



EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TESE

25 ANOS
A FORMAR
PROFESSORES



PAULA
FRASSINETTI

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TESE

25 ANOS
A FORMAR
PROFESSORES

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TESE
25 ANOS A FORMAR PROFESSORES**

EDITORA

ESEPF

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

ORGANIZAÇÃO

Ana Serra Fernandes, Ana Gomes e Mariely Lima

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Serra Fernandes, Ana Gomes, Carlos Afonso,
Helena Serra, Júlio Sousa, Mariely Lima e Rosa Lima

DESIGN

Edgar Sprecher

1ª EDIÇÃO

maio de 2016

ISBN

978-989-98940-6-8

IMPRESSÃO

ESEPF

IMAGENS

ESEPF



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE PAULA
FRASSINETTI

ÍNDICE

PREFÁCIO	9
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO	13
UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO: CONCEÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NUMA INSTITUIÇÃO DE NATUREZA PRIVADA	47
A CONCEÇÃO DAS FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DIFICULDADE INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL SOBRE A INTERAÇÃO COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ENSINO REGULAR	61
TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA MENTAL - RESPOSTAS EDUCATIVAS E ORGANIZACIONAIS DAS ESCOLAS DO 2º E 3º CICLO	77
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RESPOSTAS EDUCATIVAS NO NOSSO SISTEMA DE ENSINO	107
CONTRIBUTO DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SOBREDOTADA	123
DA IDENTIFICAÇÃO À EDUCAÇÃO DOS ALUNOS SOBREDOTADOS: PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DOS 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	153
A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PROMOÇÃO DA LINGUAGEM NOS PRÉ-LEITORES	177
(IN) COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM ORAL E PERCEÇÃO AUDITIVA EM CRIANÇAS COM ATRASO DE LINGUAGEM	197
O USO DE SISTEMAS AUMENTATIVOS E ALTERNATIVOS DE COMUNICAÇÃO EM CONTEXTO DE INTERAÇÃO ENTRE HIPOTERAPEUTA E CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL	207
AS RESPOSTAS SOCIAIS PARA O ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR COM PARALISIA CEREBRAL	221
O CÃO-GUIA: BENEFÍCIOS PSICOSSOCIAIS NO ADOLESCENTE CEGO	245
MODELOS ORGANIZATIVOS DE RESPOSTA A ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO	267
A RELAÇÃO PSICOSSOCIAL NUMA TURMA COM UMA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO	297

PREFÁCIO

Esta publicação destina-se a celebrar os 25 anos de formação em educação especial da ESE de Paula Frassinetti.

Não havia melhor forma de o fazer do que apresentar um conjunto de trabalhos de investigação realizados por ex-estudantes destes cursos em conjunto com os seus orientadores ou arguentes.

Desde o início da formação, no ano letivo de 1990/91, que houve a preocupação de aliar a reflexão teórica com o conhecimento direto das situações práticas. Nesse sentido, a pesquisa, e em determinada altura, também os estágios, assumiram um papel fundamental. Confrontar e ser confrontado com a realidade das escolas e do atendimento a crianças e jovens com necessidades educativas especiais foi sempre uma mais-valia para que se consolidem opções ou se desfaçam ilusões.

Esta atitude reflexiva permite, ainda, um permanente e salutar questionamento de verdades feitas, de modo a que seja possível “sair da caixa” e olhar para a realidade de uma forma múltipla, cruzando saberes de várias áreas disciplinares.

Os trabalhos que aqui se apresentam são apenas alguns daqueles que, ao longo do tempo, foram sendo construídos e defendidos no âmbito da formação. Não sendo representativos do todo, representam-no bem, pela sua qualidade e pela diversidade das temáticas que, aliás, foi sempre apanágio da formação em educação especial da ESEPF.

Rompendo com as “tipologias clássicas” (surdez, cegueira, deficiência mental, motora), sempre existiu lugar para a compreensão das características e formas de intervenção em crianças com dificuldades de aprendizagem, sobredotação, problemas de comportamento, entre outras, sem esquecer as questões da inter/multiculturalidade. Mesmo quando, por força da lei, as especializações tiveram de passar a ser afuniladas e mais restritivas, nunca se colocou de lado que os desafios na escola passam, muitas vezes, pelos alunos que são assumidos como “cinzentos” (“grey students”) e colocados em territórios pedagógicos de baldio.

Nesse sentido, a atenção sempre esteve na necessidade de olhar simultaneamente a “árvore” e a “floresta”. Perceber que a “educação especial” não é um território à parte, mas componente integrante da escola e que, portanto, as grandes mudanças organizativas e curriculares se têm de fazer, também, no todo, de modo a que ela se construa como uma escola inclusiva, capaz de dar resposta a todas as situações de alunos.

Mais do que apenas trabalhar teoricamente este conceito, que aliás viria a ser determinante, nos primeiros anos da formação, importa criar uma mentalidade curricular que permita assumir a diversidade como uma mais-valia e não como um problema.

Este desafio consegue-se, também, através da partilha dos saberes práticos dos docentes que, ao longo destes anos, trabalharam na formação especializada em educação especial. Sentimos, em muitos momentos, que os estudantes acreditavam no que dizíamos porque sabiam que não era apenas o produto de leituras mais ou menos volu-

mosas, mas da articulação de uma reflexão com a vivência prática no terreno do atendimento a alunos com NEE. Os problemas que eram partilhados assumiam, assim, um cunho maior de “verdade” porque derivavam dos desafios concretos já vivenciados, não se apresentando como soluções ou receitas pré-determinadas, mas como hipóteses de caminhos.

Ao longo destes 25 anos, os trilhos da educação especial foram, igualmente, sofrendo alterações. Em termos legislativos e, a título de exemplo não exaustivo, deve relembrar-se a publicação do Decreto-lei nº 319/91, do Despacho Conjunto nº 105/97, do Despacho Normativo nº 7520/98, do Decreto-lei nº 27/2006 e do atual Decreto-lei nº 3/2008. Não se pode afirmar que representaram a evolução na continuidade na medida em que, em muitos aspetos, assumem características contraditórias. São marcantes pelas conceções que trouxeram, pelas práticas que lhes deram origem e as que provocaram. Algumas vezes foram a vanguarda das mudanças pedagógicas, noutras conduziram ao seu retrocesso. Foram, acima de tudo, produtos de várias políticas educativas com reflexos na educação em geral. Daí a importância da sua análise, sempre presente nos diversos cursos de formação especializada.

Essas políticas tiveram, igualmente, consequências nos próprios formatos de especialização. Inicialmente denominados de CESE (Curso de Estudos Superiores Especializados), com uma duração de dois anos e um conjunto muito alargado de horas, foram-se transformando em complementos de formação para aquisição de licenciatura, passando para pós-graduações e mestrado em ciências da educação, com especialização em educação especial. O número de horas foi diminuindo, o que fez perder algumas possibilidades de maior aprofundamento de conteúdos e de contacto com a realidade, nomeadamente, pela inexistência de estágio. Contudo, manteve-se a exigência e o rigor que tem reflexos evidentes na prática dos docentes formados pela ESEPF e na qualidade das produções científicas.

Esta obra, agora disponível, assume-se, neste contexto, como um contributo para a reflexão pública sobre os caminhos da educação especial, desde aqueles que já foram percorridos até aos que derivam dos desafios do futuro. Com a certeza de que estes 25 anos foram, certamente, marcantes, nos formandos e formadores que os vivenciaram.

Carlos Afonso



IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO

Ana Matos, ESEPF ana.raquel.matos@hotmail.com

Maria Isabel Cunha, ESEPF mariaisacunha@gmail.com

Joana Cavalcanti, ESEPF joanamcavalcanti@gmail.com

RESUMO

Este projeto de investigação tem como principal objetivo o estudo da problemática Identidade profissional dos docentes de Educação Especial ao nível dos processos de construção dessa mesma identidade. Por isso, construímos um quadro teórico que nos ajudou a compreender e clarificar diversos conceitos subjacentes a esta temática. Foi-nos indispensável a leitura de autores como Correia (2010), Craib (1998), Day (2004), Dubar (2005), Giddens (1997), Nóvoa (1999), Rodrigues (1997), Sainsaulieu (1997), Santos (2011), Vianna (1999), entre outros. Assim, na nossa investigação, optamos por uma abordagem qualitativa, usando como recurso as entrevistas semiestruturadas através do método de Histórias de Vida, junto dos professores do departamento de Educação Especial do Agrupamento, o que nos permitiu estudar este grupo de docentes de uma forma mais aprofundada no que se refere aos processos da sua construção identitária. Com a elaboração deste estudo constatamos que estes professores de Educação Especial evidenciaram possuir uma identidade profissional própria e específica, assim como uma identificação com valores e padrões de comportamento comuns.

PALAVRAS-CHAVE

Profissão, Identidade, Identidade Profissional Docente, Formação de Professores, Docente de Educação Especial

ABSTRACT

The main objective of this research project was the study of the professional identity of Special Education teachers in what concerns the processes of construction of that same identity. To that end, we built a theoretical framework that helped us understand and clarify several concepts underlying this issue. In our research, we chose a qualitative approach, using as a resource semi-structured interviews, that focused on the Life Stories of teachers from the Department of Special Education of a School

Group of the Porto district. This allowed us to study this group of teachers more thoroughly in what concerns their processes of identity construction. With the preparation of this study we found that these Special Education teachers have shown to possess their own specific professional identity, as well as an identification with common values and standards of behavior.

KEYWORDS

Profession, Identity, Teacher's Professional Identity, Teacher Training, Special Education Teacher

INTRODUÇÃO

As várias transformações que se têm verificado nas sociedades modernas e, para nós em particular, em Portugal têm conduzido muitos sistemas educativos a repensar o papel do professor, tentando reajustar competências e repensar os processos de formação dos professores. Todas estas alterações sociais e pessoais que estão a ser vividas pela classe docente condicionam de forma acentuada os seus relacionamentos interpessoais no seio familiar e no local do trabalho levando-os a um constante desassossego, bem como a um questionamento das suas identidades. Neste sentido, o estudo da problemática da identidade profissional docente tem toda a pertinência, numa altura em que esta está posta em causa, com a crescente desmotivação dos profissionais de educação, com a desvalorização social da profissão docente e com um futuro incerto pela frente.

É possível que mesmo diante de tantas contradições geradas pelas crises dos novos tempos, grande parte dos professores continuem a organizar-se para encontrar motivação no que fazem seja na criação de novos recursos cognitivos, novas estratégias práticas que lhes permitem a aquisição de mais e melhores aptidões, seja na paixão com a qual iniciaram o percurso, este nem sempre fácil.

Esta investigação tem como principal objetivo *o estudo da Identidade profissional dos docentes de Educação Especial ao nível dos processos de construção dessa mesma identidade*. Salientamos uma das razões mais importantes para a escolha do tema que consiste no facto de percebermos a construção identitária do professor de Educação Especial, e se existe mesmo uma identidade própria que o identifique como “categoria” diferente no grupo de professores em geral. Deste modo, é importante compreender que fatores interferem na construção de características comuns relativamente ao docente que trabalha com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A identidade profissional resulta não só dos aspetos coletivos pertencentes ao mundo organizacional e aos processos de referência, mas, é produto, igualmente, das características individuais do sujeito, dos seus aspetos e vivências biográficas que o caracterizam como um ser singular que atuará, de forma, única, num mesmo contexto organizacional e num mesmo processo de socialização secundária (Santos, 2011).

Falar de identidade profissional implica antes de mais abordar o conceito de profissão. As profissões são formadas por um conjunto de elementos pertencentes a um grupo que comungam de uma mesma identidade, valores, linguagem e de um estatuto próprio para toda a vida (Goode, 1957). Para que uma identidade profissional exista e se propague é necessário que o trabalhador esteja na sociedade, não como um mero vigilante, mas como um protagonista num plano de atuação real que se produz frequentemente e se constitui como um grupo profissional possuidor de uma autêntica identidade coletiva (Dubar, 2000). No que concerne à definição de profissão, não existe um modelo universal do que deve ser uma profissão, uma vez que a sua resolução prende-se com a pesquisa de diferentes variáveis conjunturais (em termos de contexto), variáveis estruturais (em termos dos componentes que compõem uma profissão) e variáveis teóricas e metodológicas (no que se refere às correntes teóricas predominantes). A multiplicidade de organizações, a variedade de crenças e perspectivas teóricas, a diversidade de influências políticas e sociais conduzem a uma pluralidade de estudos e conceitos que se revelam fundamentais para a caracterização do que é a profissão (Santos, 2011).

Nesta perspetiva as profissões são consideradas como protagonistas coletivos do mundo económico, as quais se mobilizam no mercado do trabalho e controlam as suas próprias atividades. Estes estudos relacionados com a profissão iniciaram-se no século XX, sendo que, como nos diz Rodrigues (2002), existiram dois grandes períodos anteriores à década de setenta, o primeiro dominado pelas abordagens funcionalistas e um segundo marcado pelo aparecimento de diferentes teorias.

Todas estas variáveis contribuem para a reconstrução de identidades. Diz Palmer, (1998, p.2) que, “[q]uando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer os meus alunos, vê-los-ei através de um vidro escuro, na sombra da minha vida que não foi analisada – e, quando não os posso ver claramente, não os posso ensinar bem. Quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer a minha disciplina – não nos níveis profundos que estão alicerçados no significado pessoal.”

A identidade profissional resulta não só dos aspetos coletivos pertencentes ao mundo organizacional e aos processos de referência, mas, é produto, igualmente, das características individuais do sujeito, dos seus aspetos e vivências biográficas que o caracterizam como um ser singular que atuará, de forma, única, num mesmo contexto organizacional e num mesmo processo de socialização secundária (Santos, 2011).

Santos (2011), fala-nos na importância dos contextos para a construção da identidade pessoal. Esta apresenta-se como um elemento de subjetividade, mantendo-se, alterando-se e reconstruindo-se entre o “eu/outro” (Mogone, 2001) e apresenta-se como um processo inacabado e contínuo (Goffman, Berger, Luckmann, Dubar & Ciampa, 1985, citado por Santos, 2011).

Abordamos a questão da identidade profissional docente baseando-nos em Dubar (2005) confirmando que a identidade social mantém uma relação de proximidade com a identidade profissional docente. Vianna (1999) diz a este respeito que esta identidade deve ser equacionada sob o aspeto psicológico e social, visto estarem interligados.

Ainda Hansen (2010), refere-se ao cosmopolitanismo apresentando o indivíduo capaz de uma abertura reflexiva ao que se lhe depara como novo, no entanto, mantendo-se fiel reflexivamente ao que lhe é familiar. Por último, Nóvoa (1995) fala-nos da importância da formação inicial e continua para a sustentação das boas práticas docentes e como contributo para auxiliar na sustentação do bem-estar docente. Para o conceito de identidade profissional docente contribuem todas as outras identidades, o qual se apresenta em constante reconstrução e reformulação. Pensamos que a construção da identidade profissional docente não deve unicamente centrar-se nos saberes (formação) e nas práticas laborais (experiência), apesar de estes constituírem elementos fundamentais na configuração desta construção, mas também nos decursos biográficos e contextos sociais e relacionais vivenciados pelos docentes.

No que se refere ao professor e ao ato educativo, Shavelson (1986) revela que as decisões dos professores são influenciadas pelo contexto. Ainda Yinger (1986) e Gómez (1984) relativamente à prática dos professores, dizem que o essencial é colocar o conhecimento em funcionamento e veem o professor como um clínico que faz o diagnóstico do problema e tenta resolvê-lo.

Hargreaves (1994) por outro lado fala nas muitas tarefas que são atribuídas aos professores. No entender de Day (2004) a identidade dos professores de Educação Especial é formada através da mente, do coração e do corpo. Logo, um professor com pouca experiência poderá encontrar a sua identidade adaptando as suas expectativas e as diretivas dos outros no que Lacey (1977, citado por Day 2004) denominou submissão estratégica.

No entanto, mais tarde, a imitação e a consonância poderão dar lugar à invenção e à originalidade, levando-o a deixar de admitir uma identidade para passar a construir a sua própria identidade. As identidades são uma amálgama da biografia pessoal, da cultura, da influência social e dos valores institucionais que podem mudar de acordo com o papel e as circunstâncias. Elas dependem “(...) da manutenção de narrativas biográficas coerentes e continuamente revistas, (que) ocorrem em contextos de escolha múltipla (...) O planeamento reflexivo e organizado da vida (...) torna-se uma característica central para a construção da identidade do eu” (Giddens, 1991, p.5).

O profissional de hoje é descrito como alguém que “mobiliza um conjunto de identidades ocasionais para responder a contextos de mudança” (Stronach et al., 2002, p. 117). Mudanças essas que impõem uma profunda preparação dos professores para o futuro, nomeadamente ao nível dos processos de construção da sua formação. O cumprimento profissional do professor ao longo da vida implica, assim, a capacidade de flexibilizar a sua intervenção e reestruturar o seu perfil, através da adaptação das suas competências face à variedade dos sujeitos e situações. Sem deixar a plenitude do perfil desejável, é no desempenho das suas competências em contexto que se realiza o seu desenvolvimento profissional e a qualidade da sua atividade (Cardoso, 2006).

Assim, Correia (2010) fala da importância da formação de profissionais especializados no domínio da Educação Especial assim como na implementação de um modelo de formação contínua.

