. Segundo este estudo prevalecem dificuldades relacionadas com a autonomia (deslocação, fazer compras, rotinas diárias), socialização e lazer. Visando ainda a área da autonomia, os autores destacam, no estudo já mencionado, que das catorze atividades (levantar-se, lavar a cara, escolher a roupa, vestir-se...) apenas duas eram concretizadas com sucesso pelos seis jovens que participaram no estudo. Assim, poder-se-á deduzir que a área da autonomia deverá ser mais desenvolvida com este tipo de alunos. No entanto, há que referir que esta não é apenas uma missão da escola, cabe também aos pais permitir e reforçar atividades de autonomia, proporcionando-lhes vivências em contextos da vida real.

## Capítulo III – Lazer e tempo livre/ ócio

### III. 1 O surgimento do lazer

À semelhança das dificuldades em definir o conceito de DID, também o lazer tem tido várias interpretações e concepções, tendo vários autores abordado a questão de forma direta ou indireta. Sabe-se que o termo surgiu na antiguidade, carregado de pilares construídos ao longo da história sobre os quais as representações e significações do lazer foram e vão sendo construídas com o passar dos anos. Estamos certos que estes pilares, paradigmas e conceitos estruturam os pensamentos da nossa sociedade em torno desta temática, versando sobre questões sociais, económicas e educacionais.

Quando se fala em lazer, tomamos como ponto de partida as sociedades greco-romanas ou as modernas sociedades industriais europeias. Estas são as duas versões históricas mais difundidas nos estudos sobre o lazer, temática controversa e polémica quanto à sua origem.

Segundo Guerra (1991) a recreação teve origem na pré-história, quando o homem primitivo se divertia a festejar o início da época de caça ou a habitação de uma nova caverna. Caracterizavam-se por festas de adoração, celebrações fúnebres, invocação de Deuses, assinalando um dos principais intuitos da recreação moderna, e também, o vencimento de obstáculos. Refere ainda que o movimento de recreação teve início na Alemanha no ano de 1774, com a invenção do Philantropinum por J. B. Basedow, professor de escolas nobres na Dinamarca. As atividades intelectuais ficavam a par com as atividades físicas, salientando-se a equitação, as lutas, as corridas, entre outras. Nos Estados Unidos o movimento teve início em 1885, onde surgiram os jardins de areia para as crianças se recrearem. Com a adesão a este tipo de iniciativa surgiram, mais tarde, os “playgrounds” nos pátios escolares. O órgão responsável pela recreação, o “Playground of America”, atualmente conhecido mundialmente como o National Recreation Association, foi criado em 1906. Com a necessidade de ampliação do espaço e numa tentativa de resposta a

um público-alvo mais alargado o termo “playground” deu lugar à palavra recreação (Loss, 2008).

Em 1927, no Brasil, o contributo do Professor Guilherme Gaelzer deu início a uma nova era sendo criadas as praças públicas. Com a utilização de aparelhagens rudimentares promovia-se a recreação nos espaços públicos. Mais tarde, no ano de 1929 surgem as praças para a prática da Educação Física orientadas por instrutores e ainda os Centros Comunitários Municipais para a prática de desporto. Em 1972, foi criado o “Projeto RECOM” (Recreação – Educação – Comunicação) da autoria do prefeito Telmo Flores juntamente com o professor Frederico. Este projeto tinha como objetivo a realização de atividades recreativas e físicas promovendo o aproveitamento sadio das horas de lazer e a integração na comunidade, tendo sido considerado pioneiro no município de Porto Alegre (Loss, 2008).

Mais tarde destaca-se a implementação de atividades recreativas nas escolas alemãs e a criação de parques infantis equipados nas comunidades, à semelhança dos “playgrounds” dos Estados Unidos.

Em face da abordagem efetuada pode-se dizer que, desde a antiguidade, as pessoas tiveram necessidade de arranjar formas de diversão que lhes proporcionassem lazer. A sua importância era de tal forma grande no dia a dia que passou a ser considerado tão necessário como o trabalho, a religião ou a constituição de uma família. Na Roma antiga o lazer era considerado o tempo de não-trabalho e tinha como objetivo a “recuperação e a preparação do corpo e do espírito para o regresso ao trabalho” (Melo e Alves Junior, 2003:2,4). Na idade média surge uma mudança no sentido e significado do aproveitamento do tempo de não-trabalho, enquanto a população em geral usufrui do lazer relacionando-o com o descanso e festas, atribuindo-lhe, deste modo, um significado muito próprio. Os nobres usufruem dele como fonte de exibição social e de exposição de gostos luxuosos.

Na opinião de Gomes (2003, 2004) há duas correntes opostas quanto ao aparecimento do lazer. Medeiros (1975), Munné (1980) e Grazia (1996) são autores que defendem que o lazer sempre existiu nas sociedades mais antigas.

Dumazedier (1979), Marcellino (1983), Melo e Alves Junior (2003) e Mascarenhas (2005), são autores que defendem que o lazer é um fenômeno característico das modernas sociedades urbano industriais.

Com o passar dos anos as camadas sociais altas passam também a dedicar-se ao trabalho já que aos olhos da Igreja Católica a inatividade é vista como um dos maiores pecados da sociedade e, parafraseando Melo e Alves Junior, “o trabalho enobrece o homem, o ócio não” (2003:5). Com a industrialização e a consequente imposição das máquinas o tempo denominado de não-trabalho tornou-se evidente acabando por dar origem ao lazer. O resultado desta imposição é retratado por Charles Chaplin no filme “Tempos Modernos”. Na sequência deste processo as diversões das camadas sociais populares deixaram de ser controladas e passaram a ser consideradas como fundamentais. Os trabalhadores das camadas desfavorecidas aproveitavam os momentos de lazer para discutirem e analisarem a situação de opressão e definiam estratégias de luta.

Melo e Alves Junior (2003:10) consideram que o lazer não foi um fenômeno pacífico, inocente, ingênuo dissociado de outros momentos da vida. O moderno fenômeno do lazer foi gerado de uma clara tensão entre as classes sociais e da ocorrência contínua e complexa de controlo/resistência, adequação/subversão”. Com o decorrer dos anos a sociedade burguesa, que inicialmente se pronunciou e lutou contra as reivindicações operárias relativamente ao tempo livre e lazer considerando-o tempo perdido e como incentivo à subversão, passou a considerá-lo como excelente auxiliar na propagação de valores úteis à manutenção do sistema.

Marcellino afirma que o fenômeno do lazer surgiu a partir da revolução industrial, em resultado dos avanços tecnológicos que acentuaram a divisão do trabalho. Na sua perspectiva o lazer resulta da nova situação histórica em que o progresso tecnológico permitiu alcançar maior produtividade com menos tempo de trabalho.

Em 1936 surge um marco importante para a consolidação do lazer nas sociedades contemporâneas, quando grandes movimentos populares impõem

a lei das quarenta horas de trabalho semanais, os contratos coletivos e as férias pagas.

Em França, a Frente Popular de Léon Blum, vence as eleições legislativas e nomeia Lagrange subsecretário de Estado do Desporto. É-lhe atribuída a responsabilidade pela organização de Lazer, sob a autoridade do ministro da Saúde Pública Henri Sellier. É com este autor que nasce a organização dos lazeres desportivos, turísticos e culturais. Segundo Dumazedier (1994:58, citado por Men e Mancini 2010) surge, o “ Ministère dos Loisirs” dirigido por Léo Lagrange.

“Não é somente uma organização que nasce, mas um novo estilo de lazer. “Desejamos, afirma Léo Lagrange, que o operário, o camponês e o desempregado encontrem, no lazer, a alegria de viver e o sentido de sua dignidade”. A própria palavra “lazer”, até agora usada somente pela burguesia, toma uma ressonância popular e tende a substituir o modesto termo repouso”.

O lazer começou a ter mais impacto na sociedade no decorrer do século XIX. Na sequência deste “boom” surgiram, em torno do lazer, vários profissionais de diversas áreas, nomeadamente da área da economia, académica e profissional que revelaram interesse e curiosidade pela temática. Envolvidos estiveram direta ou indiretamente vários autores, entre eles destacam-se os contributos de Bertrand Russell, Thorstein Veblen, Georges Friedmann e Herbert Marcuse.

### **III. 2 Clarificação do conceito**

O termo lazer foi recentemente introduzido no vocabulário comum e não há, até ao momento, um consenso quanto ao seu significado, continuando a suscitar confusão com outros termos, nomeadamente recreação, jogo, tempo livre, desporto, brincadeiras.

Segundo Blascovi-Assis (1997:15) o lazer caracteriza-se como uma área de estudos multidisciplinares abordados por profissionais do âmbito da Filosofia, Educação Física, Psicologia, Pedagogia, Ciências Sociais, Artes, Terapia Ocupacional, entre outras. Todas dão relevância às atividades de lazer



considerando-as um meio de desenvolvimento, uma necessidade e um direito de todas as pessoas.

Nasceu da necessidade que as pessoas têm de se distrair, ocupar os tempos livres como oposição ao trabalho, relaxar e descansar não só o corpo como também a mente. A privação de momentos de lazer pode gerar alguns problemas de saúde, decorrente de estados depressivos, angústia, stress e ansiedade. Estas manifestações são frequentemente consequência do excesso de trabalho e fruto dos compromissos assumidos. É nas grandes cidades que o stress está mais presente. As imensas solicitações e obrigações do dia a dia, os horários rígidos e alargados desgastam psicológica e emocionalmente as pessoas. Os trabalhos precários e o aumento do desemprego são cada vez mais frequentes acarretando distúrbios familiares graves. Assim, o lazer surge como oposição ao excesso de tarefas a cumprir numa vertente saudável e prazerosa.

É fundamental distinguir lazer e tempo livre. Tendencialmente as pessoas denominam-no como tempo livre, já que são atividades com liberdade de escolha que não estão vinculadas a qualquer tipo de emprego formal.

No senso comum, o lazer é vulgarmente relacionado com “diversão e descanso, deixando de lado a questão do desenvolvimento pessoal e social que podem ser proporcionados pelo lazer” (Marcelino, 2000:14).

No entanto, o lazer destaca-se pelas suas funções específicas como o descanso, a diversão e o desenvolvimento da personalidade. É com base nas três características que definem lazer que o sociólogo francês Dumazedier (1972;1979) fundamenta a teoria dos 3 D – Descanso, Diversão e Desenvolvimento pessoal e social (Aquino e Martins, 2007).

Para compreender a diferença entre lazer e tempo livre os autores propõem uma definição:

“Tempo livre, de acordo com os atuais usos linguísticos, é todo tempo liberto das ocupações de trabalho. Nas sociedades como as nossas, só parte dele pode ser voltado às atividades de lazer. Podem distinguir-se cinco esferas diferentes no tempo livre das pessoas, as quais se confundem e se sobrepõem de várias maneiras, mas que,

todavia representam categorias diferentes de atividades, que até certo ponto, levantam problemas diferentes” (Rugiski e Pilatti: s/d).

Segundo os mesmos autores as atividades de tempo livre estão divididas em cinco categorias. A primeira relacionada com o trabalho privado e a administração familiar; a segunda com o repouso (como dormir, tricotar ou simplesmente nada fazer); a terceira prende-se com as necessidades fisiológicas; a quarta ligada à socialização (conversar com vizinhos, ir a um bar, discoteca ou restaurante) e, por último, a quinta relacionada com as atividades de imitação ou jogo. Estas atividades são consideradas de tempo livre porque possuem caráter de lazer, quer se participe nelas como ator ou como mero espectador e têm como função acabar com a rotina.

Com base nas cinco categorias Elias e Dunning (1992) consideram que tempo livre não é sinónimo de lazer já que “todas as atividades de lazer são atividades de tempo livre, mas nem todas as de tempo livre são de lazer”.

Para compreender as diferenças entre as variadas atividades de tempo livre, nas quais se insere o lazer, Elias utiliza o conceito "espectro do tempo livre", e identifica-as para além do trabalho, sendo que são executadas de forma rotineira.

Só uma parte do tempo livre pode ser voltada ao lazer, para melhor compreensão desse conceito, os autores classificaram as atividades de tempo livre conforme o seu "grau de rotina" e assim foram separadas em três grupos distintos: atividades rotineiras, de formação e autodesenvolvimento e de lazer.

Na perspetiva de Dumazedier o conceito de lazer abrange uma série de atividades que as agrupa e distingue em função de cinco áreas de interesse: manuais, intelectuais, sociais, desportivas e artísticas. Camargo (1986), por sua vez, acrescenta a área do turismo.

Uma das outras confusões existentes relaciona-se com os termos ócio, lazer e tempo livre. Estão relacionados uns com os outros, não apenas em termos de significado, mas também no que diz respeito à realidade social, cultural, educacional, económica e pessoal.

O fenómeno do ócio é um dos mais antigos da nossa história e representa uma condição da existência humana que se foi transformando ao longo do tempo.

Dos gregos antigos aos dias de hoje a percepção coletiva do ócio sofreu grandes alterações. O que antigamente representava um valor nobre de vida educativa e contemplativa, um ideal de sabedoria, a partir do século XIX veio, progressivamente, a adquirir significados com conotações negativas, como a ideia de vadio, libertino, improdutividade, desordem, tempo desperdiçado e, só muito mais tarde, de lazer (Pinheiro, Rhoden e Martins, 2010).

A definição de ócio e de tempo livre sofreu transformações ao longo do tempo, contudo, o seu significado não é, ainda hoje, unânime entre os investigadores.

Ócio e tempo livre são, muitas vezes, entendidos como um único conceito, o que não é, de todo, verdade.

Na antiguidade foi considerado pouco significativo, secundário, um luxo, mas, na atualidade, considera-se uma vivência que deve ser experimentada por todos e um pilar importantíssimo de desenvolvimento que lentamente se tem tornado parte integrante do pensamento da nossa sociedade e conseqüentemente da nossa vida. O ócio é uma realidade em constante mudança adaptando-se aos diferentes estilos e ritmos de vida. Mais do que uma necessidade é visto como um direito do ser humano, uma experiência integral da qual se obtém a satisfação indispensável à obtenção da qualidade de vida de todos os seres humanos. O ócio não deve ser imposto sendo uma experiência “subjetiva e ativa”, com um fim em si mesma, condicionada pelas especificidades e interesses de cada indivíduo (Puig e Trilla, 2004). O ócio dos nossos dias é, então, mais do que um produto de consumo. Por isso, deve ser considerado um privilégio de todos e não apenas de alguns. O significado do termo engloba uma conquista individual, de expressão livre e criativa, no entanto, a componente pedagógica não deve interferir com momentos de ócio, com atividades de cariz académico (Aquino e Martins, 2007). Deste modo, assume um valor vital e deve ser alvo de preocupação pedagógica tendo a

escola, enquanto agente educador e socializador um papel fundamental de orientação de uma educação de e para o ócio.

A sua importância é vital para o equilíbrio psicológico, físico, mental e emocional. Assim, a sua vivência assume-se como fundamental no dia a dia para “recarregar baterias”.

A diferença entre lazer e ócio é muito ténue e está relacionada com a atividade em si. O lazer está mais relacionado com a tarefa e o ócio mais associado ao prazer e à satisfação decorrentes da realização dessa mesma tarefa.

“ (...) enquanto o lazer está mais associado a funções de entretenimento, diversão, ou até de repouso, o ócio procura atingir um bem maior, de pura libertação do corpo e da mente, de realização pessoal não tanto ligado ao social (como o lazer) mas mais relacionado com o modo de vida de cada indivíduo e o prazer decorrente das experiências vivenciadas. (Aquino e Martins, 2007)”.

O ócio requer tempo que não seja ocupado por atividades profissionais ou qualquer outra de carácter obrigatório, como por exemplo familiares, escolares, entre outras. Tal como já foi referido anteriormente, o ócio “carateriza-se pela autonomia do indivíduo, pela liberdade de escolha e pelo prazer pessoal durante o decorrer de uma atividade seja ela individual ou coletiva” (Puig e Trill (2004:46, citado por Primo, 2010). Segundo os autores, pressupõe a satisfação de desejos e necessidades pessoais como forma de viver e desfrutar livremente do tempo livre que, “(...) implica expressão livre e criativa do ator durante toda a atividade escolhida” e desde que contribua para o aumento da autoestima e do bem-estar.

Após uma abordagem sobre os diferentes conceitos, importa agora analisar o lazer sob a perspetiva educacional.

### **III. 3 A escola e o lazer**

As escolas tendem a preparar o aluno com DID tendo em vista uma profissão para o futuro, isto é, habilitá-los para a vida adulta com o objetivo de os inserir no mercado de trabalho. Porém, não há um investimento e uma orientação correta para o uso adequado do tempo livre. Embora a importância

do lazer seja fundamental no desenvolvimento pessoal e social cabe à escola dar a atenção necessária, estimular e incentivar esta prática como oposição ao trabalho de forma a permitir um equilíbrio emocional saudável. No entanto, os professores, em geral, não têm essa preocupação nem sensibilidade para educar através do lazer e para o lazer.

Blascovi-Assis (1995) e Cruz e Barreto (2010) salientam que a sobrecarga de atividades escolares e terapias condicionam a prática do lazer pelo facto dos alunos não disporem de muito tempo para brincar, divertir e relaxar.

Loss (2008) é também da mesma opinião e acrescenta que os alunos que não têm necessidade de uma intervenção terapêutica tão intensa e sistemática, após o cumprimento das atividades escolares, passam o resto dos dias ociosos com atividades desprovidas de sentido e em grande parte impessoais. Russell (2002:37) critica de forma categórica a concepção “estritamente utilitária da educação” afirmando que esta ignora as necessidades reais dos sujeitos e que “os componentes culturais na formação do conhecimento” se ocupam especificamente em treinar os indivíduos com o propósito de uma qualificação profissional. Desta forma são esquecidos os “pensamentos e desejos pessoais dos indivíduos”, levando-os a ocuparem boa parte de seu tempo livre com “temas amplos, impessoais e sem sentido” (Aquino e Martins, 2007 citado por Primo, 2010).

Assim, existe a necessidade de repensar as práticas de lazer em ambiente escolar a partir da dimensão do desenvolvimento humano na sua totalidade, após o cumprimento das tarefas obrigatórias. Torna-se então indispensável a aplicação da teoria dos três D de Dumazedier: Descanso, Diversão e Desenvolvimento pessoal e social, para melhorar a condição de vida dos alunos com DID. Na mesma linha de pensamento, os mesmos autores fazem referência a Puig e Trilla (2004) uma vez que vão ao encontro das opiniões anteriores e consideram que a escola deveria dar um sentido pedagógico ao tempo do ócio como parte integrante da vida de qualquer cidadão, sendo que cabe à escola formar os jovens para o ócio futuro.

Aquino e Martins (2007) consideram que só assim os jovens, ao serem orientados para a utilização adequada do tempo do ócio, poderão tornar-se estáveis e equilibrados a nível emocional. Podemos, então, dizer que a escola ao educar fundamentalmente para uma profissionalização reduz de forma acentuada a criatividade e a liberdade de cada um.

A educação deverá ser vista como um precioso meio para o desenvolvimento enquanto o lazer uma importante ferramenta para estimular o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades. A escola e a educação constituem então uma mais valia para fomentar o discernimento e a análise crítica dos indivíduos face às atividades de ócio que realizam ou pretendem realizar no futuro.

Sobre um olhar atento os autores fazem referência à opinião de Puig (2004) que considera que a sociedade contemporânea, bem como a escola não contemplam a orientação para o “ser/ existir num tempo de nada fazer”. A escola tem estado preocupada, apenas, em dar aos alunos “um conhecimento útil e uma aptidão técnica” com o sentido de os preparar para o futuro, para o sucesso e para o exercício de uma profissão. A escola tem assumido um papel precisamente oposto e tem-se esquecido de valorizar dimensões importantes como a afetividade, socialização, sensibilidade e criatividade. Estas dimensões têm tido um papel secundário na vida dos alunos.

Na mesma linha de pensamento, fazem referência à posição de Gross, que considera que a escola, ao estar mais preocupada com o conhecimento, sobrecarrega os alunos com excesso de atividades contribuindo, desta forma, para a escassez de tempo livre. No entanto, a brincadeira é fundamental para o crescimento, educação e socialização já que se constitui como uma atividade preparatória para a vida adulta.

Assim, a escola deve valorizar e reconhecer a importância da brincadeira em si mesma, sem carácter obrigatório de conteúdos pedagógicos, valorizando e fomentando a pedagogia do ócio. Na opinião dos autores acima citados, Puig (2004:60) salienta que “é preciso entender que se a criança não brinca, quase não pode ser educada”. A educação para o ócio defende o desenvolvimento de uma pessoa livre e independente, mas também integrada

e solidária com o próximo. Deverá ter como propósito contribuir para o desenvolvimento, para a melhoria e satisfação vital das pessoas e das comunidades através de conhecimentos, atitudes e valores. A vertente pedagógica do ócio adquire grande importância pois abre novas possibilidades no contexto de uma educação integral e total. Cuenca (2004) considera que “a educação para o ócio tem como finalidade orientar para o desenvolvimento pessoal e social, desde o âmbito do ócio e da vivência dos seus valores”. Pretende-se, então, que a escola ao potenciar a pedagogia do ócio valorize o quotidiano e o sentido da vida dos alunos. Os mesmos autores salientam, também, que “ a escola ao assumir o ócio como um espaço de desenvolvimento humano a educação para o ócio torna-se uma necessidade”. O papel da escola é atribuir um sentido pedagógico ao tempo de ócio não tendo como única finalidade formar pessoas para o mundo do trabalho. Educar para o ócio pressupõe uma dimensão e uma vivência criativa do tempo, do conceito de liberdade, de solidariedade e de comunicação de modo a aumentar o nosso potencial enquanto seres humanos ao longo de toda a nossa vida preparando-nos “para o ócio futuro” (Puig e Trilla, 2004:40 citado por Primo, 2010).

A escola ao ser entendida como um espaço destinado às aprendizagens deve proporcionar aos alunos atividades de lazer e recreação, de forma a estimular os sentidos, despertar a curiosidade, o interesse e inculcar sentimentos de liberdade, prazer, partilha e confiança. O objetivo da escola deverá passar pela criação de ambientes saudáveis e acolhedores no sentido de educar de forma lúdica e prazerosa.

O lazer enquanto elemento pedagógico permite estabelecer uma ligação estreita entre a escola e o processo educativo. Deve ser entendido e interiorizado como uma força positiva, autêntica, autónoma e válida capaz de provocar mudanças (Marcellino, 2000:11). Cabe aos professores a tarefa de incrementar, fortalecer e incentivar o potencial pedagógico do lazer. A consciencialização da sua importância poderá trazer grandes benefícios nos resultados escolares dos alunos.