No que refere à reconstrução de identidades nos diferentes contextos do professor de Educação Especial, Cardoso (2006) posiciona-se de uma forma crítica fazendo referência a uma imagem do professor cada vez mais debilitada e fragilizada. Lopes (2007) sugere uma mudança educativa tendo em conta as histórias de vida dos professores. A UNESCO (1998) refere-se à importância da formação inicial, contínua e especializada. Ainda, Silva (2000) acrescenta que a investigação científica representa uma mais-valia para o crescimento profissional.

Passando em revista os estudos recentes na área, evidenciamos Anjos (2007), que refere acerca da Identidade Profissional dos Professores do 1º CEB: uma Identidade em crise, a importância da construção de uma nova identidade docente devido à necessidade de romper com o passado e passar para uma outra fase de reflexão e tomada de decisão num novo contexto. “A formação de uma nova identidade profissional focaliza a criação de condições particulares dos contextos interacionais: a autonomia, a descentralização e a existência de relações interpessoais que permitam enfrentar conflitos e negociar novos consensos” (Anjos, 2007, p.208). E acrescenta ainda que é na escola com o seu grupo de colegas que o professor vai descobrir e construir uma nova identidade.

Por seu turno, Siems (2008), no seu trabalho de investigação sobre a Construção de Identidades Profissionais de Professor de Educação Especial destaca em termos de educação inclusiva, que os alunos devem ser vistos numa perspetiva totalitária, ou seja, partindo-se das suas competências e necessidades. Referindo-se aos professores sugere que estes deixem emergir as várias vozes que existem dentro de cada um.

Já na sua tese com o tema: Inserção na vida ativa de licenciados: a construção de identidades sociais e profissionais, Alves (1997), conclui que os percursos escolares, formativos e profissionais de recém-licenciados se apresentam ao mesmo tempo como efeito/resultado e como fator de influência na construção de identidades sociais e profissionais. O que nos leva a interrogar: *Como se dará a (re)construção da identidade profissional dos docentes de Educação Especial?*

O professor de Educação Especial é alvo de algumas pressões, não só as que surgem no seu trabalho, mas também na sua vida pessoal. As complicações na vida pessoal podem associar-se aos problemas no trabalho. O professor é uma pessoa com as suas imperfeições, com as suas dúvidas, crenças, angústias, com a sua personalidade. A formação atua nessa personalidade adicionando mais conhecimentos, fortificando o desenvolvimento global do indivíduo e deve fomentar um justo equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade do encontro com o outro (Sousa, 2000). É necessário que o professor tenha um sentido de identidade pessoal, profissional, social e emocional para conseguir ser eficaz, o qual foi definido como “o processo através do qual uma pessoa procura integrar os seus vários estatutos e papéis, assim como as suas diversas experiências numa imagem coerente do *eu*” (Epstein, 1978, p.101).

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO

O estudo que decidimos desenvolver, relativamente à Identidade Profissional dos Docentes de Educação Especial: processos de construção, revela-se de uma importância considerável, visto que têm ocorrido algumas mudanças neste nível de ensino e cada

vez mais é exigido um esforço acrescido destes professores verificando-se uma sobrecarga laboral, uma indefinição de funções e conseqüentemente uma perda de prestígio e de autoridade.

Com a revisão da literatura conseguimos perceber um conjunto de fatores que contribuem de forma positiva para a reconstrução constante da identidade profissional docente. Assim, iremos analisar o problema tendo em conta os diferentes contextos (sociopolíticos, educativos, familiares...) e a formação inicial, contínua e a realizada na Educação Especial que em muito pode influenciar a nossa atividade docente, com vista a melhorar a qualidade e a eficácia das práticas educativas dos professores de Educação Especial.

Não temos a intenção de apresentar soluções concretas porque acreditamos que não existem, iremos sim encontrar soluções aproximadas ou pontos comuns de postura profissional que nos irão fazer discutir, refletir em propostas fundamentais sobre uma identidade no profissional que é o professor de Educação Especial.

OBJETIVOS

De acordo com as constantes alterações verificadas no nosso sistema educativo, implementadas pelo poder político, torna-se necessária uma reflexão séria sobre o tema central da nossa investigação o qual nos remete para a nossa questão de partida: *Existe uma identidade profissional dos docentes de Educação Especial?* Para tentarmos encontrar respostas para esta pergunta apresentamos alguns objetivos de trabalho tais como: compreender o professor no seu todo; pesquisar sobre a existência de um conceito específico de professor; delinear alguns aspetos que compõem a identidade docente; perceber a reação dos professores face às diversas mudanças atuais; conhecer os contributos e expectativas destes face à formação especializada; caracterizar o professor do Ensino Especial quanto à sua formação sociológica académica em Portugal; perceber a relação que cada professor mantém consigo próprio e com os vários intervenientes no ensino (alunos, pais, escola, comunidade e colegas) e refletir sobre o contributo que o professor de Educação Especial pode dar à sociedade atual.

Apesar dos objetivos traçados se relacionarem com a pertinência do tema em desenvolvimento, outros surgiram como sendo de índole pessoal e profissional. Algumas questões poderão servir para darmos continuidade ao trabalho em questão, ampliando as informações acerca do perfil do professor de Educação Especial, pois interessa-nos alargar o caudal de conhecimento sobre o profissional docente, principalmente porque acreditamos que este seja um agente de mudança e evolução.

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Vieira (1999, pp.19-20) diz que “o problema central da pesquisa está no facto de se constatar que aquilo que nos surge como novo, a nós humanos, nos coloca perante uma enorme insegurança porque para lá da rotina fica o vazio e o breu do desconhecido”. Assim, abordamos a temática do nosso estudo – Identidade profissional dos professores de Educação Especial: processos de construção – e, é neste contexto, que depois de ter-

mos efetuado a revisão da literatura específica formulamos a questão de partida já referida anteriormente. Esta questão de caráter mais abrangente remete-nos para outras mais específicas: Como se constrói a identidade profissional docente? Como se caracteriza a identidade profissional do professor de Educação Especial? Que fatores são determinantes no processo da sua construção identitária? Com estas questões tentamos expor o mais fiel possível aquilo que procuramos saber, compreender e elucidar.

No próximo ponto esclarecemos as nossas opções metodológicas e apresentamos a amostra de forma mais detalhada.

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Numa perspetiva de reflexão sobre a identidade dos professores de educação especial, mesmo considerando que todos os docentes neste momento histórico, político, económico e social passam por inúmeras dificuldades em Portugal e, conseqüentemente, é possível que se alteram como sujeitos, bem como também alterem as suas práticas, os nossos estudos focalizam de forma mais direta um grupo de professores de educação especial de um Agrupamento Vertical do norte do país.

A escolha do agrupamento foi feita por conveniência, pois por estarmos a trabalhar no mesmo, conseguimos iniciar a investigação de maneira mais rápida, eficaz e com uma melhor visão do contexto. Como nos diz o sociólogo Pierre Bourdieu (1999), para se realizar um estudo de qualidade é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, sempre que possível, estas pessoas devem ser já conhecidas do investigador ou serem-lhe apresentadas por outras pessoas conhecidas do entrevistado. Dessa forma, quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre entrevistador e entrevistado, as pessoas ficam mais à vontade e sentem-se mais seguras para colaborar.

A amostra proveniente dum estudo deste tipo é considerada de conveniência. Para a realização desta pesquisa contamos com a participação de quatro professores de Educação Especial do distrito do Porto. No nosso caso, foram selecionados todos os professores do grupo de Educação Especial a lecionar num mesmo agrupamento no ano letivo 2010/11. Deste modo o processo amostral não garante que a amostra seja representativa, pelo que os resultados desta, só se aplicam a ela própria.

Todos os entrevistados são licenciados e especializados, no entanto, possuem uma formação de base diferente. Houve, portanto, uma atenção especial na escolha do percurso escolar e quanto ao tipo de carreira profissional.

Segundo nos diz Oliveira (2010, p. 88) “a amostra é uma representação da população ou universo da pesquisa, ou seja, (...) é um subconjunto ou parte dos elementos que fazem parte do universo”. Assim, considerando as características desta investigação, tendo por base as histórias de vida dos professores, optámos por utilizar alguns critérios no processo de seleção para que esta seja significativa, nomeadamente, um dos entrevistados possuir tempo de serviço entre 5 a 7 anos, outro entre 8 e 15 e outro, entre 15 e 25 anos de serviço; professores contratados e do quadro e uma entrevista ao coordenador do grupo.

A nossa forma de mapeamento do grupo que representa a amostra incide no facto de tornar possível um estudo comparativo entre os professores no que diz respeito às suas atitudes, opiniões e reações face às profundas mudanças ocorridas no contexto social, tendo como consequência a necessidade de adaptação a essas mudanças por parte de alunos, pais e professores e nas relações interpessoais no que respeita ao ensino.

Ao professor é exigido que interprete um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao progresso do aluno, tarefas estas que se tornam contrárias ao exercício de seleção e avaliação que também a ele é atribuído. Assim sendo, iremos tentar perceber se existe uma reorganização, uma constante reconstrução da identidade profissional docente.

PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para o trabalho de recolha de dados, começámos por dar a conhecer a nossa investigação e pedir pessoalmente uma autorização formal e por escrito à direção do agrupamento, no sentido de poder proceder à realização das entrevistas. Essa autorização foi-nos prontamente concedida, colocando à nossa disposição eventuais dados que fossem necessários e os recursos materiais existentes.

Assim, iniciámos a nossa recolha de dados depois de uma conversa pessoal com os professores de Educação Especial a lecionar neste agrupamento no ano letivo 2010/2011, selecionados de acordo com alguns critérios e características, considerados por nós como relevantes.

Sendo a entrevista um ótimo instrumento de pesquisa porque permite que haja uma interação entre entrevistador e entrevistado, essencial para o estudo que estamos a realizar, optámos por entrevistas semiabertas, isto é, por entrevistas que não são caracterizadas por um grande número de questões, nem por serem inteiramente abertas, tal como é proposto por Quivy & Campenhoudt (1988).

De seguida, procedemos à elaboração de um guião de entrevistas, o qual nos serviu de orientação e estruturação da mesma, composto por questões semiabertas e outras totalmente abertas. No passo seguinte, realizámos uma entrevista que serviu de pré-teste para introduzirmos algumas alterações que se verificaram necessárias, como a substituição de algumas perguntas, a alteração da sequência e o ajuste da linguagem utilizada. Depois iniciamos as nossas entrevistas entrando em contacto com os entrevistados no sentido de marcarmos o dia, a hora e o local onde iriam decorrer as mesmas. Todas as entrevistas foram realizadas no agrupamento em salas disponíveis no momento. O ambiente estava calmo visto ser um horário ao fim da tarde (17:30), portanto quase todos os alunos já tinham terminado as suas atividades letivas. Na sala só estava o entrevistador e o entrevistado, no entanto em duas das entrevistas ocorreram intervenções pontuais com a entrada de outros professores na sala. Foi relativamente fácil conciliar os horários devido à grande disponibilidade demonstrada pelos entrevistados, desde o primeiro momento, para darem o seu contributo a este trabalho.

Como instrumento de recolha de dados utilizámos o gravador, visto que, este procedimento é manifestamente favorável, uma vez que permite ao entrevistador estar mais atento ao entrevistado sem ter de o interromper, facilita a transcrição, permitindo

manter a fiabilidade das informações recolhidas (Oliveira, 2010), no entanto verificámos que, num primeiro momento, houve um certo constrangimento e inibição por parte dos entrevistados que mais tarde com o crescente envolvimento na conversa foi desaparecendo. Todos os entrevistados autorizaram o seu uso, sendo-lhes garantida a confidencialidade da sua identidade, utilizando para a apresentação dos resultados nomes fictícios. Foram ainda anotados os comportamentos não - verbais dos mesmos. Preocupamo-nos sempre que a entrevista não se tornasse num diálogo rígido e inibidor, já que somos de opinião que na base de um estudo deste tipo e na base da utilização das entrevistas estão atitudes como a empatia, a confiança e o respeito (Morin, 1984, Patton 1980, Sant’Ana, 1983). Tentamos sempre abordar o tema de um modo natural (Quivy & Campenhoudt, 1988), nunca nos esquecendo do distanciamento que é necessário ter, relativamente à formulação das questões, nomeadamente, pretendemos que estas sejam formuladas de forma a não induzir os entrevistados numa resposta, possibilitando-lhes que a encontrem no seu reportório de respostas possíveis (Patton, 1980).

MÉTODOS E TÉCNICAS: ENTREVISTAS ATRAVÉS DO MÉTODO HISTÓRIAS DE VIDA

Atendendo às questões de investigação e aos objetivos da nossa pesquisa, a opção metodológica que aqui assumimos possui um carácter essencialmente qualitativo, constituindo-se através do método de Histórias de Vida, permitindo-nos este perceber de forma única, se existe ou não uma apropriação de normas, de valores, de pensamentos característicos do grupo profissional dos professores de Educação Especial.

De acordo com Oliveira (2010, p. 59), é preciso considerar que “a pesquisa qualitativa pode ser considerada como uma tentativa de explicar e compreender em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos”.

O método foi por nós escolhido por inúmeras razões, sendo uma das mais importantes a que corresponde ao facto de que o sujeito parece construir-se e ter-se construído através das suas narrativas, assim “contar histórias é uma forma que os seres humanos utilizam para dar corpo a ideias, assunções, crenças e valores, que se entrecem nas intrigas narrativas e se sintetizam na moralidade final que todas as boas histórias apresentam” (Sarmiento, 1994, p. 123, citado por Vieira, 1999, p. 71). Este método requer que se estabeleça uma relação empática entre o entrevistador e o entrevistado, para que, a recolha da informação seja facilitada e a mais fidedigna possível. O entrevistador também terá de dar muito de si, como nos diz Bourdieu “(...) nunca parei de me tomar como objecto, não no sentido narcísico, mas enquanto representante de uma categoria (...) logo, falando de mim mesmo, eu digo a verdade dos outros por procuração” (1992, p. 175).

Com este método o entrevistador procura estar em sintonia com o entrevistado, interessando-se pelos seus sentimentos, ideias e transformar todo aquele momento numa conversa de partilha de experiências, de confissões importantes e marcantes para aquela pessoa, para que a informação obtida se torne mais rica e mais transparente.

Contudo “(...) deve interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistémica”(Oliveira, 2010, p. 60). Com as Histórias de Vida recolhem-se dados que seriam de difícil recolha em documentos escritos. Quando analisamos um documento não observamos expressões, nem hesitações, nem a pessoa que o escreveu terá dito tudo que tinha para contar. Com este método o entrevistador está próximo do entrevistado permitindo assim perceber uma pausa, um não falar do assunto podendo retirar daí algum significado. Esta recolha é feita olhos nos olhos, de uma forma integral, profunda e de várias perspetivas, como se usássemos um caleidoscópio.

As Histórias de Vida começam a ser utilizadas para se tentar perceber o entendimento da cultura dos professores formados pela sua experiência de vida, com padrões que rejeitaram ou assimilaram na, e para além da própria escola (Vieira, 1999). Na formação de adultos, elas têm a finalidade de analisar e reconstruir o saber da experiência. A reflexão sobre as biografias tem em conta, não só o autoconhecimento direcionado para o saber ser, mas também o conhecimento geral mais voltado para o saber (Ibidem). A recolha das histórias dos professores foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas, as quais se revelaram um material privilegiado de análise da enunciação e esta análise concretiza-se essencialmente na análise lógica do discurso, na dinâmica de entrevista e nas figuras de retórica. Consideramos que estas metodologias são as que mais se adequam ao estudo de um fenómeno humano complexo, como aquele que pretendemos estudar – *A identidade do docente de Educação Especial*, tendo em conta que possibilita uma conversa de tipo informal, onde interferem aspetos afetivos que são reveladores de significados pessoais presentes nas suas atitudes e comportamentos. As entrevistas biográficas duraram em média uma hora cada. Estas foram dadas a ler e alguns dos professores deram sugestões de alteração principalmente no que se referiu à sua organização frásica, porque acharam que não utilizaram um português correto, fruto do discurso oral e de uma narrativa espontânea. A nossa dificuldade prendeu-se mais com o facto de não querermos interferir no pensamento dos entrevistados, deixando-os discursar livremente, mas ao mesmo tempo tentando que estes não fugissem ao tema e direcionando-os para a resposta às perguntas e objetivos por nós traçados, portanto a entrevista não foi totalmente livre, visto que em alguns momentos tivemos de direcionar os entrevistados para aquilo que se constituía como nosso objetivo.

OPÇÕES NA ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE VIDA

A abordagem de conteúdo que vamos utilizar permitiu-nos reconstruir com alguma profundidade as histórias de vida a partir das entrevistas realizadas e estabelecer comparações entre os conteúdos registados em cada categoria, sempre que nos foi possível fazer tais articulações, visto que estes acabam por ser únicos embora apresentem algumas semelhanças. Assim, a análise de conteúdo efetuada às entrevistas, faz parte de um procedimento mais amplo de investigação, ou seja, tentarmos perceber junto dos professores, visto também pertencermos ao grupo de Educação Especial, quais os pensamentos e opiniões que os caracterizam como grupo profissional.