Camargo (1986), Neto (1993) e Melo (1996), são autores que reconhecem o potencial educativo do lazer e destacam a sua importância na área da educação. Atribuem-lhe duas características fundamentais que contribuem para a sua definição: enquanto veículo de educação (educação pelo lazer) e objeto de educação (educação para o lazer). Desta forma, traduz-se num especial motor para o desenvolvimento pessoal, social e pedagógico.

Segundo Marcellino (2000:60) o lazer, enquanto veículo de educação, realça a compreensão da realidade e ajuda a promover não só o desenvolvimento pessoal, mas também o desenvolvimento social “pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, pelo incentivo ao auto aperfeiçoamento, pelas oportunidades de contactos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade”.

Também Requixa reconhece o alto potencial educativo que as atividades de lazer podem ter na educação, pela riqueza de possibilidades que pode proporcionar. O mesmo autor atenta que se pode educar através da prática do lazer, mas reconhece, também, a importância e a necessidade de se educar para o lazer. A este propósito, Requixa (citado por Marcellino, 2000:61) considera que “... o próprio exercício do lazer será o melhor estímulo educativo para o próprio lazer”. Ao defender uma política de lazer direcionada, a escola, para a implementação de uma política educacional “...que considere outros tempos, outros espaços e recursos, que faça do lazer uma escola para todas as faixas etárias – o lazer como o conceituamos: aproveitamento de todo o tempo livre dos indivíduos, orientados por diferentes tipos de animadores, nos diversos espaços urbanos”.

Como temos vindo a referir, o lazer é considerado uma ferramenta de trabalho essencial no desenvolvimento de conteúdos educativos e académicos, já que promove a motivação, o relaxamento físico e psicológico necessário para uma abertura virada para a aprendizagem. Através de experiências lúdicas as aprendizagens são mais facilmente assimiladas.



Promove ainda o prazer, o bem-estar, a alegria, a criatividade, e fortalece a autoestima e a autonomia. Para além das vantagens já referidas, é também uma forte presença na estimulação da concentração. Camargo (1986) denomina-o “participação social lúdica” que ajuda a combater o insucesso, a frustração e o fracasso.

Neto (1984, citado por Marques 1998), salienta que “a escola representa o espaço onde se criam condições para promover, de maneira organizada, as aquisições consideradas fundamentais para o normal desenvolvimento da criança”. Nesta sequência o lazer deverá fazer parte do dia a dia dos nossos alunos.

Numa análise que merece a nossa reflexão, Marques (1998) remete-nos para uma estrutura escolar que teima em esquecer os tempos livres dos alunos e salienta que dos 365 dias do ano, mais de 170 são passados na escola, sendo que os restantes 195 correspondem a tempo livre. O alerta vem revelar vantagens e perigos decorrentes desse tempo livre. Cabe aos jovens a tarefa de optar por estar “noutra formação, em autoformação ou mesmo deformação”, consoante os estímulos à sua volta. Sabendo que é durante a adolescência e a puberdade que surgem muitos problemas ligados ao consumo de álcool e drogas, esta fase implica uma maior atenção parental ao tempo livre e à forma como os seus filhos o vivenciam.

Alguns problemas de comportamento resultam de uma “deformação” decorrente do modo como é encarado e vivido o tempo livre. Marques (1998) apresenta os resultados de um estudo levado a cabo por Hassenforder e col. (1985), realizado nos liceus parisienses e desvenda a opinião dos jovens acerca dos conhecimentos adquiridos na escola e fora dela. Os resultados obtidos apontam para uma taxa de 90,4% de jovens que se declaram felizes durante o tempo extraescolar; 72,4% afirmam que é fora da instituição escolar que se situam os momentos onde se tomam maiores iniciativas e decisões; 57% consideram que os momentos mais importantes do dia se situam geralmente fora dos estabelecimentos escolares e, por último, apenas 14% dos jovens manifestam realizar os objetivos da educação mais dentro da escola do que fora dela.

Nem sempre o lazer teve uma relação positiva com o sucesso educativo. Coleman (1959, 1961) considerava que a participação em atividades de lazer constituía um entrave ao êxito académico dos estudantes. Estas conclusões tinham por base uma abordagem "académica" (Beauregard e Ouellet, 1995:376, citado por Marques 1988). O autor concebia "a escola como um meio de transmissão do saber formal e onde o primeiro objetivo era o sucesso escolar". Nessa perspetiva, as atividades de complemento curricular tinham como principal finalidade ocupar os tempos livres dos estudantes, desvirtuando-se, no entanto, a procura do prazer. Beauregard e Ouelle (1995:376, citado por Marques, 1988) fazem referência a uma visão diferente que aborda o lazer numa perspetiva "desenvolvimentalista" defendida por alguns autores, nomeadamente Holland e Andre (1987) e Marsh (1992).

Esta nova visão assume que a escola deve favorecer o "desenvolvimento integral" dos estudantes. Os adeptos desta abordagem viram-se obrigados a justificar a importância das atividades de complemento curricular como meio educativo complementar das atividades tradicionais de ensino.

Os mesmos autores fazem também referência a várias pesquisas cujas inferências apontam para os benefícios relacionados com atividades de lazer em contexto escolar. Destacam-se, assim, o bem-estar psicológico e o desenvolvimento pessoal. A perceção positiva de si próprio pode culminar, não só, em resultados escolares positivos e prósperos, como também pode ajudar a reduzir o absentismo escolar. Esta visão vai ao encontro da posição de Blascovi-Assis (1997) que considera que o lazer deve ser encarado como uma "atividade séria", mas tendo por base a satisfação pessoal enquanto membro individual ou cooperativo de um grupo.

A autora salienta também que a prática do lazer como meio de socialização teve início nas décadas de 50 e 60, iniciativa coordenada por voluntários em diversos hospitais e centros de reabilitação, sendo bem recebida pelas pessoas e/ ou pacientes. Esta prática tornou-se corrente e continuou a ser implementada. Constata-se que através de programas orientados é possível envolver os mais diversos grupos em espaços como

escolas, instituições, clubes e comunidades através de momentos de práticas prazerosas com o objetivo de respostas sociáveis às interações e melhorando as condições de vida dos cidadãos.

O importante é que se pratique uma atividade de lazer durante o dia, porque numa sociedade onde a globalização chegou muito rápido e com ela a tecnologia, a tendência é cada vez mais vivermos isolados e sozinhos frequentemente em frente ao computador. Sendo as novas tecnologias muito cobiçadas pelos jovens, capazes de os transportar para lugares longínquos, percorrendo um mundo de interesses diversificados, cabe aos pais controlar a sua utilização para evitar a que Marques (1998) apelidou de “deformação”.

Dumazedier (citado por Marcelino 2000:16) refere que ao lazer estão associados valores ligados ao Descanso, Divertimento e ao Desenvolvimento e, por isso, define-o como

*(...) um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entre-  
-gar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-  
-se, recrear-se e entreter-se, ou, ainda, para desenvolver sua  
informação ou formação desinteressada, sua participação  
social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se  
ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e  
sociais”.*

Em sentido amplo, o autor, entende o lazer como uma “cultura vivenciada no tempo disponível com caráter desinteressado”, cuja finalidade é a satisfação pessoal e, nesse sentido, promovem o desenvolvimento pessoal e social, pois, segundo Marcelino (citado por Marques, 1998), o lazer pode ser definido como:

*“Um conjunto de atividades gratuitas, prazerosas, voluntárias e  
liberatórias, centradas em interesses culturais, físicos, manuais,  
intelectuais, artísticos e associativos, realizado num tempo livre  
roubado ou conquistado historicamente sobre a jornada de trabalho  
profissional e doméstico e que interferem no desenvolvimento pessoal  
e social dos indivíduos”.*

Neste sentido, a educação para o lazer deverá fazer parte integrante das atividades a desenvolver com os jovens, estimulando a educação para o tempo livre como meio de formar o indivíduo para que viva da forma mais positiva. O lazer pode promover o desenvolvimento total e ampliar o conhecimento de si

próprio. Como tal, a escola deverá proporcionar atividades recreativas e tempos livres como forma de complemento, capaz de promover a integração de jovens na comunidade educativa. Segundo Requixa (1979, citado por Marques, 1998)

*"(...) a educação é hoje entendida como o grande veículo para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades".*

É nos jardins de infância que costumamos ver as crianças a aprender através das brincadeiras, dos momentos lúdicos e de lazer. Desde tenra idade que as crianças têm necessidade de se recrear, de brincar e de ter momentos de lazer. As atividades de carácter lúdicas são aquelas que proporcionam um desenvolvimento equilibrado e harmonioso tornando-as saudáveis.

A educação pelo lazer, segundo Requixa, é o veículo principal para despertar o interesse para a aprendizagem. Na sua perspetiva, qualquer indivíduo, ao participar em atividades de lazer, desenvolve-se individualmente e socialmente, condições inseparáveis e indispensáveis para garantir o seu bem-estar. Durante a primeira infância o lazer é influenciado pelos hábitos e preferências familiares e as atividades são, normalmente, escolhidas e determinadas pelos adultos à volta da criança.

A educação para o lazer ou a educação para o tempo livre tem como objetivo formar o indivíduo para que viva o seu tempo disponível de forma mais positiva, sendo um processo de desenvolvimento total através do qual um indivíduo amplia o conhecimento de si próprio. Como tal, deve ser considerado como um processo integral da vida diária da escola, no sentido de que é necessário ensinar o lazer ativo.

### **III. 4 Os jovens com DID e o lazer**

Conforme abordamos no ponto anterior, há vários autores, entre eles Camargo, Melo, Neto, Marcellino e Requixa, que fazem referência ao potencial educativo do lazer e veem nele uma forma de promover o desenvolvimento, não só pessoal como, também, social. Segundo estes autores, o lazer não

deve ser visto apenas como caminho para minorar as tensões do dia a dia, mas fundamentalmente como forma de promover, não só o desenvolvimento pessoal e social, mas principalmente aprendizagens significativas que contribuam para o sucesso educativo. O lazer deve ser encarado como um incentivo pedagógico que promove o prazer no processo ensino aprendizagem e a motivação para as aprendizagens numa perspectiva intelectual, cultural, social e ética. O objetivo de uma política educacional vocacionada para a vertente do lazer tem como finalidade evitar as rotinas diárias e a solidão.

As atividades de recreação e lazer estão muito relacionadas com o envolvimento social dos jovens. A implementação e sucesso de programas nesta área estão dependentes da promoção da interação social dos alunos desde idades precoces.

Constatamos que a maior parte dos estudos relacionados com a integração de pessoas com DID fazem referência à integração escolar em contexto de sala de aula e raramente surge durante o tempo livre, conforme alertam os autores Roberts, Pratt e Leach (1991).

Coelho Neto (1986) refere que “orientar o uso do tempo livre não é apenas oferecer programas com o objetivo de fazer as pessoas felizes, mas sim descobrir com os próprios interessados aquilo que eles desejam fazer” (Blascovi-Assis, 1997:17).

O direito ao lazer não está apenas ligado a aspetos legais, pois o direito à socialização implica mudanças sociais e culturais, devendo tornar-se um hábito da sociedade, independentemente da sua condição física. Todos devem ter oportunidade de se recrear e desta forma poder contactar com outros para fazer o que se gosta e o que dá prazer.

Magnani (1982, citado por Blascovi-Assis, 1997:22) salienta que “o tema lazer não é, em geral, associado a objetivos sérios e assuntos importantes” principalmente quando se trata de pessoas portadoras de deficiência. Bramante (1992), por sua vez, vem reforçar esta ideia já que a participação em atividades de lazer por parte de pessoas com deficiência é também prejudicada devido à existência de barreiras arquitetónicas dificultando o acesso.

De acordo com algumas pesquisas, os autores Cavalcanti (1988), Forjaz (1988) e Reisman (1975) chamam a atenção para uma sociedade altamente seletiva em que o culto da “personalidade ideal” baseado em “padrões de beleza” interferem com a aceitação dos portadores das DID (Blascovi-Assis, 1997:18). Esta visão distorcida da deficiência acarreta dificuldades nos diferentes contextos sociais e as barreiras são uma constante nos meios escolares, familiar e laboral, assim como no transporte e no lazer. A deficiência deverá ser respeitada pela sociedade em geral e permitir a esta população que a sua integração deva efetuar-se de forma prazerosa. Por isso, devemos dar especial ênfase à aplicação de processos educacionais adequados ao ritmo e potencial de cada um, pois só assim estamos a atender à diferença. Estas pessoas podem tornar-se indivíduos competentes e responsáveis em diferentes contextos do dia a dia. Se lhes transmitirmos confiança estamos a contribuir para a consciencialização das suas capacidades e a ajudá-los a serem autossuficientes e socialmente aceites na interação com os outros.

Cabe à escola reunir esforços e recursos e empenhar-se para favorecer laços afetivos entre outros jovens, com deficiência ou não, no sentido de os ajudar no equilíbrio emocional quando saírem da escola. As dificuldades em estabelecer novas amizades na transição para a vida adulta podem dar origem à solidão e à dificuldade em estabelecer relações afetivas significativas em termos futuros. Assim, a escola deverá fomentar o convívio não só entre alunos com deficiência, mas fundamentalmente com outros pares da comunidade educativa. Cabe ao professor incentivar e estimular o convívio entre os jovens com atividades conjuntas através de clubes de interesses de tipo recreativo ou cultural.

Bénard da Costa, et al. (1996:70) salienta que os programas de recreação-lazer na transição para a vida adulta são fundamentais e, por isso, “não podem ignorar as vertentes emocionais e sexuais que com eles diretamente se relacionam e que são fatores essenciais na preparação para a vida adulta”.

Marcellino (2002, citado por Marques, 1998), considera que o lazer deve ser vivido como um “privilégio para a vivência de valores” que por sua vez se

reflete na sociedade. Os preconceitos e as barreiras que a própria sociedade impõe ainda estão muito presentes na nossa sociedade. Sabendo que os alunos com DID estão inseridos na comunidade escolar, cabe à escola promover programas privilegiando a vivência de valores com recurso a atividades de lazer, de forma a integrá-los nas atividades coletivas, pois só assim é possível promover o sucesso educativo e a integração escolar.

Também Requixa (citado por Marques, 1998) considera de grande importância as ocupações de lazer considerando-o “um instrumento auxiliar da educação”. Na sequência desta análise, o mesmo autor refere que o indivíduo, ao participar em atividades de lazer, “desenvolve-se quer individualmente, quer socialmente, condições indispensáveis para garantir o seu bem-estar e participação mais ativa no atendimento de necessidades e aspirações de ordem individual, familiar, cultural e comunitária.

A preocupação em desenvolver competências de lazer nos jovens com DID deve merecer destaque na elaboração dos currículos destes alunos. Só assim poderão integrar-se melhor na sociedade, já que o lazer promove o convívio, a partilha, a interação, a socialização e o desenvolvimento da autonomia. Constatamos que há jovens que não conseguem relacionar-se com ninguém para preencher os tempos livres, acabando por perder a oportunidade de estabelecer e de estreitar relações que facilitam o desenvolvimento pessoal. Não esqueçamos que o lazer deve ser encarado como tempo de autoexpressão e de liberdade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 24º) reconhece o direito a todas as pessoas ao lazer ou ao tempo livre. Existem, no entanto, poucas iniciativas quanto ao planeamento de programas escolares e comunitários de atividades de lazer para pessoas com DID. O compromisso e o envolvimento de toda a sociedade na mobilização e concretização de práticas de lazer são diminutos.

Blascovi-Assis (1997:71) realizou um trabalho de investigação que lhe permitiu tirar algumas conclusões relativamente a um programa de intervenção com jovens portadores de Trissomia 21. Desse programa constavam várias atividades, entre elas um acampamento, atividades físicas regular, passeios,

caminhadas, cinema, teatro, jogos diversos e piscina, entre outras. As atividades dirigidas a um grupo específico foram devidamente planejadas e definidos os objetivos a atingir, em função das características do grupo. A autora concluiu que as atividades promovidas permitiram desenvolver os jovens globalmente. Estes ambientes favoreciam a socialização, fortaleciam as interações e as brincadeiras em grupo através de uma educação para o lazer em que todas as vivências felizes e prazerosas serão recordadas e dão asas a novas experiências. Blascovi-Assis, em 1994, concluiu que a simples utilização de um “tanque de areia” (espaço de areia) no recreio das escolas pode desenvolver a criança na sua globalidade e destaca a coordenação visuomotora, o equilíbrio, o esquema corporal, a discriminação sensitiva, a orientação espacial, a estimulação de grupos musculares específicos, a linguagem, a criatividade e a aquisição de conceitos (1997:72). Esta conclusão permite-nos tomar consciência da importância de uma atividade aparentemente sem grande utilidade. Através de vivências semelhantes, os docentes das diferentes áreas de ensino devem contribuir para o desenvolvimento da criança ou jovem com ou sem DID, promovendo experiências diversificadas. O educador deve “vestir” o papel de orientador e proporcionar a exploração de todas as oportunidades que possam surgir, quer estejam ou não planejadas. A mesma autora refere ainda que o lazer deve ser encarado como uma atividade séria. Destaca, ainda, outras atividades como: caminhadas, jogos com bolas, jogos cooperativos e competitivos, imitações, dramatizações, atividades rítmicas, danças folclóricas e passeios diversos. Estas são algumas das atividades que os educadores devem proporcionar aos seus alunos, respeitando sempre o interesse do grupo e as dificuldades e ritmo de cada um.

A educação pelo e para o lazer é um veículo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens com DID. Sabendo-se que é tão relevante na criatividade, satisfação pessoal, diversão, melhoria na qualidade de vida e felicidade, os CEI devem estar organizados de forma a contribuir para o desenvolvimento de competências de lazer.

A escola remete-se ao silêncio e à obrigatoriedade de cumprir as metas estabelecidas pelo poder central e está de “costas viradas” para o ambiente



que está ao seu redor, não proporcionando experiências e vivências prazerosas em ambientes livres. Por sua vez, os educadores não dão asas à criatividade, à descoberta e à partilha em ambientes informais e livres das pressões e acabam por contribuir para o insucesso e rebeldia dos alunos, cada vez mais exigentes e menos satisfeitos com a implementação de programas pouco estimulantes. Cabe aos educadores alertar não só o poder político central, mas também os órgãos políticos locais para a necessidade de mudança e criação de espaços adequados, tornando o lazer um fator de mudança nas escolas e nos alunos, desenvolvendo-os e tornando-os mais participativos no processo de ensino e aprendizagem.

A necessidade de uma reflexão alargada sobre esta problemática conduziu a que governantes de vários países ponderassem sobre o assunto, o que levou à organização do Seminário Internacional de Educação para o Lazer da World Leisure and Recreation Association, (WLRA) – Associação Mundial de Recreação e Lazer – no qual é incluído o “direito a experimentar a diversidade do lazer”, consagrado no artigo terceiro, na Carta Internacional de Educação para o Lazer. A elaboração desta carta teve como finalidade difundir e alertar os governos, as organizações não-governamentais e as instituições de ensino, sobre os conteúdos, os significados e os benefícios do lazer e da educação para e pelo lazer. Permitiu alertar os agentes de educação, incluindo as escolas, a comunidade e as instituições de recursos humanos para a necessidade de desenvolverem políticas e estratégias de educação para o lazer como “ingrediente” essencial na promoção do sucesso educativo e no desenvolvimento integral da pessoa.

A elaboração e assinatura da carta decorreram no Seminário Internacional da WRLA de Educação para o Lazer, em Jerusalém, Israel em agosto de 2003 e foi ratificada pelo Conselho da WLRA, na Índia em dezembro do mesmo ano. É de realçar a importância que o lazer despertou ao envolver países menos desenvolvidos que se empenharam na integração deste conceito na elaboração da carta.

No referido documento são mencionados os benefícios do lazer considerados como um recurso para melhorar a qualidade de vida, a saúde e o

bem-estar. É considerado como um direito humano básico, tal como a educação, a saúde e o trabalho. Face aos seus benefícios ninguém deve ser privado deste direito independentemente do sexo, orientação sexual, idade, raça, religião, deficiência ou situação económica. Neste âmbito, a meta estabelecida na área da educação nas escolas é ajudar os alunos, qualquer que seja o nível de ensino, a alcançarem uma qualidade de vida desejável através do lazer. Pretende-se, então, conseguir um desenvolvimento pessoal, social, físico, emocional e intelectual adequado, através da promoção de valores, atitudes, conhecimento e aptidões. Os professores devem enriquecer a apresentação dos conteúdos programáticos com atividades que promovam o lazer, valorizando a flexibilidade curricular e a partilha de experiências culturais no meio escolar. Assim, ao promover propostas de flexibilidade curricular estão a enriquecer as suas intervenções pedagógicas com a implementação de estratégias diversificadas. As atividades ao serem ampliadas com a comunidade envolvente enriquecem as experiências culturais. Desta forma a escola contribui e investe na área social promovendo a convivência saudável entre pessoas.

Marcelino (1995) admite que, na sociedade moderna, o lazer deve fazer parte da vida das pessoas, considerando-o um tempo privilegiado que permite a vivência de valores e mudanças de ordem moral e cultural. Cabe aos educadores a tarefa de o implementar e transformar num elemento de mudança social e humana, os quais deverão ainda lutar por uma política educativa que promova a implementação de espaços adequados para a sua execução e levar maior informação e consciencialização às comunidades, às entidades promotoras. Pretende-se que este processo ultrapasse preconceitos e ultrapasse barreiras e passe a ser encarado com naturalidade.

Sabe-se que a cultura, o desporto e a recreação são direitos tardiamente reconhecidos para os jovens com DID, contudo muito relevantes não só em termos físicos e intelectuais, mas fundamentalmente para o desenvolvimento da autonomia e socialização. São atividades que para além de promoverem um desenvolvimento harmonioso enquanto pessoa, facilitam a integração do jovem com DID na sociedade e no mundo do trabalho. Vieira

e Pereira (2010:33) consideram que “a pessoa com deficiência pode usufruir destes direitos”, no entanto é frequente a necessidade de eliminar barreiras arquitetónicas como a “existência de auxiliares de comunicação para os surdos, de literatura em braille e/ou cassetes para cegos e publicações adaptadas ao nível mental de um dado indivíduo” (ONU, 1983:49).

Os mesmos autores fazem também referência ao artigo n.º 135 do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas Deficientes que veio consagrar o direito à cultura e garantir que os indivíduos pudessem utilizar “(...) totalmente o seu potencial criativo e artístico e intelectual não só para benefício próprio mas também para enriquecimento da comunidade (...)”. O referido programa inclui, no artigo n.º 137 o reconhecimento da importância do desporto para este tipo de população. Não obstante, fazem, também, alusão ao artigo n.º 134 que prevê as mesmas oportunidades de acesso às atividades recreativas, à semelhança de outros cidadãos.

## **PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA**

# Capítulo I – Construção do objeto de estudo

## I.1 Definição do problema

Como vimos anteriormente há autores que salientam a necessidade que o ser humano tem em usufruir de tempo livre, de lazer para relaxar e descansar a mente. As consequências que advêm da falta de vivências de lazer são muitas e podem desencadear o isolamento das pessoas, problemas de saúde e stress.

Dumazedier atribui ao lazer as funções de descanso, divertimento e desenvolvimento.

Requixa atribui-lhe outras funções e considera que é favorável ao equilíbrio do corpo e da mente porque permite o relaxamento das tensões e frustrações acumuladas. Permite a recuperação física e emocional e favorece a liberdade, a satisfação, o prazer e o desenvolvimento pessoal e social.

Já Marcelino citado por Marques (2004:27) considera que as atividades de lazer devem ser “gratuitas, prazerosas, voluntárias e liberatórias, centradas em interesses culturais, físicos, manuais, intelectuais, artísticos e associativos”. Considera também que o lazer “interfere no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos”.

Os três autores são unânimes ao considerarem a importância do lazer no desenvolvimento de qualquer ser humano independentemente de uma problemática associada. O lazer contribui para a promoção do desenvolvimento total e permite ampliar o conhecimento de si próprio. Como tal, a escola deverá proporcionar atividades recreativas e tempos livres como forma de complemento, capaz de promover a integração do jovem com DID na comunidade educativa e na sociedade. Segundo Requixa citado por Marques (1979:21) "a educação é hoje entendida como o grande veículo para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades".

Também a Declaração dos Direitos Humanos (Artigo 24º) salienta a necessidade do direito ao lazer ou ao tempo livre. No entanto, as iniciativas de atividades de lazer para pessoas com deficiência mental são escassas. O lazer continua a não ser valorizado, apesar de ser uma “ferramenta” imprescindível na educação dos jovens.

Por isso, ao definir o currículo deverá contemplar a área do lazer para melhorar a autonomia e as condições de integração na sociedade.

A organização dos CEI deve, a partir dos contextos de vida, desenvolver competências funcionais e áreas importantes como autonomia, socialização e lazer. A sua abordagem deve ser individualizada e contemplar o “culto” do lazer, já que este pode ser um meio de desenvolvimento de um indivíduo como pessoa, proporcionando bem-estar e possibilitando experiências que se adequem às suas necessidades, interesses e preferências de forma a combater a solidão.

Com base na prática educativa com jovens com DID nasceu o interesse em efetuar uma pesquisa sobre a temática do lazer, já que segundo a nossa observação direta e a opinião de vários autores, é uma área pouco trabalhada nas escolas.

Quivy (1998:34), considera que o desenvolvimento de uma pesquisa científica resulta de uma vontade de conhecer algo, consiste em enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida, que não se limita a uma simples curiosidade. Esta deve ser sistematizada e seguir rigorosos procedimentos. O objetivo principal da pesquisa é conseguir melhorar os nossos conhecimentos de forma a entender o problema. O autor destaca a importância da formulação da pergunta de partida que traduz a curiosidade inicial, sendo o fio condutor ao longo do trabalho. Esta pressupõe clareza, exequibilidade e pertinência. Para além destas características deve ainda ser concisa, unívoca, precisa, realista e fundamentalmente adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos existentes. O investigador deve ter um cuidado redobrado para que a pergunta de partida não assuma contornos moralistas ou eventualmente emitir juízos de valor.

Deve também proceder à elaboração de um esquema de trabalho que, tal como a pergunta de partida, assume um papel orientador na abordagem e interligação entre os temas. Este procedimento ajuda a limitar o campo de investigação e evitar a projeção para outros campos de pesquisa, descontextualizando e desvirtuando a procura.

Na sequência das nossas preocupações definimos a pergunta de partida.

*Que vivências de lazer têm os jovens com DID que frequentaram currículos específicos individuais ou currículos alternativos? Qual o papel da escola?*

Com base na pergunta de partida e nas questões de investigação, pretendemos perceber que vivências de lazer têm estes jovens, qual o papel que a escola teve nisso de modo a percebermos como os CEI devem estar organizados de modo a contribuir para o desenvolvimento de competências de lazer em jovens com DID.

## I.2 Questões de investigação

Na tentativa de recolhermos dados que vão ao encontro da nossa pergunta de partida optámos por questões de investigação em detrimento do levantamento de hipóteses. Esta opção surgiu no seguimento da escolha da metodologia qualitativa, não sendo nosso propósito fazer generalizações relativamente aos resultados, mas antes atribuir a importância necessária às singularidades. Consideramos que a parte mais complexa na elaboração de um projeto de investigação é, geralmente, a especificação da metodologia a ser adotada. A metodologia utilizada define o tipo de pesquisa, a amostra, os instrumentos de recolha de dados e a forma como se pretendem analisar.

Na sequência da pergunta de partida fomos estabelecer várias questões de investigação que pretendemos estudar e analisar:

1. Quais são as ocupações que os jovens com DID têm no dia a dia?
2. A vivência do lazer faz parte do quotidiano dos jovens com DID?
3. Os jovens com DID escolhem livremente as atividades?
4. Os jovens com DID são autónomos nas atividades de lazer?
5. A vivência do lazer faz parte do quotidiano dos jovens com DID?
6. De que forma o lazer pode promover a autonomia?
7. De que forma o lazer pode promover a socialização do jovem com DID na transição para a vida adulta?
8. Qual/quais as áreas do Currículo Específico Individual (CEI) que devem contribuir para promoverem competências de lazer?
9. Que momentos de lazer devem ser proporcionados aos jovens com CEI para que na transição para a vida adulta consigam integrar-se em atividades de tempo livre?
10. Que respostas devem ter as escolas de modo a proporcionarem atividades de lazer enquadradas na estrutura curricular dos jovens com CEI?



### **I.3 Constituição da amostra**

A amostra deste projeto de investigação teve como base a seleção de quatro jovens com DID, com idades compreendidas entre os 18 e os 26 anos, que frequentaram um Currículo Alternativo (CA), ao abrigo do Decreto-Lei 319/91 durante três anos letivos. Embora saibamos existirem algumas diferenças entre CA e CEI, na prática, a nossa experiência diz-nos que são vistos, pelos docentes e escola, como quase sinónimos.

A amostra selecionada surgiu do contacto estabelecido com docentes de educação especial de vários agrupamentos de escola da área do grande Porto.

Foi possível abordar quatro famílias que se mostraram desde logo interessadas em participar neste trabalho de investigação, proporcionando a partilha de vivências durante o período escolar dos seus educandos. Este estudo visava entrevistar os jovens e um dos elementos do agregado familiar que nos pudesse dar a sua opinião a um conjunto de perguntas elaboradas que constam no nosso guião de entrevista.

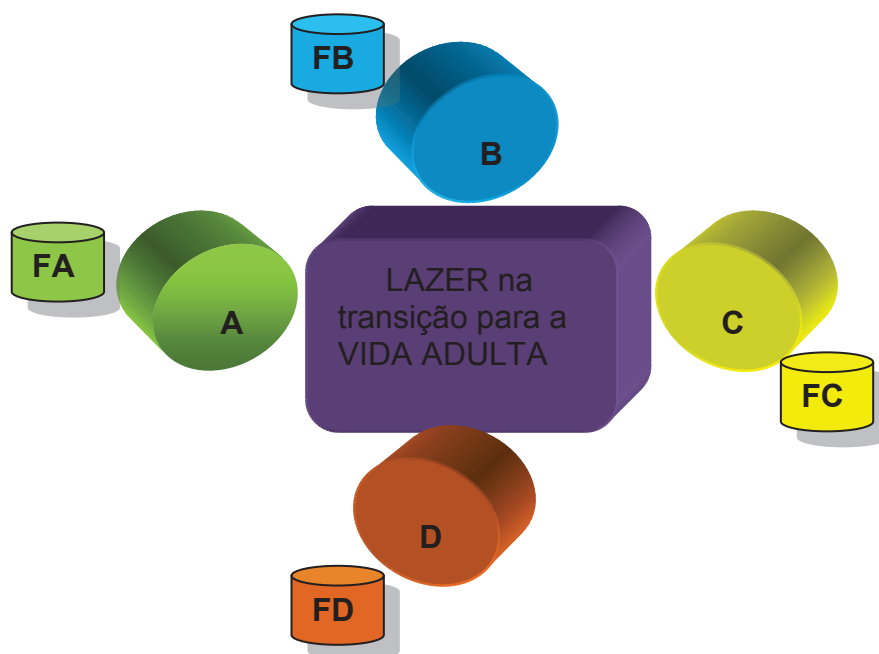
Os primeiros contactos presenciais foram realizados no intuito de conhecer os jovens e os respetivos familiares. Tivemos como preocupação o esclarecimento e contributo neste trabalho de pesquisa, tendo como finalidade a recolha de vivências reais dos jovens relativamente às suas experiências no decorrer da implementação de um Currículo Alternativo durante a frequência escolar. Pretendemos recolher opiniões, ideias e informações críticas ou não sobre a realidade da implementação de um CA tendo como principal objetivo saber se foram consideradas ou não atividades de lazer como forma de promover a autonomia e a socialização, como “trampolim” para a TVA.

A todos os intervenientes neste estudo foi disponibilizado um pedido de autorização, explicado qual era o seu papel e objetivos da investigação, a colaboração pretendida e assegurado o anonimato dos dados recolhidos.

Inicialmente, através de uma conversa informal, procurámos conquistar a confiança e cumplicidade dos jovens. Ao mesmo tempo foi possível recolher alguns dados, que foram completados à medida que outros encontros foram agendados, e que nos permitiram caracterizá-los, abordando aspetos peri e

pós natais. A informação recolhida foi importante para percebermos todo o percurso escolar e a forma como cada uma das famílias encarou a árdua tarefa de educar o seu filho atendendo à diferença e às suas necessidades. Com base nas nossas inquietações seleccionámos quatro jovens e os seus familiares, de acordo com o esquema 2. Os nossos jovens são representados com as nomenclaturas A, B, C e D, como forma de garantir o anonimato e os seus familiares são identificados por FA, FB, FC e FD.

Esquema 2 - Constelação dos informantes  
Jovens: A, B, C e D e familiares: FA,FB,FC e FD



A seguir apresentamos algumas das referências relacionadas com a caracterização de cada jovem.

**A** - nasceu de parto natural no Hospital de S. António. Os pais só tomaram conhecimento da problemática no dia do nascimento. Esta jovem, com Trissomia 21, tem vinte e quatro anos. A gravidez foi sempre vigiada e decorreu com normalidade. A mãe fez vários exames de rotina e não havia suspeitas de qualquer anomalia nem antecedentes familiares. Quando nasceu a mãe tinha vinte e sete anos e o pai trinta e dois. Desde que a jovem nasceu os pais puderam contar com o apoio incondicional de toda a família no

acompanhamento da filha mais velha. A jovem tem uma irmã seis anos mais nova com a qual tem um bom relacionamento.

Frequentou sessões de Terapia da Fala dos dois aos seis anos e posteriormente dos oito aos dez, pois para além das dificuldades articulatórias tem também gaguez associada. Frequentou aulas de natação desde a infância.

No 2.º e 3.º ciclos frequentou um CA e depois foi encaminhada para um curso profissional de Lavandaria.

**B** - nasceu de parto normal, no Hospital de S. João, e foi adotado por uma família quando tinha dois anos e meio. Atualmente tem dezoito anos e está a frequentar o curso de Hotelaria/ Cozinha. O pai adotivo é cabo-verdiano e a mãe portuguesa.

Durante a gravidez a mãe biológica não seguiu as consultas de rotina. O bebé nasceu com sífilis. Foi abandonado no hospital no qual se manteve durante o primeiro ano de vida. Um ano mais tarde as entidades competentes conseguiram localizar a mãe biológica que autorizou a adoção. O bebé foi entretanto entregue a uma família de acolhimento. A adoção concretizou-se quando tinha um ano e meio. Os pais adotivos aperceberam-se das limitações e das dificuldades inerentes ao facto de ter estado num ambiente muito pouco estimulante. Quando foi adotado, não falava e só andava amparado, mas passados quatro meses começou a dizer algumas palavras. Posteriormente foi encaminhado para vários apoios. A adaptação decorreu com normalidade. A família nunca lhe escondeu que é adotado. O jovem nunca teve contacto com a família biológica.

Frequentou o 2.º e 3.º ciclos com um CA. Após conclusão do 9.º ano de escolaridade foi encaminhado para um curso de Hotelaria/ Cozinha que continua a frequentar.

**C** - atualmente com dezanove anos, nasceu na Maternidade Júlio Dinis, na cidade do Porto em abril de 1995. É filho único. A mãe é surda, o pai usa prótese auditiva e tem também acentuadas dificuldades fonológicas. A deficiência da mãe resulta de sequelas de uma meningite durante os primeiros anos de vida. Associado à surdez tem também limitações cognitivas acentuadas. Os pais estão atualmente em situação de desemprego.

A gravidez foi planeada e vigiada. O teste de genética indicavam que havia 90% de probabilidade do bebé vir a ter problemas auditivos. Os pais tinham vinte e sete anos. Nasceu de cesariana e esteve durante algum tempo na incubadora. A mãe teve depressão pós parto. Durante a infância teve convulsões frequentes. Foi seguido pela equipa da Unidade de Avaliação de Desenvolvimento de Intervenção Precoce (UADIP) que frequentou durante um ano o Jardim de Infância. Ingressou no 1.º ano de escolaridade aos seis anos. Devido às dificuldades que apresentava nas aprendizagens em geral, foi submetido a uma avaliação e passou a integrar a educação especial.

No 2.º e 3.º ciclos frequentou um CA e repetiu o 9.º ano de escolaridade.

Atualmente o jovem está a frequentar um curso de Hotelaria/ Pastelaria num Centro Educativo de Formação Profissional para a Inclusão. Está a estagiar numa confeitaria/ pão quente duas vezes por semana.

**D** - nasceu na Maternidade Júlio Dinis, em fevereiro de 1998. É a segunda filha do casal e tem um irmão mais velho nove anos, casado. Quando nasceu a mãe tinha 38 anos de idade. A gravidez foi vigiada e correu bem. Realizou várias ecografias ao longo da gravidez, no entanto nunca foi alertada para qualquer anomalia. Nasceu de cesariana e não evidenciava traços característicos típicos da Trissomia 21. Após alta da maternidade foi encaminhada para o Instituto de Genética. Na maternidade não teve conhecimento das suspeitas do diagnóstico. No Instituto de Genética foi realizado um estudo do cariótipo, tendo sido concluído o diagnóstico de Trissomia 21. O casal foi encaminhado para o Hospital de S. João onde iniciou um processo de avaliação em várias valências onde continua a ser seguida em oftalmologia e otorrinolaringologia.

Após conhecimento da problemática os pais tiveram o cuidado de reunir com a família próxima para a informar da situação. Entretanto iniciaram um programa de estimulação precoce através no Instituto S. Manuel. As orientações eram dadas à família através de um técnico especializado que se deslocava a casa do casal uma vez por semana. Esta situação manteve-se até à entrada no Jardim de Infância que ocorreu aos três anos de idade, tendo usufruído de apoio de educação especial uma vez por semana. Em simultâneo

era acompanhada pela equipa da UADIP onde frequentava Terapia da Fala. Aos seis anos de idade ingressou no 1.º ciclo com um currículo normal. Manteve-se no 1.º ciclo durante seis anos com apoio de educação especial e pela valência de Terapia da Fala. Aprendeu a ler e a escrever e com doze anos ingressou no 2.º ciclo com um Currículo Alternativo a partir do 5.º até ao 9.º ano de escolaridade. Dos seis aos doze anos manteve a frequência na valência de Terapia da Fala e frequentou também sessões de hipoterapia. No decorrer do 9.º ano de escolaridade foi avaliada por um Centro Educativo de Formação Profissional para a Inclusão, local onde efetuou a orientação profissional. Após conclusão do 9.º ano de escolaridade iniciou um curso de Lavandaria. Posteriormente foi integrada num Jardim de Infância, onde trabalhou durante algum tempo. Atualmente está a trabalhar num Lar da 3.ª Idade.

Em síntese, podemos enumerar as características dos jovens.

Quadro 8 - Caracterização da amostra de jovens

Jovens	A	B	C	D
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	24 Anos	18 Anos	19 Anos	26 Anos
Diagnóstico	Trissomia 21	Deficiência mental moderada	Deficiência mental moderada	Trissomia 21
Habilitações curriculares	9.º Ano	9.º Ano	9.º Ano	9.º Ano
Medida Currículo Alternativo Dec. Lei 319/ 91	Do 5.º ao 9.º Ano	Do 5.º ao 9.º Ano	Do 5.º ao 9.º Ano	Do 5.º ao 9.º Ano
Formação profissional	Curso de Lavandaria	Curso de Hotelaria/ Cozinha	Curso de Padaria/ Confeitaria	Curso de Lavandaria
Situação laboral	Atualmente desempregada, está inscrita no Centro de Emprego e na Junta de Freguesia da área de residência.			Trabalha num lar da 3.ª idade.

A seleção de um dos elementos do agregado familiar para a realização das entrevistas esteve relacionada com o acompanhamento da vida escolar e profissional do jovem e, como encarregado de educação durante vários anos,

dispunha de mais informação. A prontidão e envolvimento para fazer parte deste estudo foram evidentes.

A seguir apresentamos algumas das referências relacionadas com a caracterização de cada familiar.

**FA** - O pai de A tem 57 anos de idade, ex-bancário está atualmente reformado. Pediu a reforma antecipada por motivos de saúde e para evitar que a filha estivesse sozinha em casa. A mãe é administrativa e a irmã é estudante. Desde janeiro do corrente ano que o pai está empenhado em arranjar uma atividade para evitar que a filha passe o dia em casa sem rotinas definidas.

**FB** - A mãe adotiva de B é professora do ensino secundário, tem 54 anos de idade e é licenciada em História. Não tem filhos biológicos.

**FC** - É avô do jovem C, tem setenta e três anos e é reformado. Tem o 4.º ano de escolaridade. Atendendo aos problemas de saúde da mãe e da esposa dedicou-se inteiramente à educação do neto desde os primeiros dias de vida. Os pais têm ambos NEE. Vivem todos na mesma casa. Os pais estão atualmente desempregados.

**FD** - A mãe tem sessenta e três anos, é doméstica e tem o quarto ano de escolaridade. Após o nascimento da filha dedicou-se inteiramente à família e acompanhou de perto o desenvolvimento e percurso escolar da filha mais nova. O pai da jovem está reformado e, por isso, é ele que leva a filha ao emprego.

Quadro 9 - Caracterização da amostra dos familiares

Familiare	FA	FB	FC	FD
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	57 Anos	54 Anos	73 Anos	63 Anos
Habilitações Literárias	3.º ano do curso de engenharia eletrotécnica	Licenciada em História	4.º ano	4.º ano
Situação profissional	Reformado	Professora do ensino secundário	Reformado	Doméstica

# Capítulo II – Metodologia de investigação empírica

## II.1 Opções metodológicas

A seleção do método de recolha de dados é extremamente importante devendo ser adaptado em função do trabalho de investigação. No nosso caso optámos pela investigação qualitativa.

Segundo Sousa e Baptista, (s/d: 56) a investigação qualitativa “é um tipo de investigação de carácter indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para provar modelos, teorias ou verificar hipóteses como nos estudos quantitativos”. Estes autores salientam também o papel do investigador considerando-o fundamental na recolha de dados e destacam o rigor quanto à validade e fiabilidade dos mesmos.

A investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores e pressupõe o contacto direto do pesquisador com o ambiente e a situação em estudo. As conclusões dependem não só do rigor, do pormenor, sensibilidade, integridade, credibilidade, mas também do seu conhecimento em relação à investigação. O investigador tem de ter capacidade indutiva para compreender as informações relevantes mas também “ os sujeitos de investigação a partir dos quadros de referência, dos significados que são atribuídos aos acontecimentos, às palavras e aos objetos” (Sousa e Baptista, s/d:56). Esteban (2003:127), por sua vez, caracteriza-a como “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenómenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”.

Dentro das possibilidades de técnicas de recolha de dados seleccionámos a entrevista.

Rummel (1972:92), considera que a entrevista deve ter um objetivo definido não devendo ser apenas uma ocasião para observações e julgamentos desorganizados, separados, sem princípio e fim. Hébert, et al. (1990:160,161) consideram que “a entrevista pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação participante” e define-a como “um processo preliminar que se revela indispensável quando o investigador se encontra perante uma situação a “desbravar”. Ela permite referenciar e classificar os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, os estados emocionais dos inquiridos”.

Goode e Hatt (1969:237, citado por Marconi e Lakatos, 2002:92) consideram que a entrevista “consiste no desenvolvimento de precisão, focalização e validade de um certo ato social como a conversação”.

As entrevistas, tal como outros métodos de pesquisa caracterizam-se pelas suas vantagens e desvantagens. Ludke e André (1986:34) consideram que a grande vantagem da entrevista em relação a outras técnicas é o facto de “permitir a captação imediata e corrente da informação desejada e o aprofundamento de determinados pontos essenciais”. Destacam ainda a sua aplicabilidade a estratos sociais mais vulneráveis e com menos instrução formal, para os quais um questionário seria inviável.

Salienta-se como principal desvantagem os perigos decorrentes da proximidade do investigador relativamente ao objeto de estudo, já que pode contribuir para a distorção dos resultados. Os dados são predominantemente descritivos, pois a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan e Biklen, 1994:49).

Albarelo, et al. (1997:90) defende que o êxito das entrevistas

*“(...) depende da capacidade do locutor para explorar e comunicar os próprios pensamentos, da aptidão de que o entrevistador dá provas para favorecer um nível de expressão satisfatório, da sua capacidade de descodificar o que o interlocutor diz, a fim de deduzir as questões mais adequadas a formular. Compreende-se que a condução de uma entrevista exija mais do que a simples utilização de técnicas”.*



Dentro das possibilidades de entrevista optámos pela entrevista semiestruturada. Esta distingue-se da estruturada e da não estruturada.

A entrevista estruturada caracteriza-se pela elaboração de um roteiro predefinido e cuja aplicabilidade é feita de acordo com a ordem estabelecida no guião. O entrevistador não tem liberdade para adaptar ou alterar a ordem das perguntas nem elaborar, no momento, outras que se enquadrem melhor na sequência do diálogo. Este tipo de entrevista limita bastante o aprofundamento do assunto em estudo. Segundo Lodi (1974:16, citado por Marconi e Lakatos, 2002:94) esta estrutura permite “que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas. Também não optámos pela entrevista não estruturada já que se caracteriza pela aplicação de perguntas abertas podendo ser respondidas durante uma conversa informal.