Assim, recordemos que através da análise de conteúdo, pretendemos: mergulhar em profundidade na estrutura do pensamento dos professores sobre a sua identidade profissional e seus processos de construção; compreender, fundamentalmente, o pensamento dos professores enquanto indivíduos em vez de nos preocuparmos com generalizações, (Zabalza, 1988). Neste sentido, e porque uma das nossas preocupações fundamentais é a compreensão dos significados, isto é, o sentido que os professores dão às suas próprias vidas e ao que as rodeia, pareceu-nos ser pertinente confiar na nossa opção inicial configurada na análise qualitativa das entrevistas (Patton, 1980; Sant’Ana, 1983). Para que venhamos a atingir este objetivo, iremos ter como principais preocupações: a organização sistémica dos dados, sacrificando a expressividade destes considerados isoladamente; a argumentação e o apoio da análise de conteúdo na revisão de literatura (Ibidem), uma vez que não existe pensamento científico sem comentário teórico (Bachelard, 1986).

Compreendemos que o método escolhido reflete-se na riqueza dos conteúdos tratados, pois “este instrumento permite efectuar uma série de operações destinadas à interpretação de um corpus abundante, multiforme e recheado de informações. O problema reside precisamente em dar um sentido a este conjunto de factos sem reduzir a riqueza das significações” (Poirier, Valladon & Raybaut, 1999, p.107). Apresenta-se como um trabalho muito longo, difícil de realizar tendo em conta a minúcia da análise e da perícia para a redação da síntese. Começa com uma primeira fase de pré-análise do trabalho, onde é realizada a classificação dos documentos e a transcrição das entrevistas, a segunda fase é a da clarificação do corpus, ou seja, analisarmos o que o entrevistado diz e o que não diz, tentando transmitir as suas ideias o mais fiel possível ao que os sujeitos disserem. A terceira fase refere-se à compreensão do corpus, proceder à análise do discurso próprio de cada entrevistado, focalizando-nos no que se refere à estrutura lexical. A quarta fase prende-se com a organização do corpus, fazendo um aprofundamento do discurso do narrador através do levantamento do seu vocabulário, a organização categorial é a quinta fase, a qual é caracterizada pela organização em categorias de todo o trabalho das entrevistas e por último, na sexta fase do trabalho procederemos ao somatório das histórias de vida, fazendo uma análise horizontal onde todas as categorias e histórias dos diferentes entrevistados convergem para um núcleo central, para uma unidade, o que nos irá permitir chegar a um conjunto de respostas que assim nos permitirão tecer as considerações finais.

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Verificamos na subcategoria da escolha da profissão que a maioria dos professores se formou na área da sua primeira opção, à exceção de um, o docente L que foi uma segunda opção devido à sua média de 12º, a qual não lhe permitiu ter acesso ao curso perspectivado, tendo que escolher os cursos possíveis e não um relacionado com a sua preferência. Neste sentido é útil tentarmos perceber as regras de acesso às escolas de formação e recrutamento de docentes que se apresentam desajustadas e que permitem

o acesso de indivíduos que nunca imaginaram ser professores e que por não se realizarem profissionalmente podem dificultar o trabalho coletivo (Esteve, 1991). Três dos professores fizeram a sua opção inicial tendo como princípio motivações intrínsecas: o gosto pelo curso, o gosto pelo ensino, pelos alunos e a vocação.

Quando lhes foi questionado sobre o porquê de mais tarde terem escolhido a Educação Especial a maioria, nomeadamente, a professora J, P e M fizeram essa escolha por motivos relacionados com oportunidades de trabalho, como uma alternativa de colocação, pela proximidade de casa e só o docente L manifestou algum gosto, alguma vocação por esta área. O que de certo modo nos parece paradoxal, visto que o professor L foi o único que ao responder sobre a escolha profissional revelou que lhe parecia ser a única alternativa, visto que a sua média não lhe permitia ingressar noutros cursos. Tendo em conta as respostas dadas pelos nossos entrevistados, relativamente à permanência na Educação Especial, pensamos que apesar de esta ter surgido como uma área de recurso todos os professores demonstraram interesse e gosto em continuar a lecionar nesta área, no entanto as professoras P e M referiram que mesmo que quisessem voltar a lecionar no seu curso de base “(...) não havia volta atrás (...)” uma vez que perderiam o lugar, o que nos leva a concluir que os professores têm vindo a perder autonomia e as suas escolhas são quase sempre condicionadas pelas políticas educativas, estando muitas vezes a desempenhar funções sem se sentirem realizados e “apaixoados” pelo trabalho docente.

Analisando o discurso destes quatro professores, no que se refere ao professor tradicional e atual verificamos que a maioria das descrições efetuadas se revelaram coincidentes relativamente à conceção do ser professor representativa duma época e num determinado contexto histórico-social em que o professor era detentor de todo o saber e se caracterizava pelo uso de métodos tradicionais, havendo um grande distanciamento relacional entre professor/ aluno, marcado por uma forte liderança exercida pelo profissional de educação dentro da sala de aula. Todos os entrevistados com mais ou menos anos de experiência profissional, quando lhes foi perguntado sobre o seu relacionamento com os professores se direcionaram para o professor do 1º ciclo, concluindo nós que este representou uma importante e marcante referência para este grupo de docentes como nos coloca o entrevistado L ao falar de uma das suas professoras do 1º Ciclo, afirma: “(...) tenho uma boa imagem da professora primária e foi muito importante”.

As relações entre professores alunos têm vindo a passar por mudanças profundas ao longo dos tempos. Há vinte anos, como nos apontam os três professores entrevistados verificava-se uma situação injusta em que o professor era detentor de todos os direitos e o aluno só tinha deveres, podendo inclusivamente ser submetido a diversas humilhações (Nóvoa, 1995). Os docentes mencionaram a rigidez, a severidade e a violência que muitas vezes era exercida dentro da sala de aula pelo professor tradicional, utilizando para tal, materiais internos e externos à escola (régua, colher de pau (...), com o intuito de fazer prevalecer a sua autoridade e promover um clima de medo e austeridade na sala de aula, não havendo espaço para falhas ou pequenos erros como nos contou a professora J. No entanto, apesar de alguma mágoa e más recordações guardadas

desse tempo, como demonstrou a docente M, constatamos que tanto estes professores como os seus pais respeitavam e valorizavam muito o profissional de educação, tal como podemos perceber no relato de L. Como nos diz Nóvoa (1995, p. 105) os professores, nomeadamente do ensino primário e secundário eram detentores de um elevado estatuto sociocultural. “O saber, a abnegação e a vocação destes profissionais eram amplamente apreciados” (ibidem). O professor era visto como uma entidade superior detentora de todo o saber, numa altura em que não existiam outras fontes de informação, em que Portugal estava fechado para o mundo e onde metade da população portuguesa era analfabeta. Assim, nos conta o professor L quando refere que “(...) dentro das possibilidades da minha mãe era ela que me orientava no trabalho de casa. Só tem a 4^o classe, mas pronto, até à primária ia-me orientando”. Principalmente as famílias mais carenciadas não estavam sensibilizadas para proporcionarem um adequado acompanhamento escolar aos seus filhos, dando mais valor ao trabalho fora da escola, onde a labuta dos filhos representava uma mais-valia na ajuda ao sustento da família, levando a um aumento do abandono escolar e a que só os filhos de famílias mais abastadas pudessem aceder ao ensino, transformando-se este num ensino de elites. Por conseguinte, apesar de na década de 80, quando Portugal entrou para a Comunidade Europeia se comesse a esboçar alguma mudança e um maior investimento no ensino, através da reforma do sistema educativo, muito ainda haveria para fazer no campo da formação, da participação e preparação dos professores da atualidade, os quais têm uma difícil missão a desempenhar.

Com estas opiniões percebemos que o professor atual ainda se depara com inúmeras barreiras dentro da escola, nomeadamente no que se refere ao julgamento entre colegas, principalmente no caso dos professores contratados e da Educação Especial. Os docentes mais novos, como é o caso do professor L e da professora J sentem que as suas expectativas relativamente à prática real saíram defraudadas, visto que não são coincidentes com os ideais que os nortearam durante a formação e além disso, os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, deixando-lhes os piores horários, os alunos mais “fracos” e as piores condições de trabalho, tal como diz Nóvoa (1995), além de apresentarem uma visão distorcida do trabalho dos professores de Educação Especial, pensando estes a respeito destes docentes, que o facto de não lecionarem numa turma, têm um trabalho mais facilitado.

Quando falamos nas relações estabelecidas com os alunos constatamos que o professor tradicional, na opinião deste grupo, sofreu uma grande transformação até aos dias de hoje, caracterizando-se por ser um professor que “estabelece uma boa relação em termos afetivos, uma relação de trabalho (...) de forma a que eles tenham bem estar, se sintam bem no espaço onde estão” (M). Os professores hoje procuram “estabelecer uma relação aberta, de trabalho, de amizade, (...) de respeito e de sinceridade”(P). Este grupo de professores de Educação Especial fala-nos da importância das relações afetivas estabelecidas com estas crianças com Necessidades Educativas Especiais, na empatia sentida pelos alunos tal como se pode verificar na citação acima. Da mesma forma o docente L acrescenta “(...) há uma certa afetividade para comigo e eu também

tento desenvolver o meu trabalho nessa base (...). Valorizam no processo educativo o relacionamento baseado na confiança, na amizade, na afetividade como fatores fundamentais para exercerem a sua prática de uma forma mais eficaz com estes alunos.

Como nos diz Day (2004, citado por Lapo, 2010) os docentes que desenvolvem uma paixão pelo trabalho não ficam limitados à transmissão de conteúdos e valorizam ao mesmo tempo o bem-estar intelectual e moral dos alunos. Nesta profissão não é possível separar o lado pessoal do profissional, originando o cuidado e a compaixão que se estabelecem dentro dos relacionamentos dos elementos da comunidade educativa (ibidem). Este relacionamento baseado na afetividade leva a um comprometimento, a uma motivação do aluno e do professor para resistirem à ansiedade e, conseqüentemente, terem menos problemas emocionais, refletindo-se na obtenção de resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

É de salientar ainda a sobrecarga de trabalho que sofrem os professores de hoje e tal facto é anunciado naquilo que diz o nosso grupo de entrevistados:“(...) temos de ver os emails, ou temos de fazer o relatório e muitas vezes a gente pensa: - para que é que este relatório serve? (...) fazemos imensas reuniões, temos de analisar este documento (...)”(L). “E vou de férias e tenho de voltar aqui à escola muito provavelmente, depois levamos muito trabalho para casa” (J). Ao professor de hoje são exigidas inúmeras tarefas que se prolongam para fora da sala de aula e mesmo da escola, as quais parecem esquecidas, como por exemplo as reuniões fora de horas com os encarregados de educação, as reuniões de professores que acabam quase sempre depois da hora de jantar, o trabalho que é necessário realizar em casa “(...) eu não estava à espera que se passasse tanto tempo a fazer tanta documentação, tanta papelada (...) depois em casa queixam-se que passo muito tempo ao computador” (P). Pelo que é afirmado pelos entrevistados sobre estas tarefas “invisíveis” do ensino público que não têm sido mostradas (Hargreaves, 1994, p. 15), mas o que é facto é que os professores estão sobrecarregados com diversos papéis que lhe são atribuídos e aos quais não conseguem dar resposta eficaz, parecendo que a resposta não eficaz produz algum desconforto e o sentimento de incapacidade, tal como é dito pela entrevistada “M” ao afirmar que “(...) às vezes tenho problemas de consciência, porque (...) ponho a parte profissional à frente da parte pessoal, até em termos dos meus filhos”. Este “mal-estar docente” que é utilizado por Esteve (1999, p. 98) para “descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência” afetam emocionalmente os docentes que carregam sentimentos de culpa, de ansiedade e frustração, não favorecendo os comportamentos de mudança, aperfeiçoamento e renovação. Todos os entrevistados referiram por várias vezes ao longo da conversa que estão saturados de tantos papéis “(...) temos de ver os emails ou temos de fazer o relatório (...)” ou “(...) levamos muito trabalho para casa”, ideias já citadas. Estes professores mostraram não querer levar tanto trabalho para casa e evidenciaram um cansaço referente à burocracia na Educação Especial.

Em todos os discursos dos professores é referida a colaboração entre os colegas, no sentido da entreaajuda, da troca de materiais o que favorece o trabalho docente ao nível da

reflexão sobre as práticas e a alteração de condutas contribuindo para a reconstrução da identidade profissional. Os entrevistados falam ainda no respeito sentido por parte dos colegas com quem trabalham diretamente o que contribui para o bom relacionamento e o estabelecimento de um clima de tranquilidade dentro do grupo, favorecendo a qualidade do ensino. Ainda a Professora M, coordenadora do grupo de Educação Especial acrescenta a este respeito que: “Sempre disse que não sou coordenadora, sou uma colega, que estamos todas no mesmo barco, todas no sentido de remar para a frente para ajudar estes alunos e os colegas que estão com eles no sentido de todas melhorarmos as nossas práticas”. O professor é influenciado pelo contexto onde está inserido, sendo os colegas e os alunos os principais responsáveis pela sua evolução ao longo do tempo como profissional de educação e pelas aprendizagens que vai constantemente incorporando.

Começamos por evidenciar o que a docente P disse a propósito do relacionamento aberto que mantém com os seus alunos: “Eu procuro estabelecer uma relação aberta, de trabalho, de amizade com aqueles com quem é possível criar esses vínculos, de respeito e de sinceridade.” O entrevistado L acrescenta: “(...) noto que há uma certa afetividade para comigo e eu também tento desenvolver sempre o meu trabalho nessa base”. Nós concordamos que é de extrema importância estabelecer um relacionamento baseado na afetividade entre o professor e o aluno, só assim os dois estão comprometidos no processo de ensino-aprendizagem. Estes relacionamentos emocionais positivos com os alunos poderão levar a uma redução do aparecimento de problemas comportamentais e conduzir a um aumento da motivação para aprender, já que, como nos dizem Oatley e Nundy (1996, p. 258) “é a componente afectiva que guia a atenção dos alunos e é a principal determinante do aproveitamento escolar.”

Segundo os profissionais entrevistados existem fatores e características determinantes para se exercer a atividade de professor de Educação Especial. Então vejamos:

“Ter muita *sensibilidade*, não por eles serem os coitadinhos, mas pelo facto de terem consciência de que também são capazes; (...) *ser persistente* e não desistir, não só deles, mas também no sentido de mudar muito a mentalidade das pessoas, porque eu acho que se tem conseguido grandes avanços mas ainda temos que conseguir mais, a inclusão não está no sentido pleno”(M). Esta professora fala-nos da sensibilidade que no seu entender deve caracterizar o professor de Educação Especial, assim como da persistência necessária para não desistir quando se depara com algumas mentalidades fechadas que não promovem nem ajudam a que a inclusão aconteça.

Já o docente L refere que: “(...) pessoalmente nem gosto muito da nomenclatura educação especial, toda a educação deve ser especial, se calhar uma *educação diferenciada*, mas eu pessoalmente acho que a educação devia ser a educação”. Também concorda com a professora M quando diz que: “(...) o professor de Educação Especial deve ter uma *maior sensibilidade* para estar com os miúdos, ter um espírito de maior abertura para encarar diferentes realidades e saber coordenar e orientar-se no trabalho com os restantes elementos da equipa.”

A terminologia Educação Especial não é do acordo do entrevistado L visto que para ele não deveria existir educação especial mas educação, quando muito uma educação diferenciada que favorecesse estes alunos. Insiste também que o professor de Educação Especial deve “(...) ter uma maior sensibilidade, (...) ter um espírito de maior abertura (...) e saber coordenar os restantes elementos da equipa”, ou seja, liderar os diferentes intervenientes no processo educativo de uma forma sensível, empática, demonstrando abertura para a resolução dos diferentes problemas que vão surgindo.

A “capacidade de ajuste, adaptar-se aos alunos, adaptar-se às pessoas” e principalmente trabalhar em articulação com os pais, os técnicos, os colegas foram as dificuldades de maior relevância apontadas pela professora P.

Por último, ser “humano, calmo, paciente, (...) centrado nos resultados dos miúdos por menor que sejam” são as principais características apontadas pela docente J. Os valores morais e pessoais são aqui apontados como fundamentais para o estabelecimento de uma relação favorável entre o aluno de Educação Especial e o professor.

Consideramos que todas estas características aqui mencionadas, aliadas a saberes específicos que devem fazer parte do conjunto de competências dos professores de Educação Especial, juntamente com a formação contínua e a partilha de experiências com outros elementos do grupo, acontece a reconstrução da identidade profissional docente. Também as políticas educativas deveriam ter em consideração as opiniões dos professores, pois ouvir a voz daqueles que estão no terreno pode ser uma forma eficiente de transformação. É provável que os mesmos apresentassem soluções muito mais exequíveis e práticas que resultassem num ensino mais equilibrado e eficaz, pois são eles que conhecem a sala de aula e mergulham diariamente nas diversas problemáticas que existem na escola.

Nestes testemunhos verificamos que há uma necessidade de criar critérios mais uniformes nos diferentes agrupamentos, de clarificar mais as leis e de terem em conta as opiniões dos professores, como: de quais são as suas necessidades e dificuldades reais, de os formarem para a aplicação destes conteúdos em vez de se promulgarem leis que depois na prática não são exequíveis e são suscetíveis de criar desigualdades entre as várias instituições de ensino. Também continua a ser referido o excesso de burocracia que é imposta aos profissionais de educação que estão exaustos com tantos relatórios que têm que elaborar.

O Decreto-Lei nº 3/2008 reorganizou a educação especial clarificando os seus destinatários e neste sentido os docentes quando questionados sobre as mudanças na criação de um grupo de Educação Especial afirmaram que: “Houve uma mudança significativa e acho que essa mudança ainda se está a processar porque até agora os alunos eram de Educação Especial não eram da escola, agora a criação do quadro ajudou a que houvesse aquele professor especializado que está ali para ajudar os outros e é mais um recurso que a escola tem. O Decreto-Lei nº 3 também melhorou nesse sentido de atribuir mais responsabilidade aos diretores de turma (...), isto já é um grande passo para que a inclusão se processe, o que é, é como eu disse, acho que ainda há muito caminho a

percorrer” (M). Na opinião desta professora a atribuição de um papel de técnico especializado ao professor de Educação Especial veio como diz:“(...) atribuir mais responsabilidade aos diretores de turma (...)” fazendo com que estes sejam uma parte principal no ensino destes alunos. Fala assim da inclusão embora conclua dizendo que “(...) ainda há muito caminho a percorrer.” “Ai houve, houve, muito mais estabilidade, muito mais possibilidade de dar continuidade pedagógica, criou-se uma identidade profissional que não havia porque quando era com o regime de destacamento os do especial eram os saltitões que andavam ali a cobrir faltas”(P). Esta docente fala-nos que “(...) criou-se uma identidade profissional que não havia (...)” na Educação Especial devido à criação de um grupo de docentes com saberes especializados. “Sim, mesmo ao nível da organização dos sistemas é com aquele grupo de professores que se pode trabalhar, é melhor” (L). “Acho que as pessoas continuam a conseguir, mesmo não tendo formação na Educação Especial, continuam a conseguir ir para a Educação Especial e porque querem ficar mais perto de casa e não estão preocupadas com os miúdos. Acho que não houve uma mudança significativa” (J).

Três dos professores entrevistados consideraram que a criação do grupo de Educação Especial trouxe mudanças ao Ensino Especial e melhorias quanto ao acompanhamento dos alunos por um professor especializado, como nos refere a professora P criou-se uma identidade profissional ou seja, segundo Dubar (1995), as identidades profissionais são identidades “especializadas”, ou seja, respeitantes a mundos institucionais especializados ligados a saberes específicos e a papéis mais ou menos ligados com a divisão social do trabalho.

Há uma partilha de conhecimentos e uma identificação com os conteúdos lecionados que são comuns ao grupo. No entanto, a docente M explica que ainda há um longo caminho a percorrer, principalmente no que se refere à inclusão, sendo necessário a implementação de mais medidas para que a inclusão aconteça de facto e claro que os professores de Educação Especial devem continuar a trabalhar nesse sentido, promovendo práticas inclusivas. Já a professora J é de opinião que não houve uma mudança significativa na criação do grupo de Educação Especial, uma vez que continuam a existir professores sem especialização a dar apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Tais considerações podem conduzir-nos a refletir sobre a formação dos professores, no sentido da mudança de atitudes e da aquisição de competências técnicas e pedagógicas: formação inicial, formação especializada e formação contínua. A questão coloca-se quando se trata, de discutir os conteúdos programáticos e as estratégias de realização dessas três bases de formação.

Assim, descobrimos a partir do grupo investigado, mesmo sendo pequeno, que existe uma multiplicidade de experiências vividas que de certa forma condicionam a construção do perfil profissional do professor que está no Ensino Especial, assim como damos conta da diversidade de posições quanto ao que pensam e esperam da docência. Portanto, apropriar-se e pensar a formação em Educação Especial, entendendo como os docentes reestruturam a sua identidade profissional, apresenta-se como fator

determinante para o entendimento dos percursos formativos. Permite assim, perceber o modo como estes diversos contextos e práticas se articulam com os significados que os professores vão edificando sobre o seu papel e de que forma vão fundamentando a intervenção no domínio da Educação Especial, com vista a incentivar o desenvolvimento de uma sensibilidade à “história dos aprendentes” (Josso, 2002).

Passamos ao ponto onde o grupo revela a sua opinião quanto ao novo estatuto da carreira docente. Deduzimos que estas mudanças introduzidas pelas políticas educativas em curso mexem com a vida dos professores principalmente os que estão em início de carreira para quem uma elevada classificação representa o avançar de muitos números na lista de colocações e, eventualmente, conseguir um lugar numa escola para todo o ano, numa altura que o mercado de trabalho docente parece saturado.

Tendo em vista que a estabilidade docente é um fator que preocupa os professores e pode interferir no seu desempenho profissional, seguimos com o ponto que trata da instabilidade na profissão docente. Com todos os cortes de funcionários públicos e concretamente dos professores nas escolas, levados a cabo pelos últimos governos, as instituições de ensino ficaram com menos professores e com o mesmo número ou mais de alunos do que nos anos letivos anteriores, uma vez que, com as dificuldades financeiras que estão a sentir as famílias portuguesas, muitas retiraram os seus filhos das escolas privadas para os colocarem em escolas públicas. Um grande número de professores contratados, permanecem desempregados, no entanto são necessários nas escolas.

Pelo que dizem os professores, conseguimos perceber o medo sentido de perder o emprego e de não conseguirem cumprir os seus compromissos na sua vida pessoal e social, como se vê na transcrição abaixo da resposta do professor L: “(...) devia haver mais estabilidade ao nível do trabalho, continuarmos no mesmo sítio, andarmos sempre a saltar de um lado para o outro, é assim, desde que tenha trabalho... acho que devia haver um pouco mais de cuidado nesse sentido”. Enquanto se nota que a preocupação demonstrada pela docente J se refere ao futuro do filho pois afirma: “(...) temos de assegurar que eles tenham algum pé-de-meia, que tenham um futuro, porque se estivermos à espera que o país faça alguma coisa por eles podemos esperar sentadas porque cada vez é pior”.

Parece-nos que o mesmo sentimento é vivido pela professora M e pela P as quais se mostraram muito preocupadas com a redução de ordenados e a continuidade na profissão docente. A situação é preocupante, enquanto alguns professores se direcionam para outras vias profissionais, outros vão tentando todos os anos ingressar na profissão que acreditaram que iria ser a sua. Foram-lhe criadas expectativas de que iriam ser profissionais de educação, sempre. Este problema é sério e pensamos que deveria ser motivo de abordagem na formação inicial de professores, no sentido de desenvolver competências ao longo da vida para responder aos desafios profissionais que agora se impõem (Cardoso, 2006).

Sem dúvida a formação profissional é um dos fatores que, no nosso ponto de vista, se deveria investir mais, sendo uma das questões mais realçadas pelo nosso grupo de professores. Passamos então a analisar a categoria Formação. Considerar a formação inicial como uma preparação final para a docência não é aceite por estes docentes que têm a noção de que o estágio é uma mínima amostra do que é a realidade do professor, assim como estão conscientes que a aprendizagem foi acontecendo, em diferentes contextos, com diferentes alunos, ou seja, o estágio não lhes forneceu receitas prontas a aplicar, foi através das diferentes experiências e como refere a docente P através “(...) de muita formação que fiz (...)”, que conseguiram ultrapassar as suas dificuldades na sua atividade docente, ao que Malglaive (2003) designa de “saber da acção”. A insegurança sentida nos primeiros anos de trabalho é aqui retratada. O professor principiante sente-se desarmado e desajustado quando vê que os ideais que lhe foram transmitidos na sua formação não são compatíveis com a realidade (Nóvoa, 1995) e que as constantes transformações sociais existentes os obrigam a reposicionarem-se face às suas posturas em educação.

Referiram ainda, de uma maneira geral, quando conversamos a respeito dos conhecimentos adquiridos na formação inicial que utilizam um ou outro conhecimento na sua prática, mas que as exigências atuais são tão diferentes da altura em que realizaram a sua formação inicial que houve necessidade de reformular e de ir em busca de novas técnicas e saberes, nomeadamente através da formação contínua. Como nos diz Geer (1982, p.197) “a maioria das escolas ensinam muita coisa que nunca se utiliza e esquecem-se de ensinar o que faz falta”. A formação inicial, no entender de alguns investigadores, deve ser vista como “o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira” (Perrenoud, 1993, p. 149), pois como é referido pelos entrevistados aprende-se mais ao longo da experiência docente com o vivido nos contextos e com as muitas formações contínuas do que na formação inicial, portanto a formação contínua é um ponto importante a ser considerado e o fazemos de seguida.

Assim, podemos concluir do que foi dito que a formação contínua é bem aceite por parte dos docentes ouvidos, que a consideram uma ajuda para a melhoria das suas práticas enquanto profissionais de educação, mas segundo o professor L, deve ainda ser complementada com espaços de comunicação e partilha de dúvidas e experiências entre todos os colegas. Só assim é possível perspetivar o ensino como fator de mudança e inovação, adquirindo competências reflexivas e investigativas, que juntamente com outros profissionais de educação vão progressivamente construindo a sua identidade pessoal e profissional (Mesquita, 2011).

Quanto à formação contínua realizada, as escolhas incidiram sobre diferentes áreas: “Realizei formação em diversas áreas pois considero importante ter um currículo assente em aprendizagens multidisciplinares, na área da indisciplina, na área musical (a viola em contextos de sala de aula) e na área da Educação Especial. Frequentei estas ações por interesse pessoal e para enriquecer o meu currículo e conseqüentemente favorecer a minha intervenção pedagógica” (L). Já a professora J diz ter realizado ações de formação essencialmente na área da Educação Especial: “É uma área que me cativa

e na qual sinto que há imenso para aprender. E quanto mais aprender mais poderei ajudar estas crianças”. Assim com a professora M que nos contou ter feito “(...) formação em Autismo, CIF, elaboração de PEI, tecnologias de apoio, porque necessitava de adquirir conhecimentos nestas áreas”. A docente P que acrescenta ainda que: “Frequentei formação sobre as TIC, para adquirir proficiência no seu manuseio e formação sobre Educação Especial para adquirir novos conhecimentos e para consolidar práticas.” Verificamos por isso que a formação realizada por estes docentes foi maioritariamente na área da Educação Especial, visto que é o grupo onde se encontram a lecionar e no qual sentiram maior necessidade de aprofundar conhecimentos, assim como a professora M que apesar de ter lecionado durante 12 anos no seu curso de base, participou em mais formações no âmbito da Educação Especial.

No próximo ponto iremos dar conta daquilo que revelam os entrevistados acerca da Educação Especial. Neste testemunho conseguimos perceber que existem professores que nos marcam positivamente para sempre e é com estes profissionais comprometidos com a sua profissão e apaixonados pelo seu trabalho que o ensino ganha qualidade e faz sentido, pois os alunos sentem-se motivados e aprendem que é o que se pretende neste processo de interação e partilha entre professor/aluno. Diz-nos também o professor L falando-nos ainda do seu curso: “(...) considero que o meu curso de especialização devia centrar-se mais em abordagens práticas tais como: exploração de contextos pedagógicos no âmbito de diversas deficiências”. Todos os docentes foram unânimes quanto à existência de lacunas nos seus cursos de especialização, referindo que os conteúdos foram abordados de uma forma muito superficial, com poucas aulas de cariz prático, nomeadamente na promoção do contacto direto com diferentes deficiências, na elaboração de documentos de uso permanente na Educação Especial e na falta de apresentação de alguns materiais específicos desta área. Por isso, os docentes poderão revelar na sua profissão algumas falhas, o que os poderá levar a colmatá-las com formação específica que os ajude a melhor desenvolver o seu trabalho nas diferentes áreas da Educação Especial.

Tendo em conta tais lacunas, os professores partiram para a realização de formação específica que os pudesse ajudar. A professora P fez formação na “Aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), Elaboração de Programas Educativos Individuais (PEIS) por referência à CIF e dislexia”, visto que estas ações permitem que os professores se mantenham atualizados e melhorem as suas práticas. A formação realizada pelo docente L foi “(...) na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na área da dislexia e sobre a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) porque foram áreas nas quais senti algumas lacunas e por isso tem-me ajudado a compreender melhor algumas temáticas que não dominava”. A docente M refere formações na área do “(...) autismo, Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), elaboração de programa educativo individual (PEI) e tecnologias de apoio.” Esta também concorda que a formação a tem ajudado “(...) visto ter que trabalhar com alunos autistas, ter que avaliar alunos de acordo com a CIF e ter que elaborar os PEIs, ter que

utilizar sistemas alternativos e aumentativos de comunicação e claro permite-me melhorar a minha prática pedagógica”. Já a professora J frequentou ações de formação no âmbito da dislexia, deficiência mental/motora, cegueira, surdez e nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), porque segundo ela, “(...) tem-me ajudado a conhecer o meu público-alvo e a melhor trabalhar com ele. Apesar de ter contribuído já positivamente para o meu trabalho sinto que os formadores se prendem demasiado com teorias. Elas são necessárias mas em estreita relação com a prática”.

Estas formações revelaram-se necessárias para estes docentes se manterem atualizados ao nível das técnicas e estratégias a utilizar com estes alunos, para melhorarem as suas práticas e a compreender e conhecer temáticas novas que até aqui não dominavam. Esta reformulação, reciclagem e inovação dos saberes e práticas dos professores levam a uma alteração da sua identidade docente, ou seja, a identidade reconstrói-se à medida que o professor vai evoluindo como profissional, vai refletindo e estabelecendo diferentes relações que o modificam e o transformam enquanto pessoa e docente de Educação Especial.

Em seguida passamos a analisar a categoria Funções dos Professores. De uma maneira geral todos falam dos relacionamentos com os seus alunos de uma forma positiva baseada na afetividade, na confiança mútua, na amizade no respeito e sem esquecer a parte do conhecimento dos conteúdos fundamentais no trabalho realizado com estes alunos. A parte emocional que está em jogo no ensino é de extrema importância para que todo o processo de interação professor/aluno seja vivido com alegria, criatividade, prazer e inovação. O sucesso do professor obedece essencialmente à qualidade da relação que mantém com os seus alunos, tanto a nível pedagógico-didático como ao nível dos afetos que se experimenta na relação professor-aluno. A este respeito acrescenta a professora M: “(...) devagar, devagarinho a gente vai conseguindo que eles vão evoluindo e vão atingindo algumas metas e tenho conseguido, por isso dou-me por muito feliz. É gratificante”. A satisfação sentida pelos professores quando os seus alunos evoluem e apresentam alguns progressos na aprendizagem faz com que se sintam pessoal e profissionalmente realizados. Estes não revelaram expectativas muito altas relativamente a estas crianças com necessidades educativas especiais, mas mantiveram nos seus discursos palavras de esperança e de persistência perante um panorama que às vezes se constata como difícil, desanimador e onde muitos desistem.

No que se refere à relação professor/pais/comunidade, estes docentes falaram na negligência, principalmente ao nível dos cuidados de higiene de que os seus alunos são vítimas e do trabalho que tentam desenvolver com os pais no sentido de os sensibilizar e promover a alteração de comportamentos desadequados tendo em vista o bem-estar dos seus alunos. É de realçar, quando a professora M fala na formação para pais que, com certeza, seria um passo à frente para a educação familiar e escolar. Contudo, a professora P revelou alguma dificuldade nos relacionamentos estabelecidos: “(...) uma pessoa tem que estar sempre em articulação com os pais(...) e às vezes há adultos que (...) quando querem criar problemas é complicado!” Esta dificuldade sentida por al-

guns docentes tem a ver com o desrespeito que alguns pais revelam pela figura do professor, por isso é necessária alguma prudência e cuidado na abordagem de determinados assuntos que se podem revestir de extrema sensibilidade e serem suscetíveis de ferir os sentimentos dos pais. Embora uma parte afirme não ter problemas com os pais, não deixam de dizer que precisam ter mais atenção com a higiene dos filhos, que precisam de formação para pais porque não têm noção de ter cuidados (higiene) com as crianças. Portanto a relação não é má, mas falta a devida responsabilidade por parte dos pais.

Após termos abordado a relação professor/pais/comunidade passamos a analisar a relação entre o professor e os seus pares. Sente-se pela análise que realizamos, que os professores estão fechados nos seus grupos, ou seja, mantêm uma maior confiança nos docentes do seu grupo mostrando-se mais distantes e desconfiados relativamente aos restantes. Longe vai o tempo em que os professores se sentiam felizes na sua escola e não se sentiam receosos de falar com os colegas, os professores de hoje carregam uma carga de insatisfação, de cansaço e de desencanto com a sua profissão. A este respeito acrescenta Lopes (2007, p.162) que “os professores criam uma grelha fechada de relações, onde mecanismos de defesa pessoais se (aliam) a mecanismos de defesa de grupo”. A professora J, a respeito da relação professor/contexto de trabalho diz sentir-se respeitada na escola onde leciona, assim como os colegas L e P, embora não se prolonguem muito naquilo que dizem e demonstrem alguma cautela. Pensamos que o professor se sente cada vez mais constrangido quando o assunto se relaciona com a direção da escola, mostrando-se cuidadoso com os comentários proferidos. Assim, podemos questionar sobre a liberdade dos professores dentro das escolas: Até que ponto o professor se sente livre de expressar os seus pensamentos, as suas ideias? Numa altura em que ao agrupamento lhe é dada a liberdade, tendo por base as leis estabelecidas, definir critérios que mais se ajustem à sua realidade.