Assim, tendo por base a nossa pergunta de partida considerámos que a técnica que melhor se enquadra no nosso estudo de cariz qualitativo é a entrevista semiestruturada. Este modelo de entrevista, segundo Quivy e Campenhout (1998:192) considera-se semiestruturada “no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada para um grande número de perguntas precisas”.

Esta técnica de recolha de dados

*“(...) permite que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado, e daí o aspeto parcialmente “não diretivo”. Porém a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspeto parcialmente “diretivo” das intervenções do entrevistador” (Albarello, et al., 1997:87).*

A entrevista semiestruturada aproxima-se mais de um diálogo do que duma entrevista formal, pois permite uma maior aproximação entre os interlocutores, correções, esclarecimentos e adaptações no momento.

Grawitz (citado por Albarello, et al., 1997:95) considera que “o entrevistador deverá seguir a linha de pensamento do seu interlocutor, ao

mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objetivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacto das condições sociais da interação sobre a entrevista”.

Esta técnica de recolha de dados pressupõe uma planificação muito cuidada e deverá ter em atenção alguns aspetos, nomeadamente a seleção dos entrevistados e um conhecimento prévio das pessoas. Não obstante deverá proteger os participantes vulneráveis. Rummel (1972:95) salienta a importância em estabelecer uma relação amistosa e um ambiente cordial, ajudando o entrevistado a sentir-se à vontade dando tempo para se sentir familiarizado com o meio em que decorre a entrevista. “Faça-o sentir-se como um igual, que pode trocar ideias e opiniões com você” (Kaufmann, 1995:47- 48, citado por Leite, 2002:255) reafirma que há “necessidade de romper a hierarquia entre entrevistado e entrevistador”. Alerta para a importância da “empatia” e considera que são elementos “decisivos” para o êxito de uma boa entrevista. Para tal é igualmente importante observar o comportamento, expressões faciais, gestos, posturas, entoação da voz e outros sinais não-verbais, para além das hesitações, alterações de ritmo na compreensão e validação do que foi efetivamente dito. Thiollent (1980, citado por Leite, 2002:255) conclui que o entrevistador deve ter uma “atenção flutuante” que lhe permita captar estes comportamentos.

Quivy e Raymond (1992:192) salientam que “o investigador deve permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível” e, por isso, “instaura-se uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções, as suas interpretações ou as suas experiências”, permitindo ao entrevistador um contacto pessoal e direto.

O diálogo deve decorrer com fluidez e sem interrupções do entrevistador. Segundo Erikson (citado por Sousa e Baptista, s/d:62) deve-se privilegiar uma relação de confiança e de colaboração que passa “pela neutralidade de juízos face aos indivíduos, confidencialidade, envolvimento e clareza”.

## II.2 Instrumentos de recolha de dados

A entrevista é uma técnica de investigação que se baseia num guião adaptável e ajustado quer ao indivíduo, quer às circunstâncias, não rígido ou pré determinado que permite quer ao entrevistador, quer ao entrevistado flexibilidade e possibilidade de rápida adaptação (Ludke e André, 1986:34). Assim, concebemos um guião de entrevista com o propósito de servir de fio condutor. Este deve obedecer a um conjunto de objetivos e dimensões que devem ser formulados com clareza. Numa primeira fase deve ser construído em função do problema e dos objetivos e refletir as preocupações do investigador. Apesar da formulação muitas perguntas podem surgir à medida que a entrevista vai decorrendo. Segundo Quivy e Raymond serve apenas de eixo orientador.

O investigador deve especificar as variáveis, elencar uma lista de questões ou tópicos que pretende abordar e utilizar uma linguagem acessível. Deve evitar questões que permitam respostas muito abertas e ao mesmo tempo plurissignificativas.

Albarelo et al. (1997:85) consideram que “o indivíduo é interrogado enquanto representante de um grupo social. Este ponto de vista deve estar constantemente presente no espírito de qualquer investigador”, devendo, por isso, evitar generalizações. Kaufmann (1995, citado por Leite, 2002:256) também comunga desta opinião na medida em que considera as entrevistas “como um suporte de exploração”, não havendo pretensão de fazer “generalizações” a partir destes estudos”.

Na sequência das nossas questões de investigação com base na temática do trabalho de investigação elaborámos diferentes guiões de entrevistas, um destinado aos jovens e outro às famílias. Pretendemos recolher informações relevantes que vão ao encontro das nossas questões oportunamente levantadas, para que na fase de tratamento de dados, com recurso à análise de conteúdo possamos infirmar ou refutar as perguntas inicialmente delineadas. Os dois guiões de entrevista abordam dimensões diferentes consoante se trate dos jovens ou da família, conforme podemos verificar no quadro seguinte.

Quadro 10 - Dimensões dos guiões de entrevista

DIMENSÕES	GUIÕES	
	Jovens	Família
A - Atividades de lazer	X	X
B - Contributos do lazer para o desenvolvimento da socialização e autonomia		X
C – Currículo Específico Individual	X	X

## II.3 Procedimentos de recolha de dados

De entre as tarefas que o entrevistador deve preparar salienta-se a seleção do material de apoio e o local onde irá decorrer a entrevista. Lessard-Herbert et al. (1997, citado por Guerra, 2006:52) “assinalam a relação entre a validade de uma investigação e o respeito por princípios de ordem ética”, sendo por isso fundamental informar os entrevistados dos objetivos e da natureza da investigação, da importância do seu contributo, da garantia da confidencialidade da identidade e das respostas, entre outros aspetos não menos importantes. Deve o entrevistador explicar a duração da entrevista e como irá decorrer o registo das respostas. Transmitir confiança, pôr o interlocutor à vontade, utilizar linguagem acessível e conduzir a entrevista para que o entrevistado se sinta tranquilo são aspetos que interferem na abordagem das perguntas podendo conseguir informações valiosas. Durante a entrevista deverá manter a confiança, evitar influenciar as respostas, intervir o menos possível, permitir que o entrevistado organize o seu pensamento e nunca emitir juízos de valor. Não deverá afastar-se do formato do guião e impedir, de forma cordial, que comece a divagar sobre o assunto em causa. Deverá ser capaz de enquadrar as perguntas mais delicadas, motivar o entrevistado a responder e gerir o tempo para que a entrevista não se prolongue. Incentivar o entrevistado a clarificar as suas ideias e a confirmar as respostas, sintetizar pontualmente as opiniões, confirmar as respostas e preparar gradualmente o fim da entrevista são aspetos que fazem parte do papel do entrevistador. Uma das vantagens é poder desmobilizá-lo de possíveis divagações e recolher

informação o mais vasta possível. É muito importante referir que há perigos decorrentes da proximidade do investigador relativamente ao objeto de estudo. Estamos conscientes que essa proximidade pode ter interferência nos resultados e, por isso, o investigador deve assumir uma postura de ouvinte. As suas eventuais interferências devem ser mínimas para não influenciar ou alterar os resultados.

Após contacto prévio via telefónica as famílias disponibilizaram-se para integrar a amostra do nosso estudo e foram agendados os primeiros encontros que nos permitiram a recolha de informação para a caracterização individual e conhecer os jovens e as famílias. A receptividade à colaboração neste trabalho foi positiva destacando-se a disponibilidade imediata.

Neste encontro presencial procedemos ao esclarecimento dos propósitos e procedimentos do nosso trabalho, bem como à aplicação da técnica da entrevista através da gravação áudio, pelo que a gravação pressupunha a assinatura de uma declaração assegurando o anonimato. A assinatura da declaração culminou com a autorização. As entrevistas foram registadas em gravação áudio digital e foram transcritas na íntegra para posterior registo, análise e interpretação da informação.

A recolha de dados foi realizada em dois encontros individuais, o primeiro com o intuito de conhecer os jovens e os familiares e o segundo para a concretização das entrevistas. Antes de se proceder à sua gravação os jovens e os familiares foram novamente informados do objeto da pesquisa, e, por conseguinte, da importância da participação de cada um, assegurando-se a confidencialidade, bem como o meio de gravação.

De uma maneira geral, não houve rejeição, ou fuga às questões, no entanto, dada a natureza destas, semiestruturadas, por vezes houve necessidade do entrevistador retomar o fio condutor, para que as questões tivessem o seu enfoque na pergunta de partida.

O primeiro contacto com a jovem A e o pai decorreu no dia 15 de abril de 2014, na EB2,3 de Eugénio de Andrade, no Pavilhão A, na sala A5. A escolha do local foi sugerida pelo pai da jovem. A entrevista viria a realizar-se no dia 17 de abril, no mesmo local, em ambiente tranquilo. A entrevista decorreu com a

presença do pai sem, contudo, haver qualquer influência verbal ou gestual. Apesar de um contacto prévio decidiu-se que era mais vantajosa a presença do pai para evitar constrangimentos. Inicialmente a jovem admitiu estar ansiosa, facto evidente na comunicação vincada pela gaguez acentuada que viria a diminuir à medida que a entrevista decorria. A entrevista ao pai da jovem veio a concretizar-se no mesmo dia e no mesmo local e primou pela capacidade de síntese das respostas dadas. As ideias fluíram com clareza, serenidade e sem constrangimentos. A atitude do interlocutor foi bastante transparente face às perguntas efetuadas.

A entrevista ao jovem B realizou-se no dia 21 de abril de 2014, em sua casa, a convite da mãe. O contacto inicial concretizou-se no dia 17 de abril também na sua residência. O jovem foi simpático e acolhedor tendo-se limitado a um discurso breve com respostas muito sintéticas. A mãe do jovem preferiu ser entrevistada logo no dia 17 de abril. Apesar da disponibilidade em agendar outro encontro prontificou-se de imediato para a entrevista. Durante a mesma ouvia-se algum ruído de fundo devido a obras nas imediações. A mãe do jovem foi muito breve nas respostas.

O contacto inicial com o jovem C e o avô viria a realizar-se no dia 8 de fevereiro de 2014 e a entrevista no dia 20 de março. O jovem apresentou-se expectante relativamente às questões que viriam a ser colocadas e iniciou o seu raciocínio com algumas hesitações e respostas sumárias, mas acabou por se tornar fluente e dar feedback da sua experiência pessoal. A entrevista decorreu na EB2,3 Eugénio de Andrade numa das salas do pavilhão A, em ambiente acolhedor e tranquilo. Decorreu na presença do avô, sem a interferência do mesmo.

O FC viria a ser entrevistado no dia 24 de março de 2014, na mesma sala. Mostrou-se desde o primeiro contacto uma pessoa muito acessível.

Desde o primeiro contacto que se concretizou no dia 22 de fevereiro de 2014 que a jovem D se mostrou pronta para colaborar. A entrevista viria a realizar-se no dia 29 de março, na sua residência.

O contacto inicial com a família foi de total colaboração e interesse em poder dar o seu testemunho face ao percurso escolar e de vida que a jovem D.

A entrevista foi na sala da casa, em ambiente calmo e muito acolhedor. Enquanto decorria a entrevista os pais optaram por permanecer próximos, mas noutra compartimento da casa. A jovem colaborou com entusiasmo, embora fizesse transparecer algum nervosismo que se veio a refletir com momentos de tosse sistemática. Perante a situação houve necessidade de interromper momentaneamente para que pudesse beber um copo de água dando, posteriormente, continuidade ao seu raciocínio e discurso.

Após conclusão da entrevista à jovem, a mãe mostrou-se interessada em dar o seu testemunho e de imediato deu-se início à aplicação do questionário. Apesar da filha e do marido terem estado presentes no decorrer da entrevista não houve interferências no discurso.

Cada entrevista obedeceu a um guião concebido para a obtenção da informação desejada (ver anexos I e V). Nem sempre se cumpriu a ordem estabelecida, uma vez que se verificou fluência, consistência e mesmo subjetividade no discurso, no entanto foi determinante para se estabelecer o fio condutor de cada entrevista. Recordamos que as questões foram norteadas tendo como enfoque a pergunta de partida do nosso estudo e com base em experiências vivenciadas.

## **II.4 Métodos e técnicas de tratamento de dados**

Após recolha de informação segue-se a análise dos resultados. Saber selecionar a informação que tem maior importância e escolher a mais relevante para dar resposta às questões de investigação é uma etapa fundamental no processo de investigação. Miles e Huberman (1994:24, citado por Sousa e Baptista, 2011:110) definem esta fase de tratamento de dados como a “estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões”. Segundo os autores a organização dos dados corresponde a uma fase determinante da análise e afirmam “que o recurso a modos de apresentação que reduzam e estructurem os dados é uma importante via de aperfeiçoamento da análise dos dados qualitativos”.

Investigar não é fazer com que os dados recolhidos vão ao encontro das expectativas do investigador, mas é essencialmente uma súpula de um conjunto de dados resultantes da investigação. O investigador deve ser capaz de aceitar explicações alternativas e contrárias em relação às que esperava obter.

O tratamento do material colhido, pautado por uma metodologia indutiva, teve como base a nossa pergunta de partida e situa-nos “nos paradigmas da análise compreensiva e indutiva” (Guerra, 2006:61). Na opinião desta mesma autora “ a análise de conteúdo é uma técnica, e não um método (...) tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face ao objeto de estudo”.

A técnica que entendemos ser a mais adequada, para análise de conteúdo, tendo em conta o objeto de estudo e os dados recolhidos, insere-se, num primeiro momento, na linha da análise categorial em que “esta é descritiva” (Guerra, 2006:63). Posteriormente foram elaboradas categorias e subcategorias, para análise interpretativa, com base no levantamento de perguntas estabelecidas, estando subjacente a análise textual, como realidade muito mais rica.

A análise de conteúdo, na pesquisa qualitativa, é definida, segundo Krippendorff (1980, citado por Guerra, 2006:62), “uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados do contexto”. Contudo, esta técnica obedece a um conjunto de procedimentos aos quais o investigador deverá atender para não desvirtuar os resultados, sendo que a transcrição textual deverá ser fiel à gravação áudio. A análise de conteúdo pressupõe outras etapas não menos importantes salientando-se uma redação com discurso inteligível; leitura da transcrição das entrevistas e destaque das frases mais significativas, por recorte; definição de subcategorias de análise, segundo as categorias definidas no guião, direcionando-se para o objeto de estudo e uma leitura horizontal das entrevistas, com base numa síntese cujas informações mais importantes são destacadas. A definição das subcategorias



permite o cruzamento de dados e tirar ilações que possam dar respostas às nossas perguntas.

Face ao material observável de que dispomos, através da realização das entrevistas, e sinopse das mesmas, num desejado ajustamento dos registos escritos, considera-se necessário a organização do mesmo, segundo critérios, para procedermos à análise categorial, que consiste “na identificação das unidades pertinentes que influenciam determinado fenómeno em estudo” reduzindo o espaço de “atributos” de forma a retirar apenas as variáveis explicativas pertinentes” (Guerra, 2006:78).

Na sequência da grelha obtida, passamos ao momento de “crivo” das ilustrações dos entrevistados, por “recorte” do discurso, estabelecendo-se as categorias. Segundo Poirier e Valladon (1983, citado por Guerra, 2006:80) categoria é “uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso”.

## **Capítulo III - Apresentação e discussão de resultados**

### **III.1 Definição de categorias analíticas**

A análise dos dados qualitativos, como já foi referido anteriormente, pressupõe, numa primeira fase, a organização do material, devendo ser dividido em partes para, posteriormente, se relacionar entre si. Inicialmente são definidas as categorias descritivas com base no guião de entrevista. As categorias definidas podem ser suficientes para “crivar” o material recolhido, devido à sua amplitude e flexibilidade, noutras situações tornam-se insuficientes devido à especificidade da análise dos dados. Assim, inicia-se uma nova catalogação que dá origem a listagens de novas categorias conceituais. Por sua vez, as subcategorias são “departamentos específicos” que permitem organizar as respostas em função das categorias. É muito importante que a análise não se limite apenas ao conteúdo explícito, mas explore informações implícitas e opiniões contraditórias, tentando estabelecer conexões e relações que deem origem a novas explicações e interpretações.

Não obstante tentarmos cruzar, sempre que pertinente, as informações fornecidas pelos jovens e pelos seus familiares, optamos por um tratamento categorial em separado.

Assim, definimos as seguintes categorias e subcategorias relativamente às entrevistas dos jovens.

Quadro 11 - Categorias e subcategorias dos jovens

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Preferências globais	Atividades preferidas
	Atividades menos preferidas
Preferências específicas em casa	Preferências por TV/ DVD
	Preferências por música
	Preferências por novas tecnologias
	Preferências desportivas
	Preferências de leitura
Preferências fora de casa e relacionamentos	Atividades recreativas com a família
	Saídas e atividades recreativas com os pares
Autonomia nas decisões e ações	Autonomia pessoal
	Aspirações para o futuro
Atividades gerais na escola	Atividades gerais escolhidas pelos professores no espaço escolar
	Atividades escolhidas pelos alunos
	Atividades que as escolas deveriam oferecer
	Influências profissionais
Atividades específicas feitas no espaço escolar	Aprendizagens ligadas ao quotidiano
	Passatempos
Atividades promovidas pela escola no exterior	Visitas de estudo, passeios e piqueniques

De seguida apresentam-se as categorias e subcategorias referentes às entrevistas aos familiares dos jovens. Na sua definição teve-se em conta a possibilidade de aproximação às categorias definidas para os jovens.

Quadro 12 - categorias e subcategorias dos familiares

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
Preferências globais	Atividades preferidas
	Atividades menos preferidas
Preferências específicas em casa	Preferências por TV/ DVD
	Preferências por música
	Preferências por novas tecnologias
	Preferências desportivas
	Preferências de leitura
Preferências de atividades fora de casa e relacionamentos	Atividades recreativas com a família
	Saídas e atividades recreativas com os pares
Autonomia nas decisões e ações	Autonomia pessoal
	Confiança dos pais em relação às saídas dos filhos
	Aspirações para o futuro
Escola, lazer e Currículo Específico Individual	Escola promotora de atividades de lazer
	Lazer, socialização e autonomia
	Propostas de funcionamento dos currículos
	Comportamentos e atitudes transmitidos
	Implementação do programa

## III.2 Análise categorial dos discursos

### III.2.1 Preferências globais

Analisando a primeira subcategoria relativamente às “**atividades preferidas**” verifica-se que os jovens apresentam interesses diferentes. No caso da jovem A, salienta essencialmente que gosta de ouvir música, ver televisão, novelas e futebol. Refere em particular:

*“Eu nos tempos livres faço muita coisa, ouço música, vejo um bocadinho de televisão e também algumas novelas. Eu conheço os atores, mas também gosto de ver futebol, mesmo. O meu clube é o Sporting”.*

Por seu lado, o pai da jovem (FA) refere algo semelhante:

*“É fazer o zumba, que ela gosta muito, é a natação e ver um bocadinho de televisão, gosta de ver umas novelas, é passear com os pais, com os primos, com os tios. Tem muito com que se ocupar, a A não gosta de estar parada”.*

No caso do entrevistado B aquilo que aponta como atividades preferidas é bastante diferente, pois refere mais atividades desportivas, nomeadamente o basquete e Longboard. A entrevistada FB menciona ainda que B gosta muito de futebol e de jogar à bola.

A preferência por futebol é compartilhada pelo jovem C que afirma gostar de jogar futebol com os amigos. Também gosta de bicicleta:

*“...para meter a minha linha de gordura em dia”.*

Gosta de dormir para descansar e pesquisar receitas gourmet no computador, para estudar algumas coisas. Não podemos esquecer que este aluno está a frequentar um curso de pastelaria.

O gosto por cozinha é, também, partilhado pelo jovem B que, igualmente, está ligado a um curso de cozinha. No caso do jovem D a relação com a cozinha faz-se no sentido de ajudar os utentes do lar nas refeições:

*“Gosto de dar às bocas, que é o pequeno-almoço, o lanche e o jantar onde trabalho no lar...”.*

Para além disso refere o gosto especial que tem pelo teatro:

*“Paixão pelo teatro em primeiro lugar” (...)“Estamos a fazer jogos de ator e atriz”.*

Gosta muito de dançar a zumba, paixão partilhada pela jovem A e de ler. O gosto pelos trabalhos domésticos é referido pela mãe (FD):

*“Em casa gosta de limpar o pó, fazer a cama, dobrar os pijaminhas e as almofadas...”*

A entrevistada FD faz referência à dança, mais propriamente à zumba:

*“ À terça tem a zumba, a dança é o que ela mais gosta”.*

O jovem D parece gostar de cozinha, conforme é referido por FD que afirma, contudo, que a filha ainda está muito atrasada, mas já sabe fazer algumas coisas simples.

De seguida é abordada a segunda subcategoria relativamente às **“atividades menos preferidas”**.

Os entrevistados A e C não fazem referência às atividades que menos gostam de fazer. O entrevistado FA salienta que não tem ideia de que haja alguma coisa que a jovem A não goste, apenas faz menção a espaços muito barulhentos, onde haja muita confusão.

O jovem B diz não gostar das disciplinas de Português e Matemática quando está na escola, facto que de alguma forma é afirmado pela entrevistada FB, quando alude:

*“Tudo aquilo que seja atividades de concentração, estar parado, ele não gosta”.*

Por sua vez, a entrevistada FD declara que a filha não gosta de atividades de jardinagem, porque não gosta de sujar as mãos. Relativamente a esta subcategoria a jovem D manifesta-se e faz duas referências:

*“...não falar mal dos utentes e ter mais responsabilidades no trabalho”.*

Numa outra dimensão FC garante que as atividades menos preferidas do jovem C são as desportivas.

### III.2.2 Preferências específicas em casa

Depois de termos analisado as preferências globais dos jovens a partir dos seus testemunhos e dos seus familiares quisemos saber, em pormenor, quais as suas preferências relativamente a um conjunto de atividades e contextos que são, normalmente, associados aos jovens da sua idade.

Assim, começamos por analisar a subcategoria “**preferências por TV/ DVD**” concluindo que as jovens A e D gostam preferencialmente de novelas, situação confirmada por FA e FD. A entrevistada FD enfatiza e acrescenta:

*“Ela gosta muito de ver televisão. Gosta de ver quase tudo. Os desenhos animados, as novelas, os programas de música...”*

À semelhança de FD, também os entrevistados FA e FB referem que os filhos gostam de programas de música. Por seu lado, FC é perentório e afirma que o neto:

*“Antes gostava de ver televisão, mas desde que tem computador já não se interessa da televisão”.*

Também o jovem B não passa muito tempo a ver TV:

*“Não sou miúdo de estar sempre a ver televisão”.*

Acrescenta ainda que vê televisão essencialmente aos fins de semana cerca de meia hora. Segundo a mãe (FB), segue as notícias do clube preferido através dos noticiários. Os jovens D e B dizem seguir as notícias do clube através da televisão, FB e FD corroboram a afirmação e FA refere que vê os jogos do Benfica e os da seleção, na televisão.