No próximo ponto tratamos da definição do professor como profissional, ou seja o que este grupo compreende como sendo o profissional professor, conseqüentemente como eles se veem a si mesmos no âmbito da profissão. De uma maneira geral, os professores apresentaram algumas configurações do entendimento presente do ser professor visto que, se descreveram como trabalhadores, cumpridores, amigos e cooperantes com os outros. Todas estas características apresentam-se como necessárias para o estabelecimento de uma relação saudável com todos os que fazem parte do ensino, principalmente, os alunos. Estes professores evidenciaram um comprometimento com o seu trabalho e reconhecem-se como professores amigos dos alunos, embora também lhes seja exigido que exerçam autoridade e controle sobre os mesmos. Esta descrição mostra-nos a importância da narrativa particular para a construção da identidade profissional docente e nomeadamente deste professor quando estabelece uma comparação entre si e um fruto (a maçã). É provável que a pessoa seja o fruto de variadíssimas vivências, tanto no campo pessoal como no social e profissional. Experiências de vida que nos marcaram modificaram e alteraram continuamente num processo longo e

inacabado de acomodação e assimilação de múltiplas vivências tornam-nos naquilo que somos como singularidades que se movimentam nos vários segmentos sociais.

Parece-nos claro que o professor quando é capaz de se reconhecer como pessoa em movimento, também é mais aberto a aceitar os seus próprios erros, bem como a mudança de caminho, o repensar as atitudes e a alteração como algo benéfico para as suas práticas, portanto não é por alterar-se e amadurecer que a maçã deixa de ser maçã, contrariamente é preciso crescer e maturar a partir dos erros. Tal ideia leva a perceber que também cada aluno tem a sua história de vida e se o professor através da sua sensibilidade tentar compreender os alunos, respeitar e valorizar essas vivências, depois de se conhecer a si próprio, atingirá o âmago do ensino e a eficácia no desenvolvimento da sua profissão em tempos de novas exigências sociais. Foi com frequência que durante as entrevistas ouvimos dos nossos entrevistados frases que denotavam a relação de proximidade, cuidado e vínculo com os seus alunos. Pareceu-nos evidente que a relação afetiva é intensamente vivida por estes profissionais, sendo que tal relação constitui-se num traço de comportamento bastante acentuado nesta identidade, tal como se afirma: “Determinadas pessoas que passaram na minha vida que se calhar me marcaram uma mais do que outras, determinadas pessoas com quem eu aprendi e que pronto não me desiludiram, os miúdos esses sim marcam sempre bastante e é sempre muito complicado porque somos contratados e temos que os deixar” (J). É retratado aqui a importância do estabelecimento de relações sociais e profissionais para o crescimento pessoal e profissional quando a docente J nos fala de como “(...) me marcaram (...), determinadas pessoas com quem eu aprendi bastante (...)”, percebendo-se a importância que tiveram estes relacionamentos para si e o impacto positivo que tiveram na sua vida, assim como os laços estabelecidos com os seus alunos, “os miúdos esses sim marcam sempre é sempre muito complicado porque somos contratados e temos que os deixar”. Este sentimento de perda é encarado com alguma tristeza por esta professora porque estabeleceu laços de amizade, de afetividade com os seus alunos, portanto existe aí um envolvimento emocional.

A aprendizagem com outros elementos do grupo e a paixão pelos alunos estão presentes no testemunho da docente J. Estes fatores são determinantes para que haja um comprometimento em relação ao trabalho docente e este conseqüentemente se reflita no comprometimento dos alunos com o professor e depois com as aprendizagens (Bryk & Driscoll, 1998; Rosenholtz, 1989). “Vejo que podia fazer mais, mas também se eu não tivesse outra vida que não a escola” (P). Concluimos com as palavras da professora P que nos mostra o seu sentimento de impotência face a tantas tarefas que lhe são exigidas num horário letivo que não alarga, tendo muitas vezes de levar trabalho para casa e retirar à sua família horas que lhes pertencem. Ela manifesta um interesse pela profissão e por querer fazer melhor, mas torna-se necessária a atribuição de condições laborais aos profissionais de educação para que possam desempenhar as suas funções eficazmente e para que consigam melhorar as suas práticas educativas, pois para além desta afirmação ouvimos noutras partes da entrevista alusões dos professores acerca da falta de tempo laboral para desempenhar tantas tarefas e funções.

Em síntese, durante a análise e discussão dos resultados tentamos proceder de forma muito objetiva ao fazer considerações, na maioria das vezes, a apenas o que foi dito pelos vários entrevistados, evitamos muitas conjecturas com a intenção de nos apoiarmos nas impressões deixadas pelo grupo. Contudo podemos inferir a partir daquilo que nos foi sugerido pelas respostas dos docentes que a identidade do professor de Educação Especial começa por ser construída com base na identidade da sua formação inicial e vai sendo alterada permanentemente quer por fatores internos como se sentirem motivados pelas crianças com NEE, por pertencerem a um grupo específico, por já terem um percurso como professores do Ensino Especial, por se regozijarem com o progresso das crianças, entre outros; quer por fatores externos como viver próximo do local de trabalho, para progredir na carreira, para pertencer ao quadro da escola, etc. Não podemos afirmar que conseguimos reunir vasta informação a respeito da construção identitária dos professores de Educação especial, mas podemos dizer que temos um conjunto de respostas que nos dão acesso a um certo conhecimento, visto que com base nas respostas se pode dizer que a identidade profissional do docente de Educação Especial é construída a partir de todas as suas vivências desde a infância até à idade adulta, do seu percurso profissional e das mudanças que ocorreram durante o seu percurso de vida, as quais contribuíram para que estes professores se apresentem como indivíduos em permanente reconstrução, tendo de se adaptar em diferentes momentos difíceis das suas vidas em que foram postos à prova e nos quais tiveram de refletir e reformular o seu trajeto individual. Constatamos que todas as experiências do passado e o contacto permanente com diferentes tipos de problemáticas faz com que este professor se vá ajustando e transformando a sua visão e postura como profissional de educação, não acontecendo o mesmo com a maioria dos professores de outras áreas visto não estarem tão despertos para estas realidades, por isso, consideramos que neste grupo de profissionais são mais evidentes valores de caráter moral, tais como o respeito demonstrado pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais, a sensibilidade presente nos seus discursos quando se referem ao tipo de relação estabelecida com estas crianças e jovens no que diz respeito à afetividade, à empatia, à compreensão, à compaixão e à construção de relações baseadas na confiança, enfatizando o lado emocional do aluno.

Para finalizar apresentamos de seguida as conclusões do estudo onde iremos tentar dar resposta à nossa pergunta de partida assim como deixar algumas sugestões para futuras investigações a realizar neste âmbito.

Conclusão

Este estudo desenvolveu-se em torno da problemática – identidade profissional dos docentes de Educação Especial – que, pelas diversas análises teóricas que dela se procuram apropriar, encontra-se envolta em subjetividade, interrogações e provoca acesos debates como foi apresentado na fundamentação teórica do presente estudo. Por este motivo, percebemos a necessidade de enveredar por uma pesquisa insatisfeita e séria,

capaz de confrontar-se com uma multiplicidade de perspectivas e dela retirar um quadro explicativo coerente. Consideramos assim fundamental, definir profissão e proceder ao seu enquadramento histórico para em seguida abordarmos a identidade como um conceito plural devido à existência de várias identidades que se vão completando e interligando no processo de edificação identitária de cada indivíduo. Também irá contribuir decisivamente para a construção e reconstrução do professor do Ensino Especial, professor este que tem um passado profissional e uma formação inicial noutra área e que traz consigo diferentes experiências e uma narrativa própria cheia de pequenas histórias.

No que se refere à componente empírica, optamos por uma abordagem qualitativa utilizando o método de Histórias de Vida junto dos professores do departamento de Educação Especial de um Agrupamento do norte do país, o que nos permitiu estudar este grupo de docentes de uma forma mais aprofundada, nomeadamente quanto aos motivos que os levaram à escolha da profissão; à evolução da conceção do professor ao longo dos tempos; à análise das diferentes identidades presentes em cada um deles; à reflexão da inadequação das políticas educativas e do novo estatuto da carreira docente; à compreensão da instabilidade na profissão docente; ao estudo da formação inicial e contínua, se esta representa uma necessidade e um interesse para os profissionais de educação e permitiu-nos conhecer ainda os diferentes relacionamentos estabelecidos pelo professor (consigo próprio, com alunos, pais, comunidade, colegas e no contexto de trabalho).

Para percebermos todos estas questões recorreremos à construção de um guião orientador das entrevistas por nós realizadas, no entanto, as questões relacionadas com o período da infância, adolescência e idade adulta, tendo em conta que se revestem de um carácter mais íntimo, foram colocadas no meio da entrevista com o intuito de o entrevistado não se sentir logo de início invadido por perguntas mais pessoais e eventualmente incómodas, por isso o guião não obedece a uma ordem cronológica dos acontecimentos vividos por estes professores.

A seleção de categorias e subcategorias prendeu-se com o facto de queremos encontrar uma resposta ou possíveis respostas para a nossa questão de partida: “Existe uma identidade profissional dos docentes de Educação Especial?” Além desta questão outras foram surgindo durante esta investigação tais como: Será que os professores que lecionam na Educação Especial se sentem realizados? Será que foram “obrigados” a modificar o seu percurso profissional no sentido de alargarem a sua formação e assim poderem intervir noutros domínios?

Apesar de a nossa intenção não ser a de encontrar respostas fechadas que deem conta da problemática que envolve a nossa pergunta de partida e outras que se nos colocaram, visto que a nossa amostra não nos permite tirar conclusões e resultados generalistas, queremos sim contribuir para uma reflexão séria e para um alargamento dos conhecimentos nesta área e tentarmos perceber se há uma identificação efetiva destes docentes de Educação Especial como um grupo, com ideologias próprias, com valores

próprios, ou seja se existe uma apropriação das normas e valores identificativos e pertencentes a este grupo.

A identidade de um grupo profissional deve conduzir a um espaço de liberdade e de autonomia dos indivíduos que o constituem, integrando diversas racionalidades, "(...) não caindo no totalitarismo da exclusão, mas antes na afirmação da diversidade e do pluralismo" (Nóvoa, 1991, p. 30) já que a supremacia da ordem repetitiva trava a possibilidade de diversidade interna, exprimindo-se em sistemas pobremente emergentes. Espaço de liberdade esse, que deve facilitar a cada um dos elementos do grupo que desempenha uma determinada atividade, o seu crescimento profissional baseado, por um lado, numa posição crítica relativamente a essa mesma atividade, e pelo outro, ancorado em sentimentos de solidariedade, de vontade de contribuir para a dignificação dessa mesma profissão e para uma sociedade mais justa e mais democrática, sempre sustentado por uma nova ética profissional, estritamente ligada a ideias flexíveis e de seriedade intelectual (Popper, 1989).

Com a realização deste estudo pretendemos deixar algumas sugestões para o futuro no que se refere à reconstrução de uma nova identidade profissional docente, pois esta, como já constatamos pelas vozes dos nossos entrevistados apresenta-se em constante estruturação e é alvo de múltiplos ajustamentos que se prendem com fatores pessoais e emocionais, sociais, profissionais e económicos. Como nos diz Day (2004, p. 37) "(...) os professores só conseguirão obter sucesso quando forem capazes de alimentar e expressar a sua paixão pelo seu campo de conhecimento e pelo ensino(...)." Assim, torna-se urgente uma mudança educativa teórica e prática no "coração" do ensino, no que motiva os professores a contribuírem para um melhor desempenho profissional. Esta mudança recai individualmente nas vidas dos professores como pessoas, nomeadamente, interfere com as emoções, ilusões, expectativas e perspetivas futuras.

Não houve nem há um reconhecimento de que cada indivíduo tem a sua história de vida e identidade profissional, por isso consideramos que as soluções devem ser individualizadas tendo em conta a biografia dos professores e as suas trajetórias de vida pessoais e profissionais. Parece-nos que assim é possível promover um ensino de qualidade onde "(...) o professor se apaixone diariamente e contagie os seus alunos com curiosidade, com prazer, criatividade e assim aconteça a necessária reconstrução do futuro" (Lopes, 2007, pp. 40-41).

Constatamos ainda que a precariedade do trabalho dos professores afeta e muito a atividade profissional docente sendo a estes profissionais muitas vezes vedada a colocação no seu curso de base, tendo que achar outras saídas profissionais, tal como aconteceu a este grupo de professores, que apesar de demonstrarem gosto por estarem na Educação Especial, esta foi utilizada por todos eles como recurso para uma segunda saída profissional, acontecendo desta forma uma reestruturação no percurso profissional e pessoal destes entrevistados. Cerca de metade dos docentes entrevistados são professores contratados que se sentem como um material descartável, postos de lado quando, segundo o Ministério da Educação, representado pelo diretor da escola, deixam de ser necessários. Estes profissionais evidenciam um medo de perder o emprego

e de caírem numa situação de desemprego sem fim à vista. Julgamos que este medo é partilhado por milhares de docentes que se encontram nesta situação e que não podem programar as suas vidas, vivendo sempre na incerteza do amanhã. Estes professores sentem muitas vezes um desânimo e um desencanto para com o sistema educativo que parece tê-los feito acreditar que ser professor era uma profissão de respeito e importante para a formação da sociedade.

A quantidade de transformações que se fizeram sentir nos últimos anos, bem como as expectativas cada vez mais rigorosas em relação ao papel dos professores na sociedade moderna, suscitam novos métodos de pensar a formação dos professores. No que se refere à formação inicial, esta é descrita por alguns docentes como demasiado teórica, defendendo estes uma formação mais prática, ou seja, com o ensino de preenchimento de documentos que necessitam de utilizar no seu quotidiano, com intervenção prática em diferentes problemáticas e o fornecimento de estratégias e técnicas de trabalho específicas destes grupos de NEE.

Referem ainda que, existe um grande desfasamento entre aquilo que aprenderam na formação inicial e aquilo com que se depararam na realidade das escolas. No entanto, a formação inicial também foi valorizada por outros, tendo em conta a prática pedagógica que se apresentou como facilitadora para a entrada no mundo do trabalho como profissional de educação. A formação contínua apresenta-se para a maioria dos professores como positiva, visto que acrescenta conhecimentos e fornece técnicas para a sua evolução e melhoramento das suas práticas enquanto professores.

A relação que se estabelece entre professores e alunos é reveladora de um processo de ensino-aprendizagem mais ou menos eficaz, portanto revestindo-se de extrema importância. No estudo por nós realizado, a relação que estes professores mantêm com os alunos é bastante satisfatória, baseada, segundo eles, numa relação de amizade, de afetividade, de empatia, de respeito contribuindo para o bem-estar dos alunos e para uma maior motivação destes.

Quanto à relação que os professores estabelecem com os pais dos seus alunos, no geral apresenta-se como positiva, colaborando e reconhecendo o trabalho daqueles. No entanto, quase todos os entrevistados falam da dificuldade sentida num ou noutro momento no relacionamento com alguns pais nomeadamente quando se refere a questões de negligência no cuidado dos filhos (cuidados de higiene, cumprimento de horários, etc.).

As relações entre colegas de trabalho representam um papel fundamental na construção da identidade profissional docente. Dentro deste grupo de profissionais de Educação Especial constatamos algum desconforto sentido na relação com alguns colegas de outros grupos de ensino que muitas vezes não se mostram muito recetivos para colaborar no ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais, funcionando como barreiras nas aprendizagens destas crianças.

Verificamos que ainda há um longo caminho a percorrer no que se relaciona com a Inclusão no verdadeiro sentido da palavra. O comportamento de exclusão entre pares é gerador de um clima de rivalidade e desconforto entre a classe docente, o qual origina

uma crise de identidade em que se torna necessária uma reflexão individual e em grupo, troca de ideias e formação contínua. O professor, principalmente na Educação Especial deve utilizar as suas funções de liderança, ou seja deve monitorizar toda uma equipa, fomentar o relacionamento entre toda a comunidade escolar e ainda promover uma política centrada nas pessoas (Lapo, 2010). Para que todo este processo resulte de forma eficaz torna-se necessário um grande investimento por parte do profissional de educação e muito empenho nas atividades realizadas. Enganam-se todos os que julgam que este trabalho realizado envolvendo as emoções dos alunos, dos pais, dos professores e técnicos é fácil. Só um profissional empenhado e com alguma abertura intelectual o consegue realizar com qualidade, sensibilidade e com grande resiliência. A relação dos professores com a escola como organização é reveladora de um sentimento de cansaço relatado por este grupo de docentes. Queixam-se de falta de tempo para usufruírem da companhia das suas famílias e amigos, visto que têm a sua vida quotidiana cada vez mais sobrecarregada e estão sujeitos a uma excessiva regulamentação burocrática e administrativa.

No caso particular deste Agrupamento, apesar de este grupo de profissionais não estar contente com a realidade em que estão inseridos, falando também das diferentes interpretações que cada Agrupamento tira da lei e de uma falta de uniformidade de critérios de atuação e de elaboração de documentos vigentes, existe uma submissão às diretrizes da administração central, quer no que se refere aos modos de organização escolar, quer à aprovação formal de princípios educativos. Nota-se ainda um sentimento de culpa por não conseguirem fazer melhor, segundo estes, por falta de horas sem componente letiva que lhes permitissem realizar com ponderação as avaliações aos alunos e respetiva elaboração dos documentos necessários ao exercício da profissão.