Também FC confirma a opinião do neto quando este diz que raramente vê televisão.

Relativamente a “**personagens preferidas**” a entrevistada A diz gostar da Cristina Ferreira, do programa da manhã da TVI, a jovem D admira José Carlos Pereira e Manuela Couto, enquanto C gosta de ver a Manuela Moura Guedes e o programa “Repórter de Imagem” da TVI. Já o entrevistado B não faz referência a personagens televisivas, mas de música e destacou o seu cantor preferido, Michael Jackson. Por sua vez a mãe (FB) destaca como programas preferidos os de música e todos os personagens de Rap.

Quanto à jovem D, a entrevistada FD relata:

*“Gosta do Diogo Morgado. Além da personagem sabe o nome da atriz Alexandra Lencastre. Conhece-os pelos nomes verdadeiros “.*

Questionados se sabem pôr o DVD a funcionar, os jovens A e D respondem negativamente, enquanto os entrevistados FA, FB e FD respondem afirmativamente.

A entrevistada FD responde que o utiliza para ver fotografias e refere, em particular:

*“Sabe. Aquilo é muito fácil. É só carregar (risos). O pai já a ensinou”.*

Por sua vez o jovem B responde:

*“Mais ou menos. Preciso de alguma ajuda”.*

Apenas as respostas dos entrevistados C e FC são concordantes sobre a mesma questão.

Parece, portanto, haver pouco apelo pela televisão ficando a dúvida sobre as eventuais causas: programas pouco adequados aos interesses, dificuldades de aceder a filmes por poucas competências de literacia, maior interação com o computador, maior estímulo das novas tecnologias em detrimento de outras atividades.

De seguida foram analisadas as **“preferências por música”**, temática sobre a qual todos os jovens referem um gosto especial. Todos usam o computador para ouvir música. As jovens A e D têm um gosto em comum e são perentórias ao afirmar que gostam de ouvir o cantor Tony Carreira. Sobre este assunto o entrevistado FA salienta:

*“ O cantor preferido dela é o Tony Carreira. Já assistiu a dois concertos do Tony Carreira. Tem todos os CD’s do Tony Carreira. Temos uma pessoa na família que é amiga dele e conseguiu que ele lhe mandasse um dos últimos discos que lançou com uma dedicatória para ela”.*

A entrevistada FD refere:

*“Gosta de ir às festas e depois dança lá a música do Tony Carreira, do Emanuel, aquelas danças... (pausa). Mas eu acho*



*que ela gosta muito do Tony Carreira. Meu Deus aquilo é uma adoração!*

Já os entrevistados B e C gostam de estilos de música muito diferentes. O jovem B gosta de Michael Jackson, Bob Marley e Jon Bon Jovi. A resposta é corroborada pela entrevistada FB e o jovem. A mãe (FB) salientou:

*“Gosta de todos os personagens de rap e aquela música da Jamaica, o Reggae. Gosta muito de ouvir Steve Wonder”.*

O jovem C gosta de ouvir Adamo, músicas de “índios”, quizombas e inglesas. O entrevistado FC refere:

*“ Ele ouvir música ele gosta. Tem aqueles aparelhos que leva para a escola ou para o centro e vai a ouvir música. Anda sempre a gravar músicas. Ele tem vários aparelhos para ouvir música, leitor de cassetes e rádio, gira-discos, mas utiliza mais o computador. O próprio telemóvel também tem música”.*

As jovens A e D têm preferência por cantores portugueses de música popular.

A entrevistada D afirma:

*“É Tony Carreira (repete) e Ágata que gosto mais”.*

A jovem A adora todos os Carreiras, Tony, Mickael e David Carreira. O entrevistado FA acrescenta que a filha tem os CD's todos do cantor.

Confrontados com perguntas relacionadas com preferências por novas tecnologias, os quatro jovens respondem que utilizam o computador para ouvir música. O jovem B e C usam-no também para jogar diferentes tipos de jogos e para seguir as notícias do seu clube de futebol preferido. Ambos mencionam ter email e facebook. O jovem B refere ainda que o utiliza para falar com os amigos:

*“ Vou ao facebook e falo com os meus amigos no skype”.*

A mãe (FB) confirma e salienta que utiliza o skype para falar com os amigos e, especificamente, com um amigo que está em Inglaterra. Também utiliza o computador para ver videoclips.

Por sua vez, o jovem C utiliza-o para ver receitas e para estudar e fazer trabalhos de pesquisa sobre a cidade do Porto e refere:

*“... aproveito também para estudar algumas coisas de cozinha normal e gourmet.... A parte das pastelarias gourmet é o que eu quero seguir.*

*“... fiz um trabalho sobre a cidade do Porto. E depois resolvi fazer um powerpoint sobre as gastronomias e o... (pausa longa), um bocado os monumentos antigos e outras coisas mais importantes da cidade do Porto...(pausa). Juntei um filme do Rui Veloso que (pausa), que é um filme muito bonito que explica mesmo a verdadeira história do Porto.”*

No decorrer da entrevista, o jovem C referiu que inseriu um videoclip ao trabalho que realizou sobre a cidade do Porto. O entrevistado FC acrescenta que C tem email e facebook. Usa o computador para conversar com os colegas, para consultar o site do Boavista e lê as notícias do clube. Também o utiliza para jogar e ver filmes e frisa ainda que o neto:

*“Agora só fala na pastelaria gourmet e anda sempre a procurar receitas no computador”.*

As jovens A e D utilizam o computador para ouvir música e principalmente para verem novelas. A jovem A diz:

*“ Eu ouço músicas no computador. Eu tenho uma pen e peço ao meu pai para pôr (repete), porque eu não sei ler nem escrever. O meu pai também grava-me as novelas e eu peço para ver”.*

O pai da jovem (FA) faz alusão à utilização do computador pela filha (A) e diz:

*“... utiliza-o para ouvir música que esteja gravada. Ela consegue pô-lo a funcionar, agora trabalhar propriamente com o computador, não”.*

Assim, FA confirma as dificuldades de leitura e escrita da filha. Salienta que A não tem email nem facebook.

Já a mãe (FD) de D frisa:

*“ Gosta muito do computador e vai ver, porque ela tem um primo que tem um conjunto que é (refere o nome) e então ela*

*vai ver aquilo tudo, as músicas deles e sabe aquelas músicas todas e anda sempre a pesquisar e à procura, pronto.”*

Questionada sobre outras atividades que D faz no computador a mãe (FD) responde:

*“ Olhe, nem lhe sei dizer, porque ela vai ver aquilo tudo, vasculhar aquilo tudo (risos)... vai ver aquelas novelas que já deram, as Chiquititas ... vai procurar aquelas coisas que ela gosta.*

O irmão criou-lhe o email e o facebook, embora não o consulte com regularidade, mas sabe fazê-lo. Costuma ver o do irmão e o dos primos.

Todos os jovens têm telemóvel. O jovem B utiliza-o essencialmente para enviar SMS. As jovens A e D quase nunca utilizam o telemóvel. Embora não saiba ler a jovem A sabe procurar, numa lista, as pessoas com quem quer contactar. A ausência de competências de literacia impedem-na de ler e de escrever mensagens. O entrevistado FA refere:

*“ Ligar sim, consegue ligar, embora o telemóvel dela sirva mais para atender, não é? Ela traz telemóvel e quando está com os tios, nalgum sítio, nós ligamos se quisermos falar com ela e se tiver necessidade de falar connosco ela consegue. Ela tem uma listinha onde tem identificados os números, o meu, o da mãe, o da irmã, o de casa. Ela através dessa listinha consegue digitar os números no telemóvel e ligar-nos. Ela liga-nos de casa ou do telemóvel. Às vezes nós saímos por qualquer motivo e ela pega no telefone e liga-nos de casa”.*

A jovem D diz que não o usa. No entanto, a mãe (FD) salienta:

*“ ...Ela liga sozinha para as pessoas, para o (refere o nome do namorado de A), para a X e para a Y (diz o nome das amigas), mas mais no fixo, por uma questão dos números serem mais pequenos no telemóvel. No fixo vê os números porque são grandes, portanto é mais fácil, não é? Ela no telemóvel não vê muito bem, sabe?”*

Questionada FB sobre a utilização do telemóvel salienta que o filho usa o telemóvel para mandar mensagens:

*“Sabe mandar uns recadinhos... usa mais o telemóvel para contactar com as pessoas. Escreve mensagens curtas com erros, mas utiliza”.*

O avô de C diz que o neto tem telemóvel, no entanto é raro andar com ele. Só quando necessita dele é que o leva consigo.

Relativamente a consolas de jogos e à utilização de playstation os jovens C e D referem que têm, no entanto usam com pouca frequência.

Quando questionado sobre a temática FC responde:

*“Tem sim senhora, mas já liga pouco. Tem tudo. Tem DVD, tem órgão profissional, tem viola, mas já não liga a nada disso, só está ligado à pastelaria, confeitaria e computador. Não se liga a nada, mas sabe por tudo a funcionar”.*

Por sua vez a entrevistada FB responde afirmativamente, mas que já não usa muito.

Quando questionada sobre a realização de jogos no computador a jovem D responde:

*“... jogos no computador... (pausa), só pesquisar, por exemplo, pesquiso telenovelas que já deram, pesquiso músicas, os programas de televisão também, o teatro com atores e com atrizes. É das coisas que mais gosto. Cultural”.*

O entrevistado FA responde que a jovem A tem a Wii em casa, mas muito raramente é utilizada, só nas férias quando a irmã termina o período de aulas. Não têm muitos jogos, apenas aqueles que integravam a consola.

Sobre consolas afirma:

*“Não sou muito apologista desse tipo de jogos”.*

Questionados sobre o uso e funcionamento do MP3 / MP4 ou leitor de CD a entrevistada FB diz que o filho utiliza o MP4 com pouca frequência. A entrevistada FD diz que apesar de ter um MP4, a filha, utiliza maioritariamente o computador. Já o entrevistado FA responde:

*“ Ela tem um leitor de CD com rádio no quarto. Ela liga o rádio e o leitor e procura as músicas que quer ouvir e sabe perfeitamente como se coloca e tira. Isso ela faz perfeitamente. E se for no gravador ou no DVD, ela consegue fazer isso perfeitamente”.*

Abordada a questão de utilização do MP3/ MP4 o jovem C responde:

*“Tenho mas não uso”.*

No entanto o avô (FC) refere em particular:

*“... tem aqueles aparelhos que leva para a escola ou para o centro e vai a ouvir música. Anda sempre a gravar músicas”.*

Analisadas as respostas depreendemos que à semelhança dos jovens em geral, também os jovens do nosso estudo revelam um gosto especial pelas novas tecnologias. Ao reportarmo-nos ao seu funcionamento percebemos que, independentemente das dificuldades, aprendem a usar estratégias para ultrapassar os obstáculos, conferindo-lhes mais autonomia que, por sua vez, se traduz em maior liberdade. Entendemos, também, que a liberdade de escolha lhes permite diversificar e vivenciar o lazer de diversas formas, não estando dependentes dos adultos.

No que concerne às **“preferências desportivas”** apraz-nos dizer que todos os jovens têm atividades no âmbito do desporto. O gosto pela zumba é compartilhado pelas entrevistadas A e D. Para além deste tipo de dança, a entrevistada A faz natação desde bebé e acrescenta que gosta muito de desporto. FA salienta ainda que a filha faz marcha ao fim de semana com a mãe e com os tios e faz aulas de zumba duas vezes por semana.

A jovem D faz Pilates duas vezes por semana, situação que se confirma com FD que acrescenta que além desta atividade faz também passeadeira uma vez por semana.

O jovem C refere:

*“ De vez em quando vou jogar futebol com os meus amigos. Outras vezes ando de bicicleta para meter a minha linha de gordura em dia...”.*

Através da nossa entrevista conseguimos perceber que a prática de desporto do jovem B é esporádica, principalmente, durante o período de aulas. Nas férias dedica mais tempo às modalidades de basquete e longboard.

Relativamente ao clube de desporto preferido os jovens B e D apontam o Futebol Clube do Porto como o seu clube de eleição, enquanto A refere o Sporting e C o Boavista. O entrevistado FA contrapõe e salienta:

*“ Ela gosta particularmente do Benfica. Vê os jogos. Quando dá jogos na televisão é capaz de ver os jogos, mas mesmo assim ela acaba mais por ver os jogos da seleção”.*

O entrevistado FC confirma a preferência do jovem C pelo Boavista Futebol Clube.

*“O clube preferido é o Boavista. Desde miúdo que vai ao Bessa ver os jogos”.*

No entanto, a entrevistada FB salienta:

*“Gosta do Futebol Clube do Porto, mas não é fã do clube”.*

Analisadas as respostas entendemos que os jovens têm preferências desportivas semelhantes às dos jovens da sua idade, independentemente da sua problemática.

De seguida destacamos os resultados obtidos relativamente à subcategoria “**preferências de leitura**”. Da análise efetuada podemos concluir que dos quatro jovens apenas a entrevistada A não sabe ler, contudo gosta de ver revistas. Já o jovem B não demonstra interesse pela leitura de livros e só de vez em quando lê notícias de desporto, no jornal. O entrevistado C prefere:

*“Livros de histórias também gosto, mas de aventura ou de... (pausa) mesmo de História de Portugal”.*

Lê as notícias do clube preferido no jornal.

O entrevistado FC acrescenta:

*“ Gosta de ler os livros do Mickey, mas se forem os que não têm imagens ele não gosta muito, agora se for de aventuras ele lê. O único livro que leu do princípio ao fim foi um livro sobre o*

*nosso batalhão, sobre coisas de Angola. Ele por acaso interessou-se e leu o livro até ao fim. De resto é raro ler”.*

Relativamente aos hábitos de leitura do jovem B, a mãe afirma que o filho não gosta de ler. O jovem responde:

*“Mais ou menos. Mais para menos (risos)”.*

Situação oposta relata a entrevistada FD que afirma:

*“Gosta. Adora, adora (risos). Eu acho que ela já leu tudo o que eu tenho em casa (risos) e depois é assim, há sempre um livro que é novo, não é? Porque a família já sabe que ela adora ler tudo, tudo e mais alguma coisa (risos), até o jornal, não importa, até o jornal ela gosta de ler. E depois há aquela coisa que é assim, o que lhe vamos dar? Vamos dar um livro, pronto. Ela tem livros dela, mas lê tudo o que há cá em casa. De vez em quando a gente compra um livro, porque é bom ter sempre coisas novas. Mas normalmente a família, nos anos, no Natal, na Páscoa pegam e oferecem-lhe um livro, não é? Ela agora gosta muito daquelas coleções todas... Ela lê aquilo tudo! Às vezes, quando se esquece da história, ela volta a ir ler já passado um ano ou assim, ela volta a ir ler os livros. Ela gosta muito de ler!”*

Através deste testemunho podemos inferir que a família contribui para o gosto pela leitura, na medida em que lhe oferece novos livros e a motiva para novas leituras. A jovem D cita:

*“...gosto muito de ler, é claro... Já li Uma Aventura no Teatro e Uma Aventura no Porto. E que mais? Outros que a minha mãe também leu, é claro. Os Três Mosqueteiros e muito, muito mais. Tenho outros livros que estão ali no meu quarto (aponta)... Um livro da prima da minha mãe, que foi a prima da minha mãe que escreveu”.*

Na procura de respostas relacionadas com a prática da leitura podemos inferir que à semelhança dos jovens em geral os hábitos de leitura não despertam muito interesse nos jovens com DID, certamente não só pelas

dificuldades de leitura, mas também porque têm outros interesses, outras atrações, nomeadamente as novas tecnologias. Os hábitos de leitura estão, em alguns casos, condicionados pelas aprendizagens, desenvoltura e incentivo feito pelos próprios familiares. Por isso, o papel das famílias é fundamental e decisivo.

### **III.2.3 Preferências de atividades fora de casa e relacionamentos**

Depois de termos analisado as preferências específicas em casa iremos debruçar-nos, de seguida, sobre a categoria “preferências de atividades fora de casa e relacionamentos” que dividimos em duas subcategorias. A primeira, reporta-se às atividades recreativas com a família e, a segunda, às saídas e atividades com os pares. Numa primeira análise debruçar-nos-emos sobre as “**atividades recreativas com a família**”.

Na sequência da análise o entrevistado FA afirma que a filha tem por hábito passear e ir ao cinema com a mãe. Refere em particular:

*“ Sai sempre connosco para qualquer lado que nós vamos, anda sempre connosco, com os primos, com os tios e amigos. Temos inclusivamente um casal que se tornou nosso amigo por causa dos nossos filhos frequentarem o mesmo curso. O ano passado até passámos férias juntos...”*

FA faz ainda referência às saídas com os primos, às férias em família, aos jogos com a Wii nas férias escolares com os primos e à marcha com a mãe e os tios. O discurso proferido pela jovem A vem corroborar as afirmações referidas pelo pai. Acrescenta que costuma ir ao centro comercial com a família e gosta particularmente de ver carteiras e pulseiras para usar em dias especiais. Averiguamos que as saídas ao centro comercial, cinema, teatro ou concertos se processam na companhia de familiares, pois refere particularmente:

*Fui ao Coliseu e a Guimarães ver o Tony Carreira com a minha família”.*

O entrevistado FA faz também referência ao campismo nas férias.



Questionada sobre as atividades de lazer que a família tem por hábito fazer FB responde que são poucas e acrescenta:

*“ Conversar (pausa longa), por vezes, ao sábado, faço bolos com ele e preparamos quiches para o nosso jantar. Nunca foi miúdo de estar a participar com os adultos. Quando era criança a atividade era correr”.*

Aclarada toda a envolvência familiar na realização de atividades de lazer o jovem B refere que, no verão, vai à praia com a mãe e com os primos. Também costuma ir aos Açores com os primos e, ocasionalmente, vai com a mãe ao cinema e ao teatro. Faz ainda alusão a uma ida ao futebol com um tio.

O entrevistado FC afirma que leva o neto consigo para as associações dos deficientes do Ultramar, das quais faz parte. Relata ainda que já o levou para:

*“ ver jogos de cadeiras de rodas , ver as meias maratonas. Acompanhou-me várias vezes para Lisboa, Vila Franca de Xira. Já foi comigo a Santander, a Espanha, a torneios de basquete de cadeiras de rodas. De resto poucas atividades faz porque tenho a vida muito ocupada e para andar com ele é só quando vou para esses eventos”.*

Para além destas atividades cita, em particular, as idas para a praia no verão e ao estádio do Bessa para assistir a jogos de futebol e salienta:

*“Foi com os pais e com os avós a Évora e viu o Templo de Diana e a Capela dos Ossos. Também lhe mostrei o Cristo Rei, conhece a Torre dos Clérigos e outros monumentos da cidade do Porto”.*

Por sua vez o jovem C também destaca as idas para a praia com os pais e os avós. Sobre este assunto refere:

*“ Vamos todos menos o meu tio, a minha prima e o resto porque eles ficam porque têm cá praia e o carro é pequeno (risos)”.*

Questionado sobre eventuais deslocações ao centro comercial, o jovem C confessa que, por vezes, é acompanhado pelo avô.

A entrevistada FD faz menção às saídas aos fins de semana para casa de familiares.

*“ Ainda há pouco tempo (risos) andou a jogar à bola com o primo. Olhe, fazem tudo, vão ver televisão todos juntos com os miúdos, pronto. E depois com o pai é mais ir ao parque, não é? Andar naqueles joguitos lá no parque. Em casa, comigo, é mais o trabalho, não é? Não somos assim muito de ir brincar. Eu acho que já passou aquela fase que nós tínhamos que ir brincar, não é?”.*

A jovem D refere que costuma andar muito a pé com o pai:

*“ Vou às vezes para a Ribeira, às vezes vou ali ao (refere o espaço), às vezes vou à missa... Também vou ao Corte Inglês... Às vezes vou à Baixa”.*

Acrescenta ainda que costuma assistir a concertos de música quando é convidada pelo primo que toca num conjunto.

Também faz referência a alguns passeios com os pais fora da área de residência e às férias que tem vindo a passar em conjunto com o irmão, atualmente casado.

Dos dados recolhidos parece-nos que as famílias destes jovens dão bastante importância às atividades recreativas que realizam em conjunto, promovendo vivências prazerosas, estabilidade e equilíbrio emocional. A similitude de respostas leva-nos a inferir que o convívio não se limita exclusivamente aos pais ou irmãos, mas inclui outros familiares próximos com os quais mantêm contacto frequente. Haverá, portanto, um espírito de entreajuda, convívio e partilha de experiências que certamente contribuem para o desenvolvimento global dos jovens, despontando um crescimento mais saudável e rico em vivências preciosas e úteis no futuro.

Numa outra vertente iremos analisar a subcategoria **“saídas e atividades recreativas com os pares”**. Das respostas obtidas às nossas perguntas concluímos que apesar de todos os jovens ambicionarem poder sair sozinhos ou com amigos à noite, apenas o jovem B o faz com frequência e diz:

*“ ...vou com uns amigos meus à discoteca ou a um bar”.*

Acrescenta ainda que gosta de dançar quando vai à discoteca. Também costuma sair sozinho ou com amigos para andar de longboard. Admite, no entanto, que por vezes fica em casa.

Através do discurso da jovem A averiguámos que as saídas se fazem exclusivamente com a família. As saídas com amigos são esporádicas e a família está sempre presente. Deduz-se que a insegurança dos pais face às saídas, em geral, não facilita novas vivências.

A ida à discoteca não faz parte das experiências dos entrevistados A, C e D. O entrevistado FA menciona:

*“Discoteca propriamente não. Há de ir um dia destes. A mãe já disse que ia com ela. Agora a concertos já foi... Costuma ir a espetáculos de música e todos os anos vai ao circo ao Coliseu, mas sempre acompanhada”.*

As saídas com amigos são muito raras. O jovem C sai, de vez em quando, com os vizinhos para ir ao centro comercial ver montras ou fazer recados.

A entrevistada D refere que já foi ao cinema com uma amiga. Tem uma outra experiência relacionada com um jantar no local de trabalho e refere:

*“Fui ao jantar de Natal, fui com as minhas colegas de trabalho, lá o chefe, os enfermeiros, os médicos, enfim... correu bem, houve dança também. Gostei muito... foi fantástico”.*

A mãe de FD salienta que a filha nunca foi à discoteca e ela também não.