Com estas considerações pretendemos deixar uma porta aberta para futuras investigações nesta área de estudo, porque estamos conscientes que ainda existe um longo caminho a percorrer, nomeadamente, no alagamento a outras áreas geográficas onde seria relevante estudar outros departamentos de Educação Especial em diferentes Agrupamentos.

Pretendemos ainda evidenciar a nossa própria aprendizagem como profissionais de educação ao assistirmos ao crescimento do nosso sentido crítico e reflexivo, dos nossos conhecimentos e práticas. Para nós o professor de Educação Especial ocupa um lugar fundamental no ensino, visto que tem que possuir características únicas para exercer as difíceis funções que lhe são atribuídas e que não estão ao alcance de um professor sem formação específica na área em questão.

Após a reflexão sobre os dados recolhidos consideramos que o docente de Educação Especial deve ser humano, sensível, capaz de sentir compaixão e de se conseguir colocar no lugar do outro, acreditar no seu trabalho e ser um bom gestor das suas emoções e expectativas, criar aos seus alunos zonas de conforto para que a aprendizagem aconteça com sucesso e de uma forma apaixonada.

Com a intenção de contribuirmos para uma maior qualidade do trabalho docente e para o melhoramento das práticas pedagógicas levadas a cabo pelos profissionais de

Educação Especial, sublinhamos o que para nós se constitui na identidade profissional dos professores do Ensino Especial e que fatores influenciam nesta construção e reconstrução.

Pelas respostas dos entrevistados parece-nos claro que a docência nem sempre é a primeira opção profissional; que a Educação Especial surge como uma saída face ao desemprego; que a experiência quotidiana com os alunos especiais pode conduzir à necessidade de mais formação e que só é possível trabalhar com estes alunos dando especial relevo aos afetos e a relações de confiança, de partilha de experiências e com o estabelecimento de relações de amizade promotoras de um clima favorável a aquisição de diferentes competências. Este é o perfil evidenciado por este grupo de professores dentro das suas salas de aula e no relacionamento que mantêm com os seus alunos, por isso concluímos tentando responder à questão de partida aqui equacionada durante todo este trabalho. Segundo os dados que recolhemos destes quatro entrevistados existe de facto uma identidade profissional docente dos professores de Educação Especial porque comungam de valores, práticas e padrões de comportamento que se refletem nos seus testemunhos, assim como de um percurso profissional incerto e com necessidade de ajustes e remodelação ou reconstrução permanente. As suas histórias de vida, apesar de diferentes e únicas, convergiram todas no sentido da mudança, da permanente reflexão e reconstrução de novos rumos e emergiu na voz destes professores uma paixão pelo ensino e a importância que conferem às emoções, as quais, para nós, se encontram no centro de todo o relacionamento humano.

Após termos dado conta daquilo que para nós foi importante analisar, refletir e discutir, concluímos o nosso estudo com a consciência de que muito há por fazer e que embora tenhamos feito o possível, sabemos que um trabalho desta envergadura exige continuidade quer pela dimensão da questão colocada, quer pela possibilidade de contribuir para uma melhor compreensão e análise do grupo de professores de Educação Especial quer pelo prazer e satisfação que nos deu realizar este percurso.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, M. G. (1997). *Inserção na vida activa de licenciados: A construção de identidades pessoais e profissionais*. Dissertação de mestrado em ciências da educação, apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Anjos, M. G. (2007). *Identidade profissional dos professores do 1º C.E.B.: Uma identidade em crise*. Dissertação de Mestrado em administração e planificação da Educação, apresentada à Universidade Portucalense, Porto.
- Bachelard, G. (1986). *O novo escrito científico*. Lisboa, Edições 70.
- BLIN, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L`Harmattan.
- Bourdieu, P. (1999). *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis: Vozes.

- Bryk, A. & Driscoll, M. (1998). *The highSchool as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. Madison, wis: National Centre for Effective Secondary Schools.
- Cardoso, C. (2006). *Os professores em contexto de diversidade*. Porto: Profedições, Lda.
- Correia, L. M. (org.) (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto Editora: 2ª Edição.
- Craib, I. (1998). *Experiencing Identity*. London: Sage Publication.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I. Ministério da Educação.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation – construction des identités sociales professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2000). *La Socialisation. Contruction des identités sociales et professionnelle* Paris: Armand Colin Éditeurs
- Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção de identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Epstein, A. (1978). *Ethos and Identity*. London: Tavistock.
- Esteve, J.M. (1991). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Geer, Blanche (1982). *Ensinar. Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas*. (Eds.) Sérgio Grácio e S. Stoer. Lisboa: Livros Horizonte.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Gómez, A. P. (1984). *El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica*. Ponencia presentada en el Seminario de Innovación y Perfeccionamiento del profesorado. Madrid: MEC.
- Goode, W. J. (1957). *Community within a community: The profession*. American Sociological Review, 22(1).
- Hansen, D. (2010). Conferência na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. 25 de Outubro: Porto.
- Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempo de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós Moderna*. Amadora: McGraw Hill.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Lapo, M. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alcochete: Alfarroba Editora.
- Lopes, C. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa.
- Malglaive, G. (2003). *Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática*. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Mead, M. (1934). *Mind Self and society from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor – Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

- Mogone, J. A. (2001). *De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência*. Dissertação (Mestrado em educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Morin, E. (1984). *Sociologia: a sociologia do microssocial ao macroplanetário*. Lisboa: Europa-América.
- Nóvoa, A. (1991). *As Ciências de Educação e os processos de mudança*. pp. 17-67, in: Ciências de Educação e Mudança, Porto, S.P.C.E.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oatley, K.; Nundy, S. (1996). Rethinking the Role of Emotions in Education. In D.R. Olson and N. Torrance (eds.). *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning and Schooling*. Cambridge, MA: Blackwell, p. 202-224.
- Oliveira, M. M. (2010). *Como fazer pesquisa qualitativa*. São Paulo: Editora Vozes. 3ª ed.
- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher`s Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote-I.I.E.
- Poirier, J.; Valladon, S. e Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora. 2ª ed.
- Popper, K. (1989). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Fragmentos.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (5ª edição 2008).
- Rodrigues, M. L. (2002). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora, 2ª Edição.
- Rosa, M. (1998). *Relações Sociais de trabalho e Sindicalismo Operário em Setúbal*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers` Workplace. The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Sant'anna, F. (1983). Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educacional: Da acção a observação participante", in: Educação e Realidade, (no8/2), Porto Alegre.
- Santos, C. (2011). *Profissões e Identidades Profissionais*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Shavelson, R. J. (1986). Toma de decisão interactiva: algumas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores. Villar Angulo (edit.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Serv. De Publicaciones de la Univ. de Sevilla, pp. 164-184.
- Siems, M. E. (2008). *A construção da Identidade do Professor da Educação Especial em termos de Educação Inclusiva*. Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação à Universidade Federal Juiz de Fora.
- Silva, P. (2000). *A influência da administração escolar no desenvolvimento profissional docente*. Monografia. (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Edições Asa.

- Stronach, I.; Corbin, B.; Mcnamara, O.; Stark, S. & Warne, T. (2002). *Towards an Uncertain Politics of Professionalism: Teacher and Nurse Identities in Flux*. *Journal of Educational Policy*, Vol. 17 (1), pp. 109-138.
- UNESCO (1988). *Unesco Consultation on Special Education*. Final Report, ED-88/WS-45.
- Vianna, C. (1999). *Os nós do “nós”: crise e perspectiva da acção colectiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Afrontamento.
- Yinger, R. (1986). *Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional*. In Villar Angullo (Ed.).
- Zabalza, M. (1998). *Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico*. Separata Enseñanza. Salamanca.



UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO: CONCEÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NUMA INSTITUIÇÃO DE NATUREZA PRIVADA

Isabel Pereira, ESEPF isabelpereira18@hotmail.com

Helena Serra, ESEPF h.serra@esepf.pt

RESUMO

Atualmente, a escola assume um papel vital no desenvolvimento e na formação dos alunos. Por conseguinte, o professor emerge neste contexto como alguém que promove uma educação em todas as suas dimensões (pedagógica, socio afetiva, cultural e pessoal). Este estudo surge tendo, na sua base, um objetivo final cuja intenção se prende com a compreensão das conceções educativas dos educadores e professores relativamente à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), bem como o levantamento e análise das práticas docentes no que concerne ao processo educativo de crianças com NEE.

PALAVRAS-CHAVE:

práticas educativas, necessidades educativas especiais, inclusão, formação

ABSTRACT

Presently, the school assumes a vital role in the development and education of the students. Therefore, the teacher emerges from within this context as someone that promotes education in all its dimensions (pedagogical, socio-affective, cultural and personal). This study has, at its core, a final objective whose aim pertains to the comprehension of the education conceptions of educators and teachers in regards to the inclusion of children with special educational needs, as well as the assessment and analysis of the teaching practices in what relates to their educational process.

KEYWORDS

educational practices, special educational needs, inclusion, education

INTRODUÇÃO

As mudanças significativas que ocorreram no contexto escolar, em consequência das alterações sociais, bem como da integração de crianças com NEE no ensino regular, exigiram ao professor um repensar do seu papel e das suas práticas educativas. Entendendo-o como mediador e, simultaneamente, facilitador das aprendizagens, é-lhe exigida a auto-reconstrução do seu papel face à complexidade do contexto educativo vigente. Tal questão levanta no professor expectativas, ansiedades, medos e inquietações que o conduzem à busca de soluções que respondam às suas necessidades na sala de aula.

O presente estudo procura compreender quais as conceções e práticas educativas implementadas por educadores e professores relativamente à integração de crianças com NEE nas salas de aula, numa instituição de ensino particular. Este trabalho de investigação sustentar-se-á através da análise de dados recolhidos e no enquadramento teórico que privilegiará o recurso a autores de referência no que toca à educação especial, às necessidades educativas especiais, aos conceitos de inclusão/integração e ao papel do professor no domínio do seu crescimento pessoal e profissional neste campo. Assim, pretende-se, através do questionamento de práticas, impulsionar a procura de novas respostas para a integração/inclusão dos alunos com NEE numa sala de aula¹.

A EDUCAÇÃO PARA TODOS VIVIDA NUMA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O século XXI é marcado pela diversidade e heterogeneidade da sua realidade social e, enquanto profissionais de educação, preocupa-nos melhorar a nossa profissão, através de diferentes processos de formação, respondendo de forma eficiente e efetiva às necessidades de todos os alunos, garantindo o sucesso de todos e de cada um. É a esta multiplicidade de culturas e características sociais e económicas que a escola tem que estar preparada para responder positiva e eficazmente, encaminhando-se, assim, para o paradigma da inclusão. Neste sentido, incluir implica refletir sobre as atitudes, os cuidados e as estruturas que asseguram o sucesso de um aluno com NEE uma vez que,

a decisão se deve apoiar não só nas características e necessidades desses alunos, mas também nas características e necessidades dos professores do ensino regular, nos recursos humanos especializados que os agrupamentos devem ter ao seu dispor, na existência de um processo de atendimento que se apoie na colaboração e nos resultados da investigação, na criação de legislação pertinente, no desempenho profissional, no envolvimento parental, enfim, numa multiplicidade de factores que garanta o seu sucesso educativo (Correia, 2008, p. 7).

Se é verdade que a escola se deverá preocupar com a inclusão, também é verdade que esta também promove a exclusão, na medida em que lida com diferentes classes sociais e económicas, com as crescentes taxas de insucesso e abandono escolar, com a falta de credibilidade nos seus valores e funções e com a crescente desigualdade de oportu-

¹ O estudo completo encontra-se em Tese de Mestrado (<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/1443>)

nidades fomentadas pela estruturação das ofertas educativas. De acordo com Perrenoud (2001, p.15), “muitos desses fracassos resultam da própria estrutura da escola e traduzem-se simultaneamente no fracasso da própria escola”. Urge, portanto, uma mudança de atitude, educativa e social, no que diz respeito à diferença garantindo o acesso, a participação e o sucesso de todos.

Sobre este combate à segregação, Pacheco (2007, p.15) afirma que “inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças” através da criação de ambientes propícios às aprendizagens e desenvolvimento dos alunos com NEE, respeitando “todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção, rompendo com a escola regular tradicional” (Serra, 2008, p.137) com base no respeito, autonomia, dignidade e identidade de todos e por todos.

A meta é a de incluir todos num sistema escolar flexível e assente em modelos de planeamento e apoio em recursos humanos e materiais, adaptados às particularidades de todos os alunos num mesmo contexto, promovendo a sua concretização pessoal. Para isso, é fundamental que a escola e a educação especial funcionem em uníssono e respondam de forma eficaz através de equipas de apoio, de supervisão e de orientação, garantindo um maior envolvimento e eficácia de todos os profissionais, promovendo “o trabalho cooperativo entre alunos, professores, articulação em rede e em parceria; participação ativa no processo de decisão; novos projetos pedagógicos e a edificação de uma administração amigável” (Sarmiento, 2003, p.83).

O sucesso educativo dos alunos com NEE pressupõe a existência de um sistema que permita a criação e a implementação de respostas adequadas à diversidade, uma vez que, “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género da instituição que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (Heacox, 2006, p.10). Para isso, segundo Correia (2003), é necessário ter em conta as preocupações dos professores quanto ao desenvolvimento académico e socioemocional que os alunos possam apresentar; o reconhecimento das capacidades, necessidades e interesses de cada aluno; a apreciação do processo do aluno; a delimitação das intervenções adequadas a cada realidade; a verificação do sucesso das intervenções; a monitorização do desenvolvimento do aluno e a comunicação entre os agentes envolvidos – escola, família e comunidade.

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E OS DESAFIOS DA ESCOLA ATUAL

A emergência de novos compromissos educacionais, que o professor deve traduzir em novas abordagens conceptuais, pressupõe a ascensão de um novo paradigma da identidade docente que, por sua vez, antevê a “(re)construção de conhecimento e de desenvolvimento humano quer dos alunos, quer dos professores, quer ainda das instituições” (Sá-Chaves, 2008, p.62).

As mudanças sociais, económicas, culturais e políticas exigem renovações no que diz respeito à docência e, segundo Fernandes (2000, p.47), a mudança pretendida impõe “conhecimento, adesão e empenhamento, condições estas, que devem apoiar-se numa justificação moral que lhe dê sentido”, pelo que é fundamental, portanto, que

os docentes sintam, primeiramente, necessidade de mudar para, posteriormente, envolverem-se no processo. Para isso é

necessário valorizar o papel dos professores e proporcionar às escolas as condições necessárias à concretização das medidas pretendidas, nomeadamente a nível dos apoios e da coordenação de esforços que são tão indispensáveis ao sucesso e sustentabilidade das inovações que vão sendo introduzidas (Sá-Chaves, 2008, p.62).

Robinson (2013) reforça a importância de se atribuir um estatuto elevado à profissão docente, pois “não se pode melhorar a educação, se não se escolher excelentes pessoas para ensinar e se não lhes for proporcionado um apoio constante e um desenvolvimento profissional”. É, portanto, essencial que os professores reencontrem valores que sustentem uma definição contemporânea da sua profissão e que permitam recriar a profissão professor.

Consciente da descapitalização de valores que se vive hoje na sociedade, o professor tem que assumir um papel de ator social, transmitindo valores relacionais, responsabilidade e sentido ético, adaptando-se às circunstâncias e moldando a sua ação, por forma a promover “o desenvolvimento de competências cognitivas, de auto-conhecimento, auto-estima, assertividade, altruísmo, respeito pela diversidade e pelo ambiente mas também da convivência entre os alunos” (Caldeira, 2007, p.9).

Assim, uma análise prospetiva da sua ação pela reflexão implica um questionamento permanente em “busca de congruência entre as ações e as suas intenções” (Formosinho, 2002, p.49).

Segundo Joaquim da Costa Leite (citado por Cardoso, 2013, p.64), da Universidade de Aveiro, o professor deverá projetar-se na sala de aula como personalidade através de uma vasta cultura geral, mantendo-se informado e envolvido nas questões do seu tempo e assumindo uma postura proativa perante os problemas, procurando antecipá-los e resolvê-los.

Ao professor compete-lhe a criação de oportunidades e de ambientes de aprendizagem positivos e produtores de conhecimento, cativando os alunos ao máximo para a vida escolar através de estratégias atrativas, estimulando a descoberta e a imaginação. Neste sentido, assumir-se-á como um agente desafiador, encorajador e facilitador de aprendizagens, valorizando as tentativas e os erros dos alunos, nunca descurando o incentivo.

Segundo Cardoso (2013, p.65), o professor, ao longo da sua carreira, deverá procurar “reforçar as suas competências, em vários domínios, para que possa melhor captar o mundo e transmiti-lo a sucessivas gerações de alunos”, pois, num mundo em constante mudança, é através da atualização constante de saberes que o professor poderá prosseguir e levar a cabo a sua missão.