Relativamente às saídas noturnas o avô (FC) não se sente confiante e espelha a sua preocupação na seguinte afirmação:

*“Num aspeto sentia-me, por outro não. Os tempos são diferentes. No meu tempo podia chegar às duas ou três da manhã, mas hoje é mais perigoso. Por essa razão é que eu me sinto mais preocupado com a saída dele. Quando vai acompanhado com os outros jovens e já foi, no S. João, já não há tanto perigo como nos dias normais... Ele tem a chave de*

*casa pode entrar e sair à hora que quiser. Se for com duas ou três pessoas mais velhas vai sem problema”.*

Através da análise das respostas constata-se que os familiares dos jovens entrevistados revelam muita relutância e insegurança quanto às saídas dos filhos. Percebemos, nas suas palavras, que não só os preocupa a falta de autonomia dos filhos, mas principalmente os perigos inerentes aos tempos atuais, como a insegurança, violência e criminalidade noturnas. Por esta razão, os pais sentem-se mais resistentes relativamente às saídas dos filhos, conforme expressa o familiar de C.

Confrontados com a pergunta: “Já alguma vez foste passar o fim de semana com amigos, primos e vizinhos?” as respostas são maioritariamente afirmativas, à exceção da jovem D que se faz acompanhar sempre pela família. A mãe de B afirma que o filho está habituado a ir passar fins de semana a casa dos amigos e responde:

*“Já, várias vezes, ainda o fim de semana passado o passou com os amigos”.*

O jovem B salienta também os fins de semana passados em casa dos primos.

Os restantes jovens mencionam algumas experiências. O entrevistado FA diz:

*“ Sim, passa normalmente com um grupo da igreja, tipo retiro em que vão os monitores e irmãos. Costuma ir uma vez por ano”.*

Por sua vez, o familiar FD responde:

*“... passou um fim de semana em Braga através da igreja, quando ela andava na catequese...Eu sei que ela é capaz, mas anda mais com a família. Também já foi passar uns dias a casa do irmão e foram com uns amigos a uma quinta do Dão. Foi passar um fim de semana a Vila Nova de Gaia a um hotel. Claro que foi com as técnicas da Vilarinha, sem os pais, nem ninguém de família”.*

O jovem C faz referência a um passeio que fez a Amarante e diz:

*“ Já fui passar o fim de semana, só domingo, mas com os meus tios a Amarante... O dia só... nunca dormi fora”.*

Perante as respostas podemos depreender que à semelhança com outras situações já abordadas, a família está quase sempre presente nas saídas com ou sem amigos.

Relativamente ao convívio com colegas, à exceção da jovem A, todos mantêm algum contacto. O entrevistado FC reporta-nos para as visitas frequentes de C à pré- escola, ao 1.º e 3.º ciclos.

Depreendemos através da nossa análise que, em geral, os jovens do nosso estudo não mantêm relacionamentos duradouros com colegas e amigos, possivelmente pela falta de interações e desinteresse recíprocos e diversidade de interesses.

### **III.2.4 Autonomia nas decisões e ações**

De seguida passamos à análise da categoria **“autonomia nas decisões e ações”** para a qual determinamos duas subcategorias que pretendemos dissecar, relacionadas com a autonomia pessoal e as aspirações para o futuro dos jovens entrevistados. O guião de entrevista dos familiares contemplou também a mesma categoria, pelo que deu origem a três subcategorias: autonomia pessoal, confiança dos pais em relação às saídas dos filhos e aspirações para o futuro. Pontualmente far-se-á o cruzamento de informação relativamente àquelas que são comuns aos dois grupos de entrevistados, jovens e pais.

Começamos por analisar e comentar a subcategoria que designamos genericamente por **“autonomia pessoal”** que emergiu das perguntas formuladas.

Confrontados com as perguntas inerentes a esta subcategoria podemos concluir que A tem alguma autonomia na utilização e deslocação em transportes públicos pois refere particularmente:

*“ Eu sei usar os transportes públicos, mas não consigo ler o nome que diz lá acima. Mas eu sei quando é a (refere o nome*

*da estação do metro). Eu saio onde devo sair. Eu uso o metro que é lá perto das minha casa para irmos até à Foz”.*

O pai da jovem (FA) esclarece:

*“Usa, embora aqueles trajetos pré definidos. Por iniciativa sabe ir daqui para ali. Ela quando fez a formação lá em baixo ia e vinha de metro com esse menino X, colega dela. Saíam de lá do Centro e vinham até ao (indica a estação do metro) e saíam na (faz referência à estação do metro). Faziam esse percurso diariamente. Se for um percurso pré definido que eu lhe diga ela consegue, embora não consiga ler, mas tem uma memória fotográfica muito boa. Ela é capaz de olhar para um destino do metro e consegue saber perfeitamente para onde ele vai. Embora ela não leia sabe perfeitamente usar o metro com relativa facilidade”.*

Formulada a mesma pergunta o entrevistado B é perentório e afirma:

*“Não sinto dificuldades nenhuma”.*

A mãe do jovem B reafirma que, de facto, não tem dificuldades, apenas fica mais ansioso quando são percursos “um bocadinho diferentes”.

Questionado sobre a autonomia na utilização dos transportes públicos o jovem C confessa não ter medo e afirma:

*“ Consigo. Agora se for para longe aí é mais complicado”.*

O entrevistado FC esclarece a situação:

*“ Conhece alguns trajetos, não conhece todos. No centro onde ele está também trabalham a autonomia, em grupos de quatro, cinco ou de dois. Têm de ir para tal parte assim, assim. Dizem-lhes qual é o transporte e eles lá vão. Eles fazem o seguinte, combinam com uma pessoa, como aquilo é de várias zonas, por exemplo o meu é do Carvalhido, outro é de outra zona, cada um vai ensinando aos outros as zonas que conhece e assim ficam a conhecer as zonas. Atualmente ele já anda sozinho e se não for de transporte ele sabe deslocar-se a pé”.*

Relativamente à mesma pergunta a jovem D responde:

*“ Sei. Já quando andava na Vilarinha já ia sozinha, não é? ... ia de metro, comprava o jornal e atravessava a rua e ia para o autocarro, depois vinha outra vez de novo. Apanhava o metro, apanhava o autocarro e vinha para casa”.*

Conforme é elucidativo através das respostas dos jovens verificamos que têm alguma independência na utilização dos transportes públicos, no entanto é de salientar que, em alguns casos, a autonomia na utilização dos transportes se reporta exclusivamente a trajetos pré definidos. Reconhecemos que os jovens do sexo masculino têm mais facilidade em usá-los de forma autónoma, sendo que esta constatação possa estar relacionada, por um lado com a problemática de cada jovem, mas também com a proteção excessiva dos pais relativamente às nossas jovens entrevistadas. A vivência da jovem A é mais limitativa pelo facto de não saber ler, contudo não a torna “prisioneira”, na medida em que é capaz de seguir trajetos pré-definidos que conduzem à sua autonomia.

Questionada sobre uma eventual ida às compras perto de casa, a entrevistada A responde:

*“Sozinha, sozinha, nem tanto”.*

Quando lhe é pedido para explicitar as dificuldades que sente afirma:

*“Sinto insegurança por causa dos carros, por causa da minha visão também, claro, principalmente. Que mais? (pausa) E também quando (pausa) por causa dos carros, por causa (pausa) é só porque tenho de atravessar a rua com os sinais verdes”.*

O testemunho da mãe da jovem D vai ao encontro da informação recolhida e referiu particularmente:

*“Já utilizou, até muito, quando estava na Vilarinha. Ela ia sozinha, saía daqui no metro e chegava ao (refere o nome da estação do metro) e entrava no (refere o n.º do autocarro) para ir para a Vilarinha. Tanto na ida, como na volta ela fazia isso, lá picava a senha. Sabia onde devia sair e tudo. Ultimamente,*

*não anda nos transportes públicos, porque não dá muito jeito para o trabalho onde ela está, tinha que andar muito a pé, os caminhitos são assim, muito estreititos e está frio. É o pai que a vai levar. Mas eu tenho a certeza que ela sabe fazer o trajeto sozinha”.*

Refletindo sobre a informação podemos corroborar com a afirmação anterior e inferir que, eventualmente, a autonomia nos jovens do sexo masculino está mais automatizada, certamente porque a sua problemática não é tão acentuada, mas também porque se sente uma proteção maior dos pais em relação às filhas.

Relativamente à capacidade de lidar com o dinheiro no dia a dia obtivemos respostas interessantes. O pai da jovem FA menciona em particular:

*“ Normalmente não lida. Conhece as moedas, mas não tem muito a noção do valor das moedas”.*

Por sua vez a filha (A) responde:

*“Eu agora sei algumas moedas, mas eu até sei o que é um euro, dois euros e algumas notas. Trocos não”.*

A entrevistada FB afirma que o seu educando lida muito mal com o dinheiro, apesar de conhecer as notas e as moedas e exterioriza:

*“Não faz os cálculos. Conhece as moedas, mas não sabe fazer os trocos, embora quantidades pequenas mais ou menos até aos cinco euros. Nós não conseguimos perceber como, mas ele sabe. Ele vai gerindo, vai gerindo. Agora já está a perceber, por exemplo que dois euros dá-lhe para comprar isto ou aquilo, dá-lhe para lanchar. Se tiver cinco euros consegue gastar dois e que fica com três, mas isso também foi uma coisa muito recente”.*

O avô de C diz que o neto sabe lidar com o dinheiro:

*“... mas não faz grandes trocos. Com as notas de 5€ e de 10€ e as moedas ainda vai fazendo alguns trocos. Com quantidades maiores ainda não está apto. A gente tenta ensiná-lo”.*



O jovem C afirma saber fazer trocos, contudo se forem notas grandes diz ter mais dificuldades.

Analisada a informação de FD sobre a capacidade da filha lidar com dinheiro diz:

*“Ela não lida muito com o dinheiro, aqui em casa, não é? Porque ela está a trabalhar e não vai tanto comigo às compras. Ela conhece bem o dinheiro, até porque tem uma canequinha onde guarda as notas dela (risos) e ela sabe muito bem o dinheiro. Quando vai comigo, que eu diga: pega a nota, ela às vezes quer a notazita para pagar cinco euros ou assim (pausa). Depois recebe o troco e pronto. Ela conhece bem o dinheiro, mas não lida com o dinheiro no dia- a- dia”.*

Através das informações recolhidas consideramos que os jovens B e C têm mais facilidade em lidar com o dinheiro, provavelmente porque têm mais experiências, mais liberdade na utilização porque saem mais. Parece-nos que as jovens do nosso estudo não têm hábitos de utilização do dinheiro. Conjeturamos que as famílias não proporcionam as vivências necessárias para promover a autonomia dos filhos, relativamente ao uso do dinheiro, havendo uma superproteção evidente. Independentemente da autonomia que os jovens adquiriram, os pais continuam a denunciar preocupações.

Ainda sobre a autonomia que os jovens revelam nas saídas o avô de C relata ainda que o neto vai muitas vezes ao centro comercial sozinho ver as montras. Apesar de ter autonomia, gosta mais de andar acompanhado por pessoas idosas.

Julgamos que o convívio do jovem C com pessoas mais velhas está relacionado com a familiaridade com o avô. Assim, consideramos que a aptidão de proximidade com pessoas mais velhas pode, eventualmente, dificultar a sua interação com os pares e influenciar o relacionamento e convívio com jovens da mesma faixa etária.

Noutro contexto, o entrevistado FA salienta que a autonomia da filha, em casa, é quase total e refere em particular:

*“... faz tudo, toma banho, come normalmente, prepara qualquer coisa se quiser lancha ou assim. É absolutamente autónoma, não tem dificuldades. Agora, logicamente não fica sozinha em casa e embora o conseguisse fazer, também não quero que ela esteja a confeccionar comida ou assim, é sempre perigoso e muito complicado. Lava a roupa, lava a loiça e faz a cama. Faz tudo isso e passa a ferro muito bem. Agora cozinhar, ela até era capaz de preparar, mas como são muitas etapas ela poderia perder-se e não tem noção do tempo necessário para cozer os alimentos. É complicado lidar com eletricidade e coisas quentes”.*

A jovem A relata algumas atividades domésticas que realiza em casa e diz:

*“ Eu ajudo a estender a roupa, eu sacudo e a mãe estende. Às vezes passo a ferro, tiro a roupa da máquina. Quando os meus primos e a minha avó vão lá a casa ao fim de semana, eu ajudo o meu pai a descascar as batatas.”*

Do excerto que acabamos de citar podemos inferir que, apesar do pai da jovem A reconhecer a autonomia da filha em várias situações do dia a dia, manifesta algum desconforto quanto à possibilidade desta poder vir a ter uma função mais ativa na confeção dos alimentos.

Julgamos que o papel das famílias na autonomia dos filhos é importante e decisivo face a novas aprendizagens. Certamente que a proteção excessiva condiciona o futuro dos jovens entrevistados e, por isso, cabe às famílias deixar que tomem consciência das dificuldades por um lado, mas incentivá-los e orientá-los por outro.

De seguida passamos a analisar a subcategoria **“aspirações para o futuro”**. A entrevistada FB faz alusão às preocupações em relação ao filho e salienta:

*“ Ele é autónomo, é perfeitamente autónomo. O grande problema dele é dominar pouco a escrita, não é? O grande*

*problema é o cálculo. É isso que nos preocupa e que nós, pais, queremos que ele venha a conseguir dominar no futuro”.*

O pai da jovem FA confessa as aspirações que tem para o futuro da filha e acrescenta:

*“Acho que efetivamente o que a poderia tornar mais autônoma, era sem dúvida o saber ler e escrever, é o que lhe faz mais falta, porque o resto, com mais ou menos treino ela autonomiza-se”.*

A entrevistada FD também faz alusão às aspirações da família e relata:

*“Estou morta que ela comece a cozinhar, sabe porquê? Não é para me ir tirar trabalho, não é? Mas, quer-se dizer, qualquer coisa que seja preciso. Ela agora já anda a aprender, já aprendeu a aquecer o leite para ela. Tem o micro-ondas, mas não é a mesma coisa que ligar o fogão e aquecer o leite. Ela deita o leite para ela, que é para ter aquele controle, portanto pôr o passador... Andei muito tempo a ensinar os botões da placa de indução, que até para mim foi complicado. Ela agora já sabe muito bem ligar e desligar essa coisa toda. Agora vai começar a cozinhar sozinha, mesmo coisinhas simples, não é? Porque ela já quer muito temperar as coisas e tudo. Agora vai fazer uma sopa sozinha (risos). Era isso, ela ser autônoma, no sentido de dizer assim: Vou fazer qualquer coisa, não é? Se às vezes a mãe falhar por qualquer motivo, ela saber fazer qualquer coisinha, mesmo que seja do mais simples, não é? Pronto, e era isso que eu queria, é isso que lhe falta, porque ela sabe passar a ferro, embora não passe aquelas coisas, como camisas e essas coisas complicadas e tal. Ela também sabe limpar muito bem, é muito vagarosa, mas limpa muito bem, lava muito bem a loicinha, porque eu ensinei-lhe como é que havia de fazer... só lhe falta mesmo aprender a cozinhar (risos). Ela sabe lavar à mão... sabe passar a ferro, sabe lavar, sabe muito bem limpar o pó..., sabe fazer a cama, sacudir os*

*tapetes. Só lhe falta o cozinhar. ... já lhe disse a ela que vai começar, todos os dias a descascar uma batata, nem que eu não precise dela, porque a ela ainda lhe custa manusear a faca, mas já descasca a maçã e a pera e tal. Agora vai começar a cozinhar para quando a mãe for velhinha (risos)”.*

Analisadas as aspirações das famílias em relação aos jovens, compreendemos que, por detrás destes desejos, há um caminho que os pais têm de ajudar a desbravar, no entanto estão conscientes das dificuldades em atingir um patamar que lhes dê mais segurança e tranquilidade no futuro dos seus filhos. Apesar da autonomia dos jovens verificamos que há novos trajetos e objetivos a atingir, na tentativa de novas conquistas para alcançar maior independência e autonomia. Sentimos que as dúvidas e os medos das famílias limitam novas experiências influenciando a autonomia pessoal destes jovens. Relativamente às preocupações das famílias em relação ao futuro dos jovens parece-nos que os sentimentos expressos se prendem com a preocupação da incerteza do seu acompanhamento futuro, isto é, a falta dos pais e de organismos que acolham e supervisionem os jovens.

À semelhança dos pais também os jovens da nossa amostra têm o desejo de poder concretizar os seus sonhos no futuro. Acreditam que terão mais liberdade e outra autonomia. A jovem A refere a título pessoal:

*“Por exemplo, sair à noite com as minhas amigas, que eu conheço daquela escola (refere alguns nomes) onde andei até ao 9.º ano”.*

A jovem tem consciência das limitações e acrescenta:

*“Eu sinto que quando estiver o sinal verde para os carros andarem eu não posso passar. Quando ficar vermelho para os carros eu posso atravessar. Eu sigo as regras à risca”.*

De seguida fazemos referência ao sonho que o jovem B gostaria de concretizar:

*“Ir até à Guiné, mas tinha que ir acompanhado”.*

Confrontado, mais uma vez, com a mesma pergunta pedimos-lhe para referir outro desejo que gostasse de realizar, mas de forma autónoma, no entanto o jovem C respondeu não ter mais nenhum.

O jovem C dá ênfase a aprendizagens do dia a dia:

*“Gostava mais de aprender as horas...(pausa) e fazer alguns trocos que eu sei fazer alguns mas tenho que fazer mais que é para aprender e depois desenvolver mais em algumas coisas tipo sair alguns dias à noite, sair mais para longe. Sair de bicicleta, passear para a praia ou o que for e estar mais desenvolvido”.*

A jovem D frisa fundamentalmente a autonomia pessoal nas saídas à noite:

*“Por exemplo, saber fazer tudo sozinha (pausa). Gostava de ir por exemplo com as minhas colegas de trabalho, prontos, só foi assim naquele dia porque tinha o jantar de Natal e assim convidaram-me e para sair à noite só quando alguém me convida, por exemplo para os anos ou para um concerto e assim”.*

Ao reportarmo-nos sobre os discursos constatamos que os jovens têm vontade de se tornarem autónomos e independentes relativamente a situações básicas como sejam a aprendizagem da leitura das horas, como faz referência o entrevistado C. Emergiu das respostas obtidas a vontade de se tornarem mais independentes nas saídas com amigos à noite, conforme aludem os jovens A, C e D. Em face das respostas obtidas depreendemos que as famílias não se sentem seguras relativamente às saídas dos filhos, principalmente à noite.

À semelhança de qualquer jovem também os nossos entrevistados revelam os seus sonhos, os seus desejos, as metas que pretendem alcançar no futuro. São jovens conscientes das suas limitações que dependem, não só, do grau de autonomia que têm mas, fundamentalmente, da confiança que as famílias depositam neles. Sabemos que o medo das famílias, face aos perigos do meio, debilita a autoconfiança destes jovens tornando-os “prisioneiros” dos

seus medos e conseqüentemente mais inseguros. É nossa intenção saber até onde vai a liberdade dos filhos e de que forma, os pais, gerem a situação quando confrontados com a pergunta “Sentia-se confiante no caso do seu educando sair sozinho? Porquê?”. O entrevistado FA respondeu:

*“Eu sentir-me confiante sentia. É muito responsável e se ela tivesse que ir ela conhece os sítios. Se ela tivesse que atravessar uma rua, eu tenho mais confiança nela do que na irmã. Ir ao shopping não havia qualquer impedimento desde que estivesse alguém à espera dela, mas dizer que me sentia confortável, não”.*

Por sua vez a mãe de B considera que se sente hoje mais confiante do que há dois ou três anos atrás.

Já o avô do jovem FC exterioriza:

*“Num aspeto sentia-me, por outro não. Os tempos são diferentes. No meu tempo podia chegar às duas ou três da manhã, mas hoje é mais perigoso. Por essa razão é que eu me sinto mais preocupado com a saída dele. Quando vai acompanhado com os outros jovens e já foi, no S. João, já não há tanto perigo como nos dias normais. Ele já tem ido para a Foz, para as Fontainhas. Agora sozinho preocupo-me. Ele tem a chave de casa pode entrar e sair à hora que quiser. Se for com duas ou três pessoas mais velhas vai sem problema”.*

A entrevistada FD por sua vez afirma:

*“É assim, eu sei que ela sabe onde é que ficam as coisas, pelo menos onde já fomos, mas eu não me sentia muito segura! Dizer assim..., ora bem (risos), será que ela conseguiu, não é? Isso eu nunca arrisquei.*

*Ela, por exemplo, ir daqui ao jardim ou ir aqui a qualquer lado, por exemplo ao pão eu sei que ela vai e não tenho problema porque se ela demorar a gente sabe e vai ver. Assim, para o cinema e para o Shopping, que ainda fica longe, acho que sozinha não.*

*Por exemplo, ir daqui ao Marquês ou assim ela vai e até atravessa as ruas, porque esta coisa dos semáforos é muito bom, não é? Porque nisso eles não se enganam. Agora ir ao cinema e tal ainda não arrisquei isso (risos), porque acho complicado para já”.*

Através da similitude de opiniões expressas pelos familiares dos jovens estimamos que, apesar destes terem alguma autonomia e responsabilidade, não arriscam expô-los a novas situações. A incerteza dos pais priva-os de novos desafios limitando-os a um espaço muito redutor que são as experiências familiares. Consideramos que a superproteção não favorece o desenvolvimento integral dos jovens. O convívio com o grupo de amigos é apenas referido por B e esporadicamente pelo jovem C. Como é do conhecimento geral, estas trocas de amizade são imprescindíveis para o equilíbrio emocional.

### **III.2.5 Atividades gerais na escola**

De seguida passamos à análise da categoria atividades gerais na escola para a qual determinamos três subcategorias que pretendemos dissecar. Iniciamos a análise da subcategoria **“atividades gerais escolhidas pelos professores no espaço escolar”**.