A evolução, cada vez mais célere, da sociedade exige aos professores o domínio de instrumentos e ferramentas que os auxiliem na sua missão educativa. O professor de ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino dos alunos com NEE (Porter, 1997), implicando a atualização contínua dos conhecimentos e competências

que já possuem e a aquisição de outros, concebendo a formação como um processo permanente ao longo da vida profissional e que contribua para a melhoria da qualidade da sociedade.

Assumindo o papel de investigador e elemento ativo na adequação do currículo à diversidade de situações da sala de aula, é imperativo que a formação de professores promova “uma educação intermulticultural” (Leite, 2003, p.49) e ajude “os professores a adotar formas de trabalhar que tenham em conta todos os alunos da classe, incluindo os que apresentem dificuldades de aprendizagem” (Ainscow, 1997, p.15).

Neste sentido, a formação de professores assume-se como um instrumento essencial na melhoria da qualidade do ensino uma vez que “constitui um dos pilares essenciais para a mudança de perspetiva em relação ao modo como olhamos o outro, de como acolhemos a diversidade e a abraçamos como algo possível de enriquecimento mútuo e significativo entre as pessoas” (Afonso & Cavalcanti, 2006, p.17). Assim sendo, o professor deverá encarar a formação como uma necessidade que lhe permitirá o acompanhamento e a transformação das suas práticas, exercendo uma real educação para todos com sucesso.

De acordo com Lopes (2001, p.42), “a formação inicial e contínua de professores surge como esperança de renovação” capaz de responder positiva e adequadamente à diversidade na sala de aula, contextualizando as respostas às características específicas e individuais dos alunos e do grupo-turma em geral.

Serra (2008, p.139), releva que

os profissionais necessitam de obter formação para saber equacionar, em cada situação, os fatores causais e intervir diferenciadamente: promover intervenção precoce, criar e utilizar estratégias de avaliação e intervenção diversificadas, conhecer equipamentos e materiais específicos, adaptar currículos e condições de avaliação, organizar o tempo e o espaço em função das características e necessidades dos alunos, apoiar e orientar a intervenção das famílias promover as interações com a comunidade.

É nesta necessária “transformação da cultura escolar” (Barroso, 2005, p.55) que o professor deverá assumir o seu papel de investigador, fomentando uma atitude experimental e reflexiva da prática pedagógica, acentuando a (re)construção da sua profissão e o progresso social.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo recorreu-se a abordagens qualitativas e a abordagens quantitativas, numa lógica de Pluralismo Metodológico (Barker & Pistrang, 2005).

A abordagem qualitativa possibilitou o conhecimento da realidade pedagógica; da filosofia educativa da instituição, no que concerne às respostas previstas aos alunos com NEE; do papel das estruturas de liderança e das práticas educativas inclusivas dos professores responsáveis pelo grupo-turma em que o aluno com NEE está inserido, com recurso às interpretações dos dados resultantes da análise de conteúdo de diversos documentos e das entrevistas realizadas.

Paralelamente, recorreu-se a abordagens quantitativas que forneceram dados numéricos provenientes de inquéritos a todos os professores da instituição por forma a compreenderem-se as conceções educativas inclusivas naquele contexto.

De acordo com Pardal e Lopes (2011) e Flick (2005), a articulação destes dois métodos (qualitativo e quantitativo) oferece um valor incontestável, “com reconhecimento da sua especificidade e autonomia” (Pardal & Lopes, 2011, p.27), a qualquer investigação que se quer levar a cabo, uma vez que proporciona um conhecimento mais alargado e aumenta o grau de conhecimento do fenómeno estudado.

Este estudo foi realizado numa instituição de ensino privada. Primeiramente realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos elementos que representam as estruturas de liderança na instituição (1 Diretor e 3 Coordenadores Pedagógicos). A respetiva análise de conteúdo forneceu a informação necessária à construção e conseqüente aplicação de um inquérito por questionário online a 42 docentes da instituição que combinou várias questões assentes em 7 dimensões que facultaram informações acerca das conceções e práticas educativas inclusivas. Numa terceira fase, e após a análise quantitativa dos dados obtidos pela aplicação do inquérito por questionário, elaborou-se um guião de entrevista semiestruturada que foi aplicado a 1 docente representante de cada nível de ensino e cuja seleção obedeceu a três critérios: o trabalho com crianças com NEE integradas na sala de aula, a antiguidade na instituição e a semelhança das problemáticas dos alunos com NEE.

RESULTADOS

ENTREVISTAS ÀS ESTRUTURAS DE LIDERANÇA

Os dados que a seguir se apresentam, por categorias, resultam da análise e correlação dos discursos produzidos nas entrevistas semiestruturadas aos quatro elementos das estruturas de liderança².

A. CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os inquiridos entendem que o conceito de Educação Especial focaliza as crianças que apresentam algum tipo de limitação, demonstrando conhecimento genérico das estratégias que podem ser utilizadas para atender à diversidade e às especificidades de cada um. Assim, os entrevistados realçam que “o enfoque está muito centrado naquele tipo de alunos que manifesta determinadas dificuldades em algum momento e em alguma área” (C2.3.Sec) mas que podem ser colmatadas através de um “conjunto de medidas específicas” (D; CPE), de “estratégias mais simples” (CPE), de “adequações curriculares” (D), de “diferenciação pedagógica” (C1) e de um “tratamento diferente em contexto de sala de aula” (C2.3.Sec) e que promovam o “pleno desenvolvimento” (D e CPE) e a “plena participação” (CPE) destes alunos, para que “eles evoluam normalmente” (C1).

² As unidades de registo apresentadas estão codificadas de acordo com um critério (Diretora – D1; Coordenador Pré-Escolar – CPE; Coordenadora do 1º CEB – C1; Coordenador do 2º e 3º CEB e Ensino Secundário – C2.3.Sec)

B. CONCEITO DE ESCOLA INCLUSIVA

O conceito que as estruturas de liderança desta instituição têm acerca de Escola Inclusiva, e tal como refere um dos entrevistados (C2.3.Sec), assenta na ideia de que “nós tratemos todos diferentes mas com qualidade e que todos são úteis e todos se auto “aproveitam” nesse crescimento pessoal e coletivo”.

C. ACEITAÇÃO DE CRIANÇAS COM NEE NA INSTITUIÇÃO

As percepções que as estruturas de liderança têm da aceitação de crianças com NEE nesta instituição são “bastante positivas” (D e CPE) e entendem que os professores estão “sensibilizados para acolher este tipo de crianças” (C1 e C2.3.Sec). O discurso demonstrou ainda preocupação em responder de forma útil às necessidades dos alunos que procuram esta instituição, garantindo o sucesso dos discentes, bem como a consciencialização dos desafios que possam causar aos professores.

D. ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS COM NEE NA INSTITUIÇÃO

Na instituição verificam-se duas situações: a dos alunos que ingressam com algum tipo de referência e a dos alunos que são referenciados pelos docentes da instituição que, de acordo com um dos entrevistados, significam “a esmagadora maioria dos casos” (CPE). Independentemente, destacam o cuidado que existe na “articulação entre os diferentes níveis e ciclos de ensino” e o envolvimento de todos os agentes educativos ao longo de todo o processo de sinalização e acompanhamento, por forma a que todos contribuam no progresso e sucesso do aluno, e “tudo fazem para a sua melhor inclusão na vida do Colégio e para o seu desenvolvimento” (D), pois “com esta colaboração de todos, o desenvolvimento pode ser mais produtivo e benéfico para a criança” (CPE).

E. PERCURSOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apesar de alguns docentes, até mesmo os psicólogos, “estarem a fazer formação especializada no âmbito da Educação Especial” (D e C1), e os educadores já terem frequentado “formações de curta duração (...) participações em palestras” (CPE), um dos entrevistados (C2.3.Sec) reconhece que “há um défice manifesto e claro da falta de formação dos profissionais aquando da formação inicial” e, embora considere “não ser uma área de eleição”, “procuramos colmatar com formações, ou que o Colégio dá, ou são os próprios professores a procurar”, sendo que “no Plano de Melhoria tem sido constante o desafio para um maior investimento na formação na área da Educação Especial” (D e C2.3.Sec).

F. IMPACTO DOS PERCURSOS FORMATIVOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De um modo geral, os elementos que constituem as estruturas de liderança entendem que os percursos formativos são importantes e uma mais-valia para a instituição, uma vez que permitem uma resposta mais eficaz e promovem o sucesso e o desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento, profissional e pessoal, dos docentes.

Salientam ainda que, para além da deteção mais precoce dos casos, da resposta mais rápida a cada situação e da planificação e proposta de estratégias mais adequadas para todo e qualquer aluno que necessite de uma resposta personalizada, os entrevistados enfatizam que os percursos de formação efetuados originam uma “maior satisfação do nosso trabalho por parte dos Encarregados de Educação” (D) e consideram que “é uma mais-valia para a articulação de todos os técnicos (...) com os pais e, se houver, com algum apoio externo” (CPE).

G. ESTRUTURAS DE LIDERANÇA E A PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS NA SALA DE AULA

A Direção entende que “deve haver inicialmente uma Filosofia Educativa que contemple a inclusão”. Contudo, tem consciência de que também é necessário “permitir condições para que este tipo de trabalho seja possível” (D), responsabilizando-se pela inclusão de alunos com NEE no Colégio: “incentivar o trabalho colaborativo dentro da instituição, também com outros parceiros educativos e com a família” (D), bem como “ajudar com a ligação com as famílias, na ligação com outros agentes externos” (CPE). Salientam ainda a importância dos momentos de reflexão em conjunto e de partilha de experiências bem como o seu duplo papel em todo o processo “um mediador entre, neste caso, o colégio e o pai ou instituições externas e (...) um problematizador no sentido de colocar questões ao docente para que ele possa refletir e possa chegar a alguma conclusão” (CPE).

INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Seguidamente, apresenta-se uma síntese dos resultados quantitativos, distribuídos pelas 7 dimensões, considerados mais relevantes para a consecução do objetivo central da investigação realizada.

• DIMENSÃO: PERSPETIVA INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dos inquiridos 88,1% das respostas fornecidas, consideram positiva a integração de crianças com NEE nas escolas regulares, numa perspetiva inclusiva, sendo que a sua maioria (78,6% respondentes) afirma que o seu maior benefício se verifica ao nível do desenvolvimento afetivo/social.

• DIMENSÃO: PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI) – ESTRUTURA

Relativamente a esta dimensão verificamos que, dos 33 inquiridos (78,6%) que conhecem os itens que compõem o PEI, 26 (61,9%) afirmam que este instrumento promove a integração de alunos com NEE, enquanto que apenas 7 respondentes (16,7%) não o consideram como promotor da integração.

• **DIMENSÃO:** PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI) - PROCEDIMENTOS

Os alunos referenciados para Educação Especial foram propostos maioritariamente pelo Educador/Professor Titular de Turma/Diretor de Turma ou pelo Técnico Especializado. É de salientar que, dos 26 respondentes, que representam as respostas válidas nesta dimensão, apenas 9 participaram no processo de avaliação diagnóstica.

Nos casos que acompanharam/acompanham, os inquiridos assumiram/assumem a implementação de algumas medidas educativas, ao que 19 (73,1%) confirma o seu papel ativo nesta implementação.

• **DIMENSÃO:** PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Os docentes desta instituição reconhecem o envolvimento dos pais em todo o processo e são tidas em conta as necessidades e recursos da família.

• **DIMENSÃO:** FUNCIONAMENTO DAS EQUIPAS

Os docentes desta instituição consideram o Professor de Educação Especial o elemento indispensável na constituição de uma equipa de Educação Especial e 73,1% reconhecem a existência de articulação da equipa na discussão dos processos de Educação Especial.

• **DIMENSÃO:** FORMAÇÃO

Relativamente a esta dimensão do inquérito, a maioria dos docentes não tem formação em Educação Especial (28 – 66,7%), sendo que os 33,3% que afirmam ter formação nesta área apostam na formação contínua.

ENTREVISTAS AOS DOCENTES

Os resultados que a seguir se apresentam, por categorias, são considerados os mais relevantes para uma melhor compreensão ao nível das práticas inclusivas implementadas.³

A. PROBLEMÁTICAS NA SALA DE AULA

A análise de conteúdo desta categoria permitiu identificar as problemáticas com as quais cada professor tem que lidar na sala de aula, nomeadamente problemas associados ao espectro do Autismo (D1 e D4), Dificuldades Específicas de Aprendizagem (D2, D3 e D4), défice de atenção (D4), dificuldades de concentração e ao nível da visão (D3), bem como dificuldades ao nível das competências sócio afetivas (D3 e D4).

B. PROCESSOS DE DIAGNÓSTICO

Todos os inquiridos afirmam ter estado envolvidos no processo de diagnóstico dos alunos com NEE. Referem que “vários técnicos colaboraram para o reconhecimento das suas dificuldades” (D3) particularmente a psicóloga da instituição e colaboradores externos – neuropsiquiatras, pedopsiquiatras, psicólogos e técnicas de Educação Especial.

³ As unidades de registo apresentadas estão codificadas de acordo com um critério (Docente Pré-Escolar – D1; Docente 1º CEB – D2; Docente 2º CEB – D3 e Docente 3º CEB – D4).

C. PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI)

C.1. CONCEÇÃO

Dois dos entrevistados referem que o PEI foi construído a partir de um outro documento existente na instituição, o PEA (Programa de Estratégias de Acompanhamento), sendo que todos os docentes responsáveis pela turma e os elementos do serviço de psicologia participaram ativamente em todo este processo. É de salientar que foi referido o envolvimento de vários técnicos na e que, no momento da conceção, “algumas medidas previstas no PEI têm em conta as necessidades dos pais e o contexto familiar” (D4).

C.2. OPERACIONALIZAÇÃO

No que concerne à avaliação, todos os entrevistados afirmam realizar uma avaliação específica e adaptada às características dos alunos e às suas necessidades, “(...) ou seja, é feita uma adaptação ao tipo de prova. Os instrumentos de avaliação são de um nível de complexidade diferente” (D2).

Conscientes das especificidades e capacidades dos seus alunos, os entrevistados confirmam a necessidade de efetuar adaptações ao nível das planificações, das atividades, através da “antecipação de conteúdos a serem lecionados (...) nos momentos de apoio ao estudo” (D2, D3 e D4) e enlevam o “lugar de destaque na sala de aula” (D3) “para que consiga supervisionar, controlar e garantir um maior nível de atenção” (D2).

D. ARTICULAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Relativamente a esta categoria, todos os entrevistados asseguram realizar “reuniões periódicas” de acordo com “o desenvolvimento do aluno” (D1) e como “elo de ligação” entre Professores, Encarregados de Educação e Serviço de Psicologia (D3 e D4). Valorizam, portanto, o trabalho colaborativo e partilhado entre todos os agentes envolvidos no processo existindo “quase que um triângulo de trabalho” (D1) onde se regista “uma partilha muito grande” e “um contacto frequente” (D4) entre Colégio, Família e Outros Técnicos.

E. IMPACTO DAS MEDIDAS EDUCATIVAS IMPLEMENTADAS

Todos os docentes reconhecem a importância e os efeitos das medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem no percurso de desenvolvimento dos alunos com NEE, pois “sentiu-se mais confortável e perante o sucesso manteve-se motivado” (D2), “(...) consegue efetivamente integrar o grupo-turma de uma forma mais positiva.” (D4).

Destaca-se que dois entrevistados referem ainda que a evolução e o sucesso dos alunos com NEE resultam de um trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos envolvidos que assumem e implementam as medidas educativas definidas nos diversos contextos.

F. DIFICULDADES/CONSTRANGIMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Todos os entrevistados referem que sentem algumas dificuldades na prática letiva, relativamente à diferenciação pedagógica realizada com os alunos com NEE.

Os professores entrevistados apontam como principal dificuldade/constrangimento na sua prática educativa que “acima de tudo sentimos uma grande dificuldade em

ajustar e gerir o seu ritmo de trabalho ao ritmo de trabalho da turma.” (D3) e a “gestão no trabalho a realizar com ele e com a turma, pois as disparidades que existem entre ele e a turma” (D4).

Não possuindo formação especializada na área da Educação Especial, os entrevistados referem que o investimento na autoformação e no autodidatismo faz com os que os constrangimentos sejam “mais ultrapassados” (D1). Contudo, “mesmo com a formação proposta pelo Colégio, sinto que não chega” (D2).

G. EXPECTATIVAS DOS DOCENTES

Esta dimensão foi considerada a mais difícil e sensível de ser respondida, uma vez que é nosso objetivo perceber as expectativas dos professores no que diz respeito ao futuro dos alunos com NEE.

Um dos entrevistados mostra-se renitente e preocupado quanto ao futuro do seu aluno e “espero que ele continue com o mesmo tipo de apoio, mas infelizmente não tenho assim tanta certeza se isso vai acontecer” (D1). Outros, não acreditando que estes alunos consigam completar o ensino superior ou até mesmo o secundário, acreditam que “em termos de vida acadêmica, acho que só terá sucesso se encontrar uma área que não exija tanta escrita e enverede por um ensino mais técnico e profissionalizante” (D2) e que os “cursos profissionais poderão ser bastante motivadores para ele, nomeadamente pela parte técnica” (D3).