Abordados relativamente às atividades escolhidas pelos professores no espaço escolar, os jovens foram unânimes na resposta, como sendo o professor a definir as atividades no dia a dia. O jovem B refere particularmente que:

*“Depende, nos últimos dias de aulas eram livres, nos outros dias eram escolhidas pelos professores”.*

A jovem A salienta também que são escolhidas pelas professoras:

*“Elas obrigavam-me a fazer o que eu não gosto. Às vezes faziam chantagem comigo”.*

Verificámos que os jovens realizavam atividades de culinária no espaço escolar. A jovem A refere particularmente:

*“ Fazíamos compotas e marmelada para nós vendermos na sala dos professores. Ganhámos muito dinheiro para sairmos”.*

Ainda sobre a mesma questão, a entrevistada D faz menção a algumas aquisições importantes que permitiram desenvolver a sua autonomia e salienta:

*“ ... aprendi a pôr a mesa, aprendi a fazer bolos e também aprendi a lavar e secar a loiça...ia à cozinha buscar ovos, fazer recados”.*

Sobre o mesmo assunto a jovem D refere ainda:

*“Era assim, naquela altura que andava na escola eram os professores (pausa)”.*

Perante as respostas dos entrevistados inferimos que as atividades são sempre propostas pelos professores, à exceção de dias especiais que se traduzem nos últimos dias letivos. Percecionamos também que as atividades em geral desenvolvidas no espaço escolar, resumem-se à culinária, à prática de desporto e jardinagem. Reconhecemos que os professores ao promoverem este tipo de atividades tinham como finalidade desenvolver a autonomia. Deprendemos que as mesmas eram pensadas no sentido de os “apetrechar” para a vida adulta.

Confrontados com a pergunta: Que atividades deveriam promover as escolas?, as respostas foram muito semelhantes, dando especial ênfase à prática de desporto, apontando algumas modalidades, a salientar: futebol, natação, desportos radicais, rãguebi, bóccia e atletismo. A natação é comum a todas as respostas.

Para além destas atividades os jovens propõem ainda: música, teatro e dança. As jovens A e D salientam a importância do teatro e da zumba, prática que ambas frequentam. A entrevistada D considera muito importante a promoção de atividades para desenvolver

*“... a autoestima, a autonomia, ter mais responsabilidades”.*

O avô do jovem C considera que a escola deveria promover atividades de tapeçaria, criar oficinas ligadas à carpintaria ou marcenaria.

Da análise das respostas inferimos que à semelhança dos jovens da mesma idade, também os nossos entrevistados dão grande importância à



prática do desporto, bem como à música e dança especialmente em voga pela comunidade feminina.

Questionados sobre as **atividades escolhidas pelos alunos** os entrevistados A, B e D não fazem nenhuma referência, apenas o jovem C salienta:

*“ De vez em quando jogava futebol ou ouvia música durante uma aula de noventa minutos.*

*Cheguei a fazer um teatro lá na escola que foi a velha e o lobo e fiz a voz de dois lobos”.*

A recolha de informação leva-nos a inferir que, globalmente, os professores não dão oportunidade de escolha relativamente à seleção de atividades, o que nos leva a crer que têm controlo exclusivo.

A escola proporcionou-lhes um currículo diferente para promover atividades de cariz funcional com a finalidade de desenvolver a autonomia. Percebemos que apesar de frequentarem um currículo diferente, tinham atividades comuns com a turma a que pertenciam.

Verificamos também que as escolhas profissionais destes jovens estiveram relacionadas com as vivências que a escola lhes proporcionou, como refere o jovem C:

*“ ... quando andava no currículo convidou lá um pasteleiro onde (repete) depois fui estagiar e depois estive a ver ele a fazer um bolo de aniversário com talento e gosto e depois eu comecei a ver e a gostar... (pausa)”.*

Constatámos que a culinária foi determinante na escolha da atividade profissional dos jovens B e C. A disciplina Atividades de Vida Diária foi decisiva na escolha profissional das jovens A e D que enveredaram pelo serviço de lavandaria. Contudo, a jovem D, atualmente a exercer uma atividade profissional num lar de terceira idade, continua a manifestar um interesse notório na área da alimentação dos utentes do lar.

Salientamos a influência do papel das escolas nas escolhas profissionais dos jovens com DID. A importância na definição do currículo para esta

população é determinante, porque influência grandemente o projeto de vida dos jovens na transição para a vida adulta.

### III.2.6 Atividades específicas feitas no espaço escolar

De seguida procuramos analisar a categoria atividades específicas feitas no espaço escolar, para a qual definimos a subcategoria “**aprendizagens ligadas ao quotidiano**”. Esta abordagem permitiu-nos dissecar os **passatempos** que a escola lhes proporcionou. Sobre este assunto, os jovens, de forma geral, fazem poucas referências, tornando-se evidente a intensidade deste tipo de vivências. A entrevistada D aclara:

*“ ... o jogo que mais gostava na escola foi o jogo do balão com cadeiras e música. Era muito giro. Também fazíamos corridas...tivemos futebol... Uma corrida mesmo de maratona.... Também tive teatro mas nunca participei, nunca contracenei, nada”.*

Por sua vez, o jovem B responde:

*“ Houve um jogo que eu fiz e que acho que era a cabra cega e também outros jogos que não me lembro”.*

A entrevistada A refere particularmente o jogo da cabra cega e o entrevistado C o jogo das cartas e dominó. Percebemos que, à exceção do jovem C, nenhum dos restantes entrevistados continua a realizar os passatempos aprendidos na escola.

Emergiu, em grande parte das entrevistas, a pouca variedade de passatempos e a desmotivação pelos mesmos que levou ao esquecimento e à falta de uso no quotidiano dos jovens. Suscita-nos a dúvida quanto à adequação e reduzida diversidade de passatempos. Ao reportarmo-nos sobre esta temática constatamos que alguns dos passatempos são intemporais, nomeadamente o jogo do dominó e das cartas, enquanto outros tiveram uma curta vivência no tempo.

Como é elucidativo foram realizadas outras aprendizagens ligadas ao quotidiano, como a utilização do dinheiro, das horas, transportes públicos, fármacos, atividades da vida diária e perigos domésticos.

Como já foi referido anteriormente, na subcategoria autonomia pessoal, a escola promoveu atividades de cariz funcional para aprendizagens específicas ligadas ao dia a dia. O jovem C considera que apesar de ter feito aquisições importantes no espaço escolar continua a ter dificuldades em lidar com o dinheiro e refere que o avô o incita a treinar:

*“...treina, treina, treina que te faz bem. Treina que qualquer dia vai ser preciso. E eu nunca treino”.*

O mesmo jovem faz alusão a atividades domésticas, nomeadamente lavar a loiça, enxugar, cozinhar e passar a ferro:

*“ Na escola ensinavam a passar um pano. Isto aprendemos. Depois aprendemos a utilizar o micro-ondas, a lavar e a enxugar”.*

A entrevistada D faz alusão à autonomia que desenvolveu com a frequência das disciplinas de carácter funcional e refere particularmente:

*“... antes de ir para as aulas ia buscar a senha para o almoço. Foi a autonomia. Comecei a crescer na escola... ia para as aulas, também era responsável pelas minhas coisas. Às vezes ia para a Educação Física sozinha”.*

Apesar das aprendizagens que a escola promoveu ligadas ao dia a dia, o jovem C confessa que raramente as realiza e diz:

*“ Tipo de vez em quando é mais para aspirar... ajudo a fritar as batatas, a alheira e também, de vez em quando, ajudo a temperar algumas coisas... De vez em quando ajudo a minha avó, mas é raramente”.*

Constatámos que a mesma situação não se verificou com os restantes jovens. A entrevistada A diz:

*“ O meu pai é que me ensinava. Tinha um grande relógio na cozinha. O meu pai é que me ensinava a hora para entrar, a hora para sair e essas coisas”.*

Relativamente à utilização dos fármacos e dos eletrodomésticos, a jovem A refere:

*“Nós às vezes falávamos disso. A professora mostrava no computador e fazíamos trabalhos”.*

O entrevistado B aponta que aprendeu com a mãe os perigos dos fármacos.

O jovem B e C fazem alusão a este tipo de aprendizagens no curso que atualmente estão a frequentar, nomeadamente a ampliação de vivências para promover a autonomia, como por exemplo as idas aos correios, EDP, Junta de Freguesia e Loja do Cidadão. Refere:

*“Já sei ir aos correios, à farmácia, agora tipo à Loja do Cidadão já é mais complicado, mas... há sempre lá alguém que tipo, um segurança ou quem trabalha lá para perguntar, mas na mesma tenho mais dificuldades ir à Loja do Cidadão porque é maior e... (pausa)... Também já sei ir tratar de algumas coisas aos correios, farmácias, às lojas de roupas ou o que for preciso. Ir à baixa”.*

O mesmo jovem reconhece a importância da autonomia e sua implicação no futuro e diz:

*“Eles dizem que os avós e a família não duram para sempre e nós temos... prontos, de tratar dos assuntos e dos recados que eles mandam fazer que é para nós começarmos a aprender para qualquer dia nós fazermos sozinhos”.*

Ao reportarmo-nos sobre a análise desta categoria e subcategoria sobressaem duas questões importantes que importa analisar, uma delas reporta-se aos passatempos e a outra às aprendizagens ligadas ao quotidiano. Relativamente à primeira, convém salientar que a escola não lhe confere grande destaque, havendo, por isso, pouco investimento em atividades ligadas ao lazer. Os jovens fazem referências vagas sobre passatempos vivenciados na escola. Verificamos que a escola tem uma posição oposta quanto ao fomento de aprendizagens ligadas ao quotidiano, para a qual tem, nos discursos proferidos pelos jovens entrevistados, mais sensibilidade. Há um investimento muito maior em atividades de cariz funcional e prático cuja continuidade é articulada e aprofundada nos cursos profissionais.

### **III.2.7 Atividades promovidas pela escola no exterior**

Depois de termos analisado as atividades específicas feitas no espaço escolar iremos debruçar-nos, de seguida, sobre a categoria denominada **atividades promovidas pela escola no exterior**.

Numa outra dimensão de análise concluímos que a escola promoveu visitas de estudo, piqueniques e passeios a vários locais. O jovem B refere particularmente:

*“ Fomos ao Museu do Carro Elétrico, fomos a uma padaria e outros sítios”.*

Por sua vez o jovem C retrata uma visita ao navio Gil Eanes e diz:

*“ Ao antigo barco bacalhoeiro, que fomos lá, acho que foi em Aveiro que fomos.... (pausa)”.*

O entrevistado FC relata ainda que o neto teve outras experiências gratificantes que a escola lhe proporcionou e acrescenta:

*“ ... ida às piscinas de Amarante, foram ao Oceanário, foram acampar dois dias.”*

Já o familiar FA acrescenta que foi a Serralves algumas vezes e à Casa da Música.

Os jovens entrevistados (A e D) fizeram referência a algumas experiências relacionadas com a compra de géneros alimentares necessários nas aulas de culinária. Os restantes entrevistados não fazem alusão a esta atividade.

Analisada a categoria e subcategoria importa salientar que a escola promoveu algumas atividades fora do espaço escolar, no entanto verificamos que não parecem ter sido muito significativas para os jovens, uma vez que tiveram alguma dificuldade em evocá-las.

### **III.2.8 Escola, lazer e currículo específico individual**

Procedemos, de seguida, à análise da categoria Escola, lazer e currículo específico individual para a qual definimos um conjunto de cinco subcategorias.

Iniciamos a análise da subcategoria “**escola promotora de atividades de lazer**”. Levantada a questão a entrevistada FB responde:

*“ Não. Tinha a Educação Física, tinha os intervalos para jogar à bola”.*

Os restantes familiares reconheceram o contributo e a importância que as escolas deram às atividades promotoras de lazer. O entrevistado FA cita:

*“ Algumas, não muitas. Fazia de vez em quando umas festinhas, organizavam uns jogos no pavilhão gimnodesportivo, faziam umas saídas, tipo visitas de estudo, mas nada de especial. Foi a Serralves algumas vezes e gostava de lá ir, foi à Casa da Música”.*

Por sua vez, o familiar de C afirma terem sido bastantes as atividades de lazer e menciona as idas à piscina de Amarante, ao Oceanário e a um acampamento que fizeram durante dois dias. Na mesma linha encontramos o relato de FD que diz:

*“... ela gostava , adorava aquela escola, gostava da culinária. Eu acho que era uma das coisas que ela gostava, era uma manhã de divertimento...Elas faziam marmelada, elas faziam todos os docinhos... Também tinham trabalhos manuais. Eu acho que a escola para além do ensinar, o dito ensinar a ler e a escrever, proporcionava coisas que lhe davam muita alegria... A escola para esta miúda foi uma festa...”*

Questionados sobre a utilidade dessas mesmas atividades, o familiar de A responde que, de alguma forma, foram úteis. Acrescenta ainda:

*“Uma das disciplinas que eu considerava que fosse de lazer era a jardinagem que para ela era ótimo. Ela gostava imenso dessa atividade. O resto foi tomando conhecimento de muitas coisas...Participou nessas atividades que são sempre mais valias que ficam.”*

Da análise efetuada consideramos que as escolas tiveram alguma preocupação em promover atividades de lazer relacionadas com visitas de estudo, passeios, jardinagem e cozinha pedagógica, no entanto parece-nos

que foram vivências esporádicas, com incidência em épocas especiais. Deprendemos ainda que a vertente do lazer não fez parte do currículo dos jovens entrevistados. Não é referido por nenhum dos intervenientes jogos, a leitura de um livro, ouvir música, entre muitas outras coisas, para relaxar e descansar o corpo e a mente. Da recolha e análise da informação parece-nos que o lazer está pouco presente no dia a dia dos jovens.

Deduzimos que a escola por si só não consegue dar uma resposta eficaz e, por isso, não sabemos até que ponto outros parceiros sociais poderiam dar o seu contributo, nomeadamente as juntas de freguesia, entre outras entidades locais, no sentido de lhes proporcionar práticas de desporto diversificadas.

O tema da segunda subcategoria está relacionado com o **“lazer, socialização e autonomia”**. Foi nossa intenção saber de que forma o lazer pode desenvolver a socialização e a autonomia. Neste sentido recolhemos os seguintes dados. O entrevistado FA respondeu:

*“Para a autonomia acaba sempre por ser uma forma de contornar qualquer dificuldade que apareça e ter noção que efetivamente há riscos que se correm sempre em qualquer atividade e estar precavido para eles. Relativamente à socialização, eu acho que qualquer tipo de desporto ou qualquer tipo de atividade seja ela qual for, obriga a que as pessoas convivam e ao conviverem estão a socializar-se, estão a trocar experiências, estão a transmitir conhecimentos umas às outras”.*

Por sua vez, o entrevistado FC refere:

*“Acho que é bom para a autonomia dele e para ele ficar com mais conhecimentos. Ele se gostar de uma coisa aplica-se a fundo e aprende, se não gostar não liga. Eu às vezes quero-lhe ensinar certas coisas e ele não tem interesse. Já lhe disse que eu não duro sempre. Quero-lhe ensinar eletrónica para a cascata e eu não percebo porque é que ele não quer aprender isso. Só quer fazer o que lhe apetece”.*

No mesmo sentido a entrevistada FD responde:

*“ As brincadeiras são importantes para as crianças aprenderem as coisas a brincar. Aprendem também a terem responsabilidades... As brincadeiras e o convívio com os amigos também é importante. Eu acho que essas atividades de lazer promovem a autonomia e a socialização”.*

Consideramos que as respostas dos entrevistados não foram ao encontro do que pretendíamos saber. Desta forma, é-nos difícil perceber até que ponto o lazer propicia o desenvolvimento da socialização e da autonomia. Julgamos que o facto de alguns dos familiares considerarem que a escola não promoveu grandes atividades neste âmbito, foi-lhes difícil perceber a influência que o lazer pode ter no desenvolvimento da autonomia e da socialização.

Relativamente à subcategoria **“propostas de funcionamento dos currículos”** foram várias as questões formuladas, no sentido de recolher opiniões.

Assim, o entrevistado FA responde:

*“Eu acho que as escolas deviam ter capacidade para integrar estes jovens mais tempos na turma para que estes tenham oportunidade de conviver com modelos mais desenvolvidos para poderem evoluir as suas capacidades”.*

Da opinião expressa pelo pai da jovem A, inferimos que a sua principal preocupação se prende com o escasso tempo que estes jovens permanecem dentro da turma de referência. Coloca a tónica na importância do convívio destes jovens com os modelos ditos “normais”.

A mãe do jovem B refere:

*“Integrá-los no desporto escolar... as atividades com o Xadrez não são atividades para estes meninos. Ele não tinha concentração para este tipo de jogo... a frequência da biblioteca ele também não tinha, não tem paciência para esse tipo de atividade. O ping-pong acabava por ser frustrante. São atividades que acabam sempre por ser frustrantes para eles, porque eles não têm a destreza que os outros têm... uma coisa*



*que eu acho, por exemplo, que poderia ter era natação e não tinha...Olhe, atletismo...Estou a pensar nos outros meninos, a natação, o atletismo seriam atividades excelentes para este tipo de crianças. Por exemplo o andar de bicicleta e até agora o skate, eu falo particularmente na bicicleta porque lhes dá grande agilidade motora, dá-lhes também regras que são coisas que eles vão absorvendo intuitivamente, sem aquela necessidade de estarem a perceber que são regras impostas que eu acho que é fundamental nestas crianças. A cozinha pedagógica é também uma atividade muito importante...”*

Por sua vez, o entrevistado FC responde:

*“Eu acho que deveria haver mais visitas de estudo, por exemplo ir ao Jardim Zoológico da Maia para eles conhecerem a vida animal, porque geralmente eles aprendem muito quando em contacto com a natureza. Deveriam ter outras vivências diferentes... Acho que estes casos deveriam ter um currículo diferente, para conseguirem um certificado de habilitações. Considero que o currículo deveria contemplar oficinas, como carpintaria, marcenaria e outras práticas úteis para o dia a dia”.*

Sobre esta questão a entrevistada FD refere:

*“ ... considero que as escolas deveriam integrar nos seus currículos atividades diferentes que as crianças gostam, nomeadamente música, teatro, dança, culinária, tapeçaria para as envolver”.*

Em síntese, os entrevistados expressaram a sua opinião relativamente às propostas de funcionamento dos currículos e verificou-se que são pessoas atentas e sensíveis à problemática dos jovens com DID. Decorrentes desta análise foram recolhidas algumas sugestões de atividades que consideramos úteis e a ter em conta na integração do currículo. Somos de opinião que a implementação das atividades mencionadas pelos familiares dos jovens seriam mais valias na transição para a vida adulta.

A subcategoria que nos propomos analisar está relacionada com os **“comportamentos e atitudes transmitidos”** através do lazer e do Currículo Específico Individual. Nesta abordagem, o entrevistado FA cita:

*“Era mais aproveitar essas ocasiões para lhes ensinarem como é que as pessoas deviam andar na rua, como deviam atravessar, a forma com se deviam comportar. Quando foram à Casa da Música aprenderam o que é que as pessoas não devem fazer durante o espetáculo, entrar e sair ordeiramente na sala. São situações do dia-a-dia”.*

Já o entrevistado FC salienta:

*“Mostrava-se sempre muito interessado fazendo muitas perguntas aos professores e às vezes até se tornava incómodo pelas perguntas constantes que fazia”.*

Por sua vez, a mãe (FD) menciona:

*“Aprendiam a ser mais responsáveis e a ter alguns cuidados”.*

Analisadas as respostas podemos inferir que, de alguma forma, os entrevistados consideram positivo o lazer, na medida em que lhe conferem importância no desenvolvimento de comportamentos e atitudes ajustados. São unânimes ao reconhecerem como vantajosas as vivências ligadas ao lazer, uma vez que através delas adquirem novos hábitos e conhecimentos, conforme é elucidativa a resposta de FA.

Questionados sobre a **“implementação do programa”** o entrevistado FA responde:

*“Não tenho uma opinião muito avalizada porque os programas nunca foram transmitidos, nunca me foi dado conhecimento propriamente daquilo que iria ser feito. Independentemente disso acho que os programas não deveriam ser tão generalistas, mas deveriam estar mais focados para a problemática de cada um dos alunos. Eu acho, que neste momento o que acontece é que eles são muito gerais e este tipo de jovens tem tempos diferentes para aprender as coisas, têm formas diferentes de as assimilar e acho que deveriam ser*

*mais específicos. Também concordo que às vezes, não é fácil conseguir com que as coisas funcionem dessa forma”.*

A mãe do jovem B responde:

*” O que eu sei dizer é que teve muita sorte com a professora que teve de ensino especial. Soube sempre aproveitar o que ele tinha de positivo e nunca foi massacrante. Foi uma pessoa que soube trabalhar com ele, valorizar as partes fortes dele e trabalhá-lo para ser uma criança funcional”.*

Sobre a implementação do programa o entrevistado FC é perentório:

*“Acho que foi um programa adequado às necessidades dele. Geralmente eu era sempre chamado porque era o Encarregado de Educação....Naquele período diziam “vamos estabelecer este programa” e perguntavam-me se estava de acordo e eu respondia sempre que sim, porque achava que o programa estava indicado e bem estruturado para a deficiência dele”.*

Por seu turno, a mãe de D afirma:

*“Penso que foi um programa adequado às necessidades. Todos os anos reunia com a professora de ensino especial e dava sempre a minha opinião e analisávamos em conjunto as propostas que tinham já definidas”.*

Das respostas obtidas podemos inferir que, na maioria dos casos, os docentes de educação especial, não têm por hábito pedir a colaboração do encarregado de educação na elaboração do programa de intervenção, facto que se comprova com as respostas dos entrevistados FA, FB e FC. O entrevistado FA faz alusão à implementação de programas generalistas que não estão relacionados com as diferentes problemáticas e não atendem ao individualismo dos jovens. Esta abordagem leva-nos a crer que as respostas educativas nem sempre são as mais adequadas. Neste âmbito parece-nos importante que as famílias sejam ouvidas para poderem opinar, dando assim, o seu contributo na elaboração de um programa de intervenção adequado às características individuais dos jovens. Contudo, parece-nos que a falta de espaços adequados, recursos humanos e verbas podem inviabilizar algumas

propostas importantes na implementação e desenvolvimento do currículo. Estas barreiras podem condicionar e influenciar de forma negativa o desenvolvimento geral dos jovens e conseqüentemente condicionar a transição para a vida adulta.

### **III.3 Síntese dos resultados**

Este estudo surgiu com o intuito de responder a um conjunto de preocupações que se traduziram através de perguntas que se prendem com a escolha do nosso tema de investigação. Sendo nosso propósito saber de que forma os CEI devem estar organizados para contribuir para o desenvolvimento de competências de lazer em jovens com DID estudamos as vivências atuais de quatro jovens que tiveram essa medida educativa no seu percurso escolar.

Importa, agora, refletir globalmente sobre as suas respostas em função das questões de investigação que tínhamos colocado.

#### **Quais são as ocupações que os jovens com DID têm no dia a dia? A vivência do lazer faz parte do quotidiano dos jovens com DID?**

De acordo com a análise de conteúdo efetuada os jovens com DID, da nossa amostra, no seu dia a dia, têm diversas atividades, nomeadamente desporto (futebol, longboard, basquete, pilates, andar de bicicleta), dança (zumba), teatro, ouvir música, televisão, jogos diversos (dominó, cartas e jogos de computador, playstation), pesquisa de receitas de pastelaria gourmet. A utilização do computador não se destina apenas à prática de jogos, mas também para ouvir e procurar músicas, conversar via skype, ver telenovelas e efetuar trabalhos de pesquisa sobre assuntos do seu interesse (monumentos antigos, gastronomia e outras). O gosto por caminhadas, idas ao café, centro comercial e cinema são referidas como forma de ocupar os tempos livres.

Verificamos que há alguma partilha de tarefas domésticas como pôr a mesa, aspirar, limpar o pó, lavar e passar roupa simples, lavar e enxugar a loiça, fazer a cama, entre outras.

Apesar dos hábitos de leitura não estarem muito presentes há, contudo, alguma apetência para livros de aventuras, revistas e jornais, com a finalidade de recolher informação sobre desporto.

Mesmo que alguns jovens não dominem o processo de leitura revelam, no entanto, interesse por revistas e livros com imagens.

Podemos assim observar que o lazer faz parte do quotidiano destes jovens com DID, contrariando a nossa expectativa inicial.

Salientamos a importância do papel da família na ocupação dos tempos livres dos filhos, pois das entrevistas nota-se que valorizam a prática do lazer.

### **Os jovens com DID escolhem livremente as atividades?**

Da análise efetuada depreendemos que estes jovens escolhem livremente a maioria das atividades, isto é, aquelas que são de cariz lúdico. Nas atividades domésticas são chamados a cooperar com a família, dado que necessitam ainda de orientação e supervisão, no sentido de desenvolverem, acima de tudo, a autonomia e a responsabilidade. Reconhece-se que há uma certa preocupação por parte das famílias em prepará-los para a vida adulta. Dentro do possível, os jovens colaboram com a família na execução de tarefas domésticas.

### **Os jovens com DID são autónomos nas atividades de lazer?**

Da compreensão dos dados recolhidos através das entrevistas, consideramos que alguns dos jovens necessitam de retaguarda familiar na execução das atividades de lazer, principalmente as que dizem respeito às novas tecnologias, por dificuldades inerentes à leitura e escrita. Acrescentamos também as dificuldades que os jovens revelam nas saídas, nomeadamente ir ao cinema, centro comercial, teatro, entre outras, devido a problemas associados à independência pessoal.

### **De que forma o lazer pode promover a autonomia e a socialização do jovem com DID na transição para a vida adulta?**

A análise das respostas obtidas leva-nos a supor que o lazer ao ser vivenciado sem ter caráter obrigatório motiva os jovens e, estes, acabam por aderir com mais facilidade sem se aperceberem que estão a desenvolver capacidades de forma natural em contextos apropriados. O jogo coletivo, a ida ao teatro, ao cinema, a concertos, entre outras atividades, contribui para o desenvolvimento de regras sociais de interação com os pares e interiorização de comportamentos ajustados, facilitando desta forma, a socialização e autonomia na vida adulta. Constatamos, no entanto, que a grande maioria das famílias tem alguns medos que se prendem com os contextos atuais da nossa sociedade, relacionados com a violência e a criminalidade. Este facto pode ser pouco facilitador na promoção da autonomia e socialização dos jovens com DID.

**Qual/quais as áreas do CEI que devem contribuir para promover competências de lazer?**

Emerge da análise das respostas obtidas, quer dos jovens, quer dos familiares a necessidade de lhes serem proporcionadas atividades de lazer, contudo não são indicadas áreas específicas para integrarem o currículo. Constatamos que as vivências do lazer foram limitadas e esporádicas na escola cingindo-se apenas a visitas de estudo, passeios, piqueniques, jardinagem e cozinha pedagógica, muitas vezes em dias ou datas especiais. Depreendemos que os currículos dos nossos jovens não continham, na sua programação, a vivência do lazer, talvez porque os próprios professores não lhe conferem grande importância.

**Que momentos de lazer devem ser proporcionados aos jovens com CEI para que na transição para a vida adulta consigam integrar-se em atividades de tempo livre?**

Relativamente à questão colocada sobressai, da análise das respostas, a inquietação dos familiares sobre a necessidade de uma resposta mais eficaz por parte da escola face aos jovens com DID. Assim, consideram que há necessidade do currículo integrar um leque diversificado de atividades de lazer

que despertem interesse, entusiasmo e motivem os jovens para as aprendizagens. Deste modo, sugerem a dança, o teatro, a música, o desporto escolar, o atletismo e a natação. Propõem ainda mais visitas de estudo e atividades no exterior que permitam aos jovens ter um contacto direto com a realidade e com o meio envolvente. Ponderam também as atividades relacionadas com a cozinha pedagógica que, na opinião dos pais, deveriam ser mais frequentes.

De uma forma geral consideram todas as atividades de cariz lúdico mais valias para os jovens, porque contribuem para a promoção da interação entre os pares e o desenvolvimento da independência pessoal, condições fundamentais na transição para a vida adulta.

### **Que respostas devem ter as escolas de modo a proporcionarem atividades de lazer enquadradas na estrutura curricular dos jovens com CEI?**

A opinião dos nossos entrevistados em geral reflete a necessidade de uma escola mais dinâmica que deverá proporcionar um leque mais diversificado de atividades de lazer. Neste contexto, os jovens e as famílias foram elucidativos relativamente ao tipo de atividades de lazer que deverão ser enquadradas na estrutura curricular dos CEI. As respostas obtidas prendem-se, fundamentalmente, com a prática de desporto. Assim, fazem referência a um leque diversificado de atividades desportivas como a prática de futebol, natação, râguebi, bóccia, atletismo, andar de bicicleta e desportos radicais. Algumas destas práticas foram sugeridas pelas duas jovens do nosso estudo. Certamente que o interesse manifestado se prende com as práticas desportivas que regularmente fazem e, por esse motivo, estejam mais sensibilizadas para esta. Propõem, também, atividades de música, teatro e dança, atividades que se prendem com as experiências do seu dia a dia.

Por sua vez, as famílias dão ênfase a atividades de cariz prático que visam aprendizagens significativas na promoção da autonomia, autoestima e autoconfiança. São sugeridas diversas oficinas, nomeadamente, tapeçaria, carpintaria e marcenaria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Emergiu da nossa vivência pessoal de jovens com DID saber que vivências de lazer têm os jovens que frequentaram um CEI ou um CA. Com a entrada em vigor do Decreto-Lei 3/2008 os CA deram lugar aos CEI. A escassez de estudos realizados acerca desta temática tornou pertinente a realização deste trabalho de investigação.

Ao contrário do que esperávamos verificamos que as famílias oferecem um leque diversificado de atividades de lazer, proporcionando-lhes vivências significativas, contribuindo desta forma para o desenvolvimento da autonomia pessoal e socialização. Releva-se, assim, o papel da família.

Por outro lado, da reflexão e análise dos resultados obtidos através das entrevistas efetuadas aos jovens e seus familiares, podemos depreender que a escola ao implementar o CEI não valoriza a área do lazer, pelo que são raras as vivências relatadas a este propósito.

Embora nos dias de hoje, e no contexto da diversidade, os professores considerem que o currículo deva integrar conteúdos de aprendizagem diferenciados, já que a escola se destina a públicos cada vez mais heterógenos, cabe-lhes a função de integrar nos currículos e principalmente nos currículos dos jovens com DID a componente do lazer. Sabemos agora que é urgente providenciar mudanças de comportamento e atitudes nos profissionais e na sociedade em geral para diminuir as estimativas de inatividade e o estigma de que os jovens com DID são improdutivos e não se envolvem na sociedade. Cabe assim aos professores, órgãos de gestão e pais gerir e dinamizar a escola de forma a torná-la cada vez mais integradora de saberes, procurando uma escola para todos. Esta visão integradora é da responsabilidade da escola promovendo a criação de espaços adequados para a realização de atividades livres de desporto e recreação. Os profissionais ligados às áreas de educação física e desporto têm um papel importante e decisivo e, por isso, deverão propor alternativas para que jovens e adultos participem e interajam ativamente na sociedade. Pretende-se, assim, uma escola mais dinâmica e mais voltada para a descoberta.



Sobre um olhar crítico consideramos que é imperioso (re)pensar a implementação dos CEI à luz de uma dinâmica voltada para a área do lazer, com o intuito de proporcionar vivências ricas e instrutivas para o futuro.

Também Bracht (2003:164, citado por dos Santos) defende a ideia de que: "(...) a escola como um todo, deve assumir a educação para o lazer como tarefa nobre e importante, o que implica colocar em questão as próprias finalidades sociais da instituição escolar. Isso implicaria uma razoável mudança naquilo que poderíamos chamar de cultura escolar.

Consideramos que a estrutura dos CEI deve contemplar a área do lazer na programação dos jovens com DID. A implementação de jogos coletivos e individuais ajuda os jovens a aprender a organizar o tempo, o espaço, a lidar com regras, a interagir com os pares e a tornarem-se membros ativos na promoção da socialização e autonomia, quer a nível individual ou em grupo. Os jogos favorecem a aquisição de hábitos de boas maneiras, fomentam valores e estima pelos outros. Para além dos benefícios já mencionados, os jogos, ao serem orientados para a prática da leitura, incentivam e incutem competências básicas e contribuem na aquisição de hábitos de leitura como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver potencialidades que ajudem os jovens a participar ativamente na sociedade. Assim, podem aprender a frequentar uma biblioteca e interiorizar regras de saber estar em espaços públicos. A escola deve, também, promover jogos no exterior que os incentivem a seguir pistas e trajetos, tornando-os mais perspicazes e mais resolutos.

Segundo Blascovi-Assis (1997:65) o jogo é muito importante e refere particularmente que “ o comportamento psicomotor ganha outra dinâmica, através da estimulação das atitudes de equilíbrio, coordenação, das noções de esquema corporal e orientação espacial e do aumento da resistência cardiorrespiratória”.

No âmbito da implementação de atividades de lazer em jovens com DID, Blascovi-Assis (1997:66) realizou um estudo tendo chegado às seguintes conclusões: “... as crianças puderam assimilar regras, aprender brincadeiras e jogos e principalmente desenvolver-se tanto no aspeto psicomotor como social, de forma tranquila, descontraída e divertida”; “ ... pudemos observar ganhos no

desenvolvimento psicomotor e social... o que refletiu maior autoconfiança e independência tanto a nível individual como nas iniciativas do grupo...”.

A mesma autora faz, ainda, alusão a atividades num tanque de areia e conclui que “na areia é possível a realização de um trabalho interdisciplinar e que tenha como objetivos desenvolver a coordenação visuomotora, o equilíbrio, o esquema corporal, a discriminação sensitiva, a orientação espacial, a estimulação de grupos musculares específicos, a linguagem, a criatividade e a aquisição de conceitos” (1997:72). Relativamente ao tanque de areia faz referência a diversos conceitos e comportamentos que podem ser trabalhados neste tipo de atividade.

Os jovens ao serem confrontados com dificuldades aprendem a tomar decisões e aprendem a lidar com a frustração. Como podemos constatar, as vantagens dos jogos são inúmeras, pelo que continuaremos a acrescentar outras não menos importantes. Fazemos também referência à sua importância no desenvolvimento da memória, linguagem e raciocínio lógico. Poderá também contribuir na promoção da criatividade, partilha, estabilidade emocional e comportamental. Relativamente à estabilidade emocional poderá ser um elemento chave no combate ao isolamento, solidão e timidez e por consequência evitar problemas de integração. Podemos então concluir que o seu potencial é vasto e muito importante na vida de qualquer jovem, principalmente em jovens com DID. Consideramos ainda que as noções de perigo também podem ser trabalhadas através do jogo.

Os professores, ao orientarem os jovens para o lazer através da implementação de atividades diversificadas estão a praticar a educação pelo lazer. Blascovi-Assis, (1997:94) refere que o jovem com DID “aprende com prazer e aprende o prazer”.

É importante que os professores orientem os jovens na seleção das atividades de lazer, os ensinem a organizar e a ocupar os tempos livres de forma a saberem manusear os equipamentos eletrónicos, como por exemplo, a televisão, o DVD, o computador, o MP4, entre outros.

Em síntese, podemos inferir que as atividades de lazer se revestem de grande utilidade e são indispensáveis para os jovens com ou sem DID, seja

para descansar, divertir ou desenvolver, conforme afirma Dumazedier (citado por Marcellino, 2000:16).

Ao finalizarmos este trabalho de pesquisa, não podemos deixar de considerar que este estudo pode levantar muitas outras questões, podendo as mesmas serem consideradas para futuras investigações.

Impõe-se como desafio outros trabalhos de investigação sobre a temática do lazer. Consideramos interessante saber quais as vivências de lazer em jovens com DID em famílias de diferentes estratos socioeconómicos. Perceber como as famílias organizam as atividades de lazer em função da problemática dos filhos ou que atividades de lazer são promovidas pelas entidades locais, nomeadamente autarquias, juntas de freguesia aos jovens com DID para além do muro da escola, são provocações que podem conduzir à realização de outros projetos, noutros âmbitos.

Concluimos este trabalho de investigação com a certeza de que há um longo caminho para desbravar no âmbito da área do lazer e sua aplicação nos contextos educativos.

## RERERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBARELLO, Luc, et. al (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

AFONSO, Carlos (1997). “E... o depois da Escola? Formação de professores para a educação de bilingue da surdez”. *Saber (e) Educar*, n.º 2. 63-75.

AFONSO, Carlos (2005). “Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE”. *Saber (e) Educar*, n.º10, 53-66.

AFONSO, Carlos (2007). *Reflexões sobre a surdez – A Educação de surdos*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro

AFONSO, Carlos (2008). “Formação de professores para a educação bilingue da surdez”. *Saber (e) Educar*, n.º 13, 59-169.

AFONSO, Carlos e SANTOS, Maria Manuel (2008). “Transição para a Vida Ativa de Jovens com Deficiência” in Helena Serra (COORD.). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo*. Gaia: Gailivro, 71-102.

ALONSO, Miguel Á. Verdugo (1995). *Personas com Discapacidad – Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S. A.

BAUTISTA, Rafael (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

BLASCOVI-ASSIS, Silvana M. (1997). *Lazer e Deficiência Mental – O Papel da Família e da Escola em uma proposta de Educação pelo e para o Lazer*. São Paulo: Papirus Editora.

CONNELL, W. R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morato.

CORTESÃO, Luíza (1999). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

COSTA, Ana Maria Bénard da (2000). *Currículos Funcionais – Manual para formação de docentes*. Ministério da Educação, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

DUMAZEDIER, Joffre (2008). *Lazer e Cultura Popular*. São Paulo: Editora Perspectiva.

FERNANDES, Margarida Ramires (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, João (1991) “Introdução” in MACHADO, Fernando Augusto et al. *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspetivas*. Porto: Edições Asa, 7-9.

GOMES, Christianne Luce (2004). *Dicionário Crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

GUERRA, Miguel Ángel Santos (2003). *No Coração da Escola – Estórias sobre a Educação*. Porto: ASA Editores, S.A.

KELLY, Albert Victor (1980). *O Currículo: teoria e prática*. São Paulo: Editora Harbra Ltda.

KIRK, Samuel A., GALLAGHER James J. (1991). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

LEITE, Carlinda (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora

LEITE, Carlinda (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa

LEITE, Carlinda (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Edição: Fundação Calouste Gulbenkian

LEITE, Carlinda et al. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e Turma - Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa

LOPES, Ana Maria (2003). *Projeto de Gestão Flexível do Currículo – Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

MACHADO, Fernando Augusto e GONÇALVES, Maria Fernanda M. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspetivas*. Porto: Edições Asa.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (2000). *Lazer: Formação e Atuação Profissional*. Campinas: Papyrus Editora.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (2000). *Lazer e Educação*. Campinas: Papirus Editora.

MELO, Victor Andrade de e ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond (2003). *Introdução ao Lazer*. São Paulo: Editora Manole Ltda.

MORATO, Pedro Parrot (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem - Um estudo sobre a cognição espacial de crianças com Trissomia 21*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

MOTA, Jorge (1997). *A Atividade Física no Lazer – Reflexões sobre a sua prática*. Lisboa: Edições Horizonte.

PACHECO, José Augusto (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.

PACHECO; José Augusto (2005). *Estudos Curriculares - Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REIS, José A. e PEIXOTO, Luís M. (1999). *A Deficiência Mental - Causas, Características, Intervenção*. Braga: Edições APPACDM.

ROLDÃO, Maria do Céu, MARQUES, Ramiro (2000). *Inovação Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

RUMMEL, Francis (1972). *Introdução aos Procedimentos de Pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Editora Globo.

SPROVIERI, M.<sup>a</sup> Helena S. e ASSUMPÇÃO JR., Francisco B. (2005). *Deficiência Mental: Sexualidade e Família*. Barueri: Editora Manole.

SOUSA, Francisco (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

SOUSA, Maria José e BAPTISTA, Cristina Sales (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

UNESCO (1994) – *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

VICENTE, Helder (1995). *Etiologia e Caracterização das Deficiências*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

VIEIRA, Fernando, PEREIRA, Mário (2010). *Se houvera quem me ensinara... - A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.



## LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho, 2.ª série – Gestão flexível dos currículos do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio - Gestão flexível dos currículos do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro - Organização e gestão do currículo nacional.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Apoios especializados a alunos com NEE.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto - Regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

Portaria 275-A/2012, de 11 de setembro - Ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós escolar.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho - primeira alteração ao Decreto - Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5048-B/ 2013, de 12 de abril – Matrículas e renovação de matrículas, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino.

## SITES ELETRÔNICOS

AQUINO, Cássio Adriano Braz e MARTINS, José Clerton de Oliveira (2007). *Ócio, Lazer e Tempo Livre na Sociedade do Consumo e do Trabalho*. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482007000200013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200013) – consultado em 02/08/2014.

BAIRRÃO, Joaquim (1981). *Sobre a Deficiência Mental*. <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56415/2/52846.pdf> - consultado em 10/05/2013.

BRANDÃO, Vagner Maia. *A Escola do Prazer: O Lazer numa Instituição Voltada para Obrigações*. [www.uff.br/gef/anais-vii.doc.doc](http://www.uff.br/gef/anais-vii.doc.doc) - consultado em 31-08-2013.

*Carta Internacional de Educação para o Lazer*. [http://WWW.saudeemmovimento.com.br/conteudo\\_exibe1.asp?cod\\_noticia=195](http://WWW.saudeemmovimento.com.br/conteudo_exibe1.asp?cod_noticia=195) – consultado em 12 de julho de 2013.

*Declaração de Salamanca*. [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf) - consultado em 20/10/2013.

*Declaração dos Direitos Humanos*. <https://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html> - 30/05/2013.

DE OLIVEIRA, Alderenick Antonio (2011). *“Lazer para as Minorias Sociais: um desafio para os municípios”* In *Diálogo e Interação*, Volume 5 <http://www.faccrei.edu.br/gc/anexos/diartigos64.pdf> - consultado em 02/08/2014).

DGIDC - [www.dgidc.min-edu.pt/.../data/dgidc/.../DL\\_n\\_139\\_2012\\_de\\_5\\_julho](http://www.dgidc.min-edu.pt/.../data/dgidc/.../DL_n_139_2012_de_5_julho) - consultado em 08/02/2014

DRE - [dre.pt/pdf1sdip/2013/07/13100/0401304015](http://dre.pt/pdf1sdip/2013/07/13100/0401304015) – consultado em 08/02/2014.

DOS SANTOS, Fernanda Silva (2006). *A Educação para o Lazer nas Escolas de Acordo com a Literatura Vigente*. X EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. <http://cev.org.br/biblioteca/a-educacao-para-o-lazer-nas-escolas-acordo-com-literatura-vigente/> - consultado em 04/08/2014

FERREIRA, Fernanda; DIAS, Marília e SANTOS, Pedro (2006). *Níveis e Tipos de Deficiência Mental*. <http://edif.blogs.sapo.pt/568.html> - consultado em 17-05-2013.

GAVE. [www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31) - consultado em 09/02/2014.

INFOPIEDIA. [http://www.infopedia.pt/\\$emil-kraepelin](http://www.infopedia.pt/$emil-kraepelin) – consultado em 12/07/2014.

LOSS, Suzana Nemecek (2008). *Deficiência Mental e Lazer: um relato de experiência*. <http://www.efdeportes.com/edf127/deficiencia-mental-e-lazer.htm> - consultado em 23/03/2014.

MARQUES, Ana Isabel (1998). *A Educação e o Lazer*. <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/785/1/A%20educa%c3%a7%c3%a3o%20e%20o%20lazer.pdf> - consultado em 20/03/2013.

MEN, Nayara Alves e MANCINI, Lorena Angélica (2010). *Parques Temáticos: Lazer na Pós Modernidade*. VII Seminário da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo – (64 Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 30, n. 3, p. 63-78, maio 2009) – <https://www.google.pt/#q=64+Rev.+Bras.+Cienc.+Esporte%2C+Campinas%2C>

+v.+30%2C+n.+3%2C+p.+63-78%2C+maio+2009&safe=active - consultado em 25/05/2014

PINHEIRO, Kátia Flôres, RHODEN, Ieda e MARTINS, José Clerton de Oliveira (2010). *A Experiência do Ócio na Sociedade Hipermoderna*. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1518-61482010000400004&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1518-61482010000400004&script=sci_arttext) – consultado em 02/08/2014

PRIMO, Ana Rute (2010). *Ócio, Tempos Livres e Lazer*. <http://anaruteblog.blogspot.pt/2010/02/ocio-tempos-livres-e-lazer.html> - consultado em 04/08/2014.

RUGISKI, Marcelo e PILATTI, Luiz Alberto (s/d). *Lazer e tempo Livre: Um olhar sobre a teoria elisiana*. <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/workshop/art11.pdf> - consultado em 04/08/2014.

SANTOS, Sofia e MORATO, Pedro (2012). “Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê?”. In *Rev. bras. educ. espec. vol.18 no.1 Marília Jan./Mar. 2012*. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000100002&script=sci_arttext) – consultado em 23/07/2014

SILVA, Renata Laudares, et al. (2006). *Carta Internacional de Educação para o Lazer como Ferramenta de Intervenção Pedagógica Efetiva no Campo do Saber*. - <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/128/1489> - consultado em 27/06/2013

\_\_\_\_\_ (2011). *Lazer para as Minorias Sociais: Um desafio para os municípios*. - <http://www.faccrei.edu.br/gc/anexos/diartigos64.pdf> - consultado em 02/08/2014.

\_\_\_\_\_ (2013). *Ócio e Tempos Livres*. <http://cadernodiario-p.blogspot.pt/2013/05/ocio-e-tempos-livres.html#!/2013/05/ocio-e-tempos-livres.html> - consultado em 09/08/2014