CONCLUSÃO

Tendo sido a investigação apresentada realizada no seio de uma instituição educativa onde a qualidade e a excelência são primordiais, todos os que nela participaram partilham a ideia de que a exigência e o rigor no exercício da profissionalidade são fundamentais e catalisadores de respostas pedagógicas mais coerentes e contextualizadas. Desta forma, a intervenção em contextos pedagógicos que incluam crianças com NEE é aqui entendida como um contexto de ação que implica cumplicidade, responsabilidade e reflexão constante, assente numa lógica cooperativa, onde se releva o trabalho de equipa. Para além disso, as dinâmicas implementadas baseiam-se em estratégias inovadoras e nas quais a teoria e a prática se complementam com vista ao desenvolvimento integral de todos os alunos. Enfatiza-se, portanto, a urgência de uma cultura de partilha e de cooperação onde equipas pedagógicas trabalham a um só ritmo e que consideram as necessidades das crianças com NEE que integram os nossos contextos escolares.

Os profissionais que constituem a equipa pedagógica nesta instituição de ensino privado procuram, de forma participada, respostas pedagógicas capazes de garantir o sucesso de todos os alunos, nomeadamente os alunos com NEE. É, por isso, pertinente compreender as conceções educativas e problematizar as práticas docentes relativas à inclusão de crianças com NEE, instigando a procura de respostas eficazes para a integração/inclusão de todos os alunos na sala de aula, numa lógica de articulação de práticas pedagógicas entre ciclos.

Neste estudo, torna-se possível aproximar as concepções dos educadores à ideia apresentada por Pacheco (2007) onde se releva o direito à aprendizagem num contexto onde se compreendem as diferenças e se propõem atividades individuais reforçando a autonomia da criança e potenciando um compromisso e responsabilidade que pressupõem o crescimento para todo o grupo.

Relativamente às práticas educativas inclusivas implementadas, torna-se fundamental relevar o princípio da cooperação entre a equipa pedagógica e os serviços de educação especial com vista ao sucesso da intervenção junto do aluno. Esta premissa está assente no enquadramento defendido por Correia (2003) que apresenta um modelo de intervenção onde todos exercem um papel, preparam a intervenção e participam na implementação de estratégias individualizando a aprendizagem como uma resposta ajustada às necessidades educativas especiais de cada aluno.

Caminhar no âmbito do desenvolvimento da profissionalidade engloba muitos parâmetros. Contudo, parece-nos que a inclusão de crianças com NEE é um pilar fundamental no domínio da prática docente, uma vez que integram turmas do ensino regular e o seu acompanhamento deve ser encarado pelo professor como um desafio que estimula a procura incessante de respostas perante situações de complexidade crescente. Perante este contexto, o professor tem que ser capaz de responder positiva e eficazmente aos diversos desafios que lhe vão sendo propostos ao longo da sua vida, sendo fundamental o seu envolvimento na transformação da escola monocultural, implicando-se nos “processos de inovação curricular” através da capacidade de “prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar” (Leite: 2003, p.18 e 23). Nesse sentido, a formação revela-se essencial, capaz de munir o professor de conhecimentos e estratégias, promovendo a reflexão, a partilha e a cooperação entre todos.

Aprender ou desenvolver as capacidades de pensar, ensinar e ser, nomeadamente num contexto inclusivo, pressupõe “o papel ativo e inalienável do sujeito que se forma no processo da sua própria formação, o que configura o princípio da auto-implicação” (Sá-Chaves, 2005, p.8). Assim, o professor é, neste contexto, um eterno aprendiz que, no seu dia-a-dia, se compromete de uma forma inequivocamente responsável consigo mesmo em prol do sucesso dos seus alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, C. & Cavalcanti, J. (2006). Do desconhecimento do outro à interculturalidade: a vida re/escrita no processo de formação profissional. *Cadernos de estudo*, 4, 9-21.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Barker, C. & Pistrang, N. (2005). Quality Criteria Under Methodological Pluralism: Implications for Conducting and Evaluating Research. *American Journal of Community Psychology*, 35, Nos. 3/4, 201-212.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Caldeira, S. (2007). *(Des)Ordem na Escola*. Coimbra: Quarteto.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (org.) (2003). *Educação Especial e Inclusão*, Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, M. (2001). *Dificuldades Específicas na Leitura e na Escrita: A Dislexia*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Pacheco, J. (2007). *Caminhos para a Inclusão*. Porto Alegre: Artmed.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Robinson, K. (2013). *How to escape education's death valley*. Acedido em janeiro 13, 2014, em https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley/transcript.
- Sá-Chaves, I. (org.) (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2008). Novos paradigmas, novas competências...Complexidade e identidade docente. *Saber e Educar*, 13.
- Sarmiento, M. J. (2003). O que cabe na mão...proposições para uma política integrada na infância. In D. RODRIGUES (Ed.), *Perspectivas sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber e Educar*, 13.



A CONCEÇÃO DAS FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DIFICULDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL SOBRE A INTERAÇÃO COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ENSINO REGULAR

Celeste Almeida, UCP *celestemalemeida@sapo.pt*

Célia Ribeiro, UCP *cribeiro.crb.ucp@sapo.pt*

Cristina Simões, UCP *cristinasimoes.qv@gmail.com*

Helena Serra, ESEPF *h.serra@esepf.pt*

RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo perceber a forma como as famílias de alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID) percecionam a interação com os professores de educação especial e do ensino regular. Assim, através de um estudo de tipo qualitativo, no qual realizamos nove entrevistas a famílias responsáveis por alunos com DID, distribuídas pela zona centro, nomeadamente de agrupamentos de escolas dos distritos de Viseu, Coimbra e Aveiro, concluímos, em termos genéricos, pela necessidade de instigar uma maior adequação dos procedimentos e práticas dos professores nas respostas às necessidades das famílias, que só será possível através de um trabalho de partilha, do respeito mútuo, da troca sistemática de informações, da responsabilidade e tomada de decisões conjuntas, em prol dos alunos com DID. Contudo, estas mudanças só serão produtivas e geradoras de sucesso numa organização flexível e que se pretenda inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE

Interação; Famílias; Alunos; Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental; Professores

ABSTRACT

The goal of this study was to understand the way in which families of students with Intellectual and Developmental Disabilities perceive the interaction with special education teachers and regular teachers. Through a qualitative study, in which we interviewed nine families that are responsible for students with DID, in the centre of Portugal, more specifically in Viseu, Coimbra and Aveiro. We concluded, in general, the need to instigate a greater adequacy of procedures and teacher practices in response to the needs of families, which will only be possible through the cooperative work, mutual respect, the systematic information exchange, accountability and joint decision making in support of students with Intellectual and Developmental Disabilities. However, these changes will only be productive and generators of success in a flexible and inclusive organization.

KEYWORDS

Interaction, Families, Students, Intellectual and Developmental Disabilities; Teachers

INTRODUÇÃO

Considerando o que o atual enquadramento legal da educação especial determina para um envolvimento efetivo dos encarregados de educação, quer no processo de avaliação, quer na elaboração e implementação do Programa Educativo Individual (PEI), parece-nos pertinente que, ao nível dos agrupamentos de escolas se espelhe esta legislação, intensificando as modalidades de comunicação e de colaboração com as famílias. Esta será a forma de lhes ser facilitado não apenas o acesso à informação, como também uma maior participação nas tomadas de decisão dos seus educandos.

Porque também sentimos, no terreno, que uma interação regular e positiva estabelecida entre pais e docentes, favorece o desenvolvimento do aluno e promove um forte impacto positivo na satisfação destas famílias, quando participam em reuniões, tomadas de decisões, simples contactos informais, troca de informações ou até mesmo simples telefonemas, decidimos encetar este trabalho de investigação.

Também segundo Leitão (1993), no princípio dos anos 70, alguns investigadores começaram a sentir a importância de uma abordagem atenta dos professores, centrada na família, que deveria procurar, antes de tudo, desenvolver as capacidades destas para responderem às necessidades específicas dos seus filhos com DID⁴, de forma a promover-lhes um futuro tão independente quanto possível. Na sua opinião, tal significava

⁴ Em 2007, a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) substituiu a designação deficiência mental por dificuldade intelectual e desenvolvimental (Morato e Santos, 2007), por ser um termo mais inclusivo e que apela à mudança de atitudes (Sasaki, 2007). Esta nova conceção deve ser entendida no âmbito de uma análise multidimensional de avaliação, não só do funcionamento intelectual, mas também do comportamento adaptativo e, fundamentalmente, numa visão mais abrangente do desenvolvimento humano, onde se salienta a individualidade e diversidade ecológica (Morato e Santos, 2007; Belo et al., 2008; Leitão, Lombo e Ferreira, 2008). Esta substituição da terminologia vai ao

desenvolver a comunicação e uma interação positiva com as famílias, pelas seguintes razões: a relação com os técnicos deve ser uma experiência agradável e não apenas mais uma fonte de stress ou de conflito como tantas outras que a família já tem que enfrentar; uma relação positiva entre profissionais e famílias é igualmente gratificante para os profissionais e a construção de relações positivas de colaboração justifica-se, também, por razões de eficácia.

Assim, consideramos que a inclusão de alunos com DID, nas escolas do ensino regular, deve ser fruto da conjugação dos esforços dos professores e das famílias (Pereira, 1996). No entanto, parece-nos que o papel atribuído às famílias de alunos com DID só recentemente foi valorizado. Tememos que grande parte dos pais ainda não participe nos processos de decisão ou o faça de forma passiva.

Ao mesmo tempo apresentam inquietações, stress, ansiedade, dúvidas, e, muitas vezes, dificuldades de vária ordem em enfrentar situações: de decisão, de recursos, de apoio, da eficácia da própria escola do ensino regular, dos professores neste contexto e com esta especificidade de alunos (Pereira, 1996; Dias, 1999).

Por outro lado, não nos parece viável que o comportamento do professor no processo de ensino e aprendizagem possa ser entendido isoladamente, sem se terem em consideração os contextos em que se insere: a sua formação, as condições institucionais gerais, as condições do exercício profissional, o modo como se desenvolvem as inter-relações humanas e as características da população escolar.

Em 2006, investigamos a temática: a interação dos professores em famílias de crianças com Deficiência Mental. Das conclusões retiradas deste estudo e, em termos genéricos, podemos dizer que o comportamento profissional dos docentes, tomando por referência a interação e as práticas junto das famílias é surpreendente e muito preocupante, considerando o contraste entre as prestações do grupo de educação especial e do grupo do ensino regular. Dentro do grupo de educação especial também se verificou uma ténue diferença na adequação dos comportamentos profissionais. Os professores com formação especializada e com mais experiência pareciam adequar melhor as respostas à generalidade das necessidades sentidas pelas famílias e que se resumem em duas grandes vertentes: o apoio e a informação.

Também Simpson (1990), citado por Correia (2008), diz que um modelo de trabalho com a família aponta para uma metodologia que visa satisfazer as necessidades das famílias em várias áreas, tais como: informação, formação dos pais (para que estes possam exercer os seus direitos) e parceria, implementação do programa em casa e na comunidade, aconselhamento, consulta e apoio entre pais.

Importa igualmente salientar que o enquadramento legal para a colaboração com as famílias já previa estas relações, mais concretamente no preâmbulo do Decreto-Lei nº.

encontro da preocupação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004), por evitar o rótulo e estigma e permitir a compreensão multidimensional do aluno com DID, através do seu perfil de funcionalidade, em que a incapacidade deixa de ser um atributo individual, para ser entendida num conjunto complexo de condições, cuja diversidade dos contextos (educativos e outros), é determinante.

319/91, de 23 de Agosto, que no momento vigorava, e que referia: “(...) um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação dos seus filhos (...)”.

Posteriormente, Correia (2008, p.158) refere que a nossa atual legislação também reconhece a relevância do envolvimento parental, estando consignado no articulado do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro, que “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente (...) em tudo que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho (...)”.

O mesmo autor acrescenta ainda que, de acordo com o preceituado neste diploma legal, se manterão os direitos que os pais têm a ser ouvidos, ver consideradas as suas opiniões e decisões, ser esclarecidos sobre normas e regras que regem o funcionamento da escola, dialogar com os intervenientes do processo educativo, autorizar por escrito que se proceda à avaliação, manifestar o seu sentir em relação à avaliação, colaborar na elaboração do PEI, dar opinião e autorizar as alterações do PEI, de entre outros.

Também no Decreto-Lei n.º 75/10, de 23 de Junho, que consubstancia a última alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), mais especificamente no seu art.º 10-C, se referem os deveres para com os pais e encarregados de educação. De entre os vários deveres salientamos aqueles que convergem com a nossa investigação: “promover a participação activa dos pais ou encarregados na educação escolar dos alunos, no sentido de garantir a sua efectiva colaboração no processo de aprendizagem; incentivar a participação dos pais (...) na actividade da escola, no sentido de criar condições para a integração bem sucedida de todos os alunos; facultar regularmente aos pais... informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e o percurso escolar (...)”, (ECD, 2010, art.º 10-C).

Os resultados de um estudo realizado por Pereira (1996), que analisou conjuntamente as opiniões das famílias com crianças e jovens com DID sobre as suas necessidades específicas e as representações dos professores de educação especial sobre as suas práticas e procedimentos profissionais, mostraram que as mesmas “têm ideias muito claras sobre as suas necessidades (...)”, (Pereira, 1996, p.123).

“A maioria das famílias, independentemente do seu nível escolar, idade, situação familiar, (...) sente necessidades de informação, fundamentalmente quanto aos serviços de que os seus filhos podem beneficiar no futuro” (p.129). Em face destes resultados, “parece confirmar-se a necessidade de se conseguir uma maior adequação do comportamento dos professores às necessidades específicas das famílias (...)”, (p.131). Pretende-se assim, com o presente estudo, analisar o grau de adequação das práticas profissionais sentidas pelas famílias, de forma a contribuir para uma melhor compreensão desta problemática.

Por isso, e de forma mais objetiva, este estudo traduziu-se na seguinte questão de partida: Que interação percecionam as famílias de alunos com DID sobre os procedimentos desenvolvidos pelos professores de educação especial e do ensino regular em contexto de frequência da escola do ensino regular?

OBJETIVOS

Para objetivarmos o modo como os professores interagem com as famílias em termos de práticas e procedimentos profissionais que respondam às suas necessidades, e para que a recolha das opiniões destas seja circunscrita e válida, definimos para este estudo os seguintes objetivos:

- Recolher indicadores dos fatores que motivam as famílias de alunos com DID a estabelecerem uma relação com os professores;
- Encontrar, na visão destas, indicadores do tipo de estratégias utilizadas pelos professores;
- Recolher informação sobre o processo de comunicação estabelecido entre professor de educação especial, professor do ensino regular e a família do aluno com DID;
- Recolher informações sobre a participação destas famílias no processo educativo dos seus educandos;
- Aferir sobre a regularidade com que as famílias dos alunos com DID vão à escola;
- Conhecer o grau de participação dos pais dos alunos com DID na definição dos objetivos e na elaboração e implementação do programa educativo individual.

METODOLOGIA

Optamos pela entrevista semiestruturada “por obedecer a um formato intermédio” (Afonso, 2005, p.99), e que melhor responderá ao nosso estudo, clarificando e expressando as necessidades das famílias.

A elaboração do guião da entrevista pretendeu responder aos objetivos elencados na presente investigação, respeitando os seus eixos de análise e as orientações defendidas por Afonso (2005, p.99), uma vez que “a estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta”.

Entendemos ser este o instrumento que melhor se adequava ao público a que nos pretendíamos dirigir – famílias, que melhor privilegiava a sua compreensão, e que melhor poderia clarificar as necessidades por si expressas.

Por outro lado, e citando ainda Afonso (2005, p.10), “(...) no âmbito dos estudos naturalistas, dá-se especial ênfase aos estudos descritivos (de teor qualitativo ou quantitativo), considerados mais congruentes com a agenda contemporânea da investigação académica em educação, centrada nas abordagens interpretativas (...)”, sendo que também permitirá estudos de correlação, causais e comparativos.

No âmbito da organização do instrumento, o guião da entrevista foi estruturado em 12 categorias: contexto escolar do seu filho (6 subcategorias); contextos e processos de interação com o Professor de Educação Especial (PEE), (6 subcategorias); contextos e processos de interação com o Professor do Ensino Regular (PER), (6 subcategorias); par-

ticipação e acompanhamento do Programa Educativo Individual (PEI), (6 subcategorias); informação e apoio prestado às famílias pelo PEE (8 subcategorias); informação e apoio prestado às famílias pelo PER (8 subcategorias); aceitação da diferença (4 subcategorias); serviços da comunidade (4 subcategorias); necessidades financeiras/apoios (2 subcategorias); funcionamento da vida familiar (2 subcategorias); interação e proximidade das famílias de alunos com DID e a escola/professores (2 subcategorias); necessidades prioritárias das famílias de alunos com DID (1 subcategoria).

O processo de conceção deste projeto de investigação passou por diversos passos até à efetiva concretização do seu objetivo. Foram inicialmente contactados docentes de educação especial a lecionar em escolas da zona centro, mais especificamente dos distritos de Viseu, Aveiro e Coimbra, no sentido de nos indicarem, aleatoriamente, famílias de alunos com DID que se disponibilizassem a participar nesta investigação. Entendemos que poderia ser importante que estas estivessem dispersas geograficamente no sentido de percebermos se essa situação influenciaria os procedimentos adotados pelos professores junto das mesmas.

Depois de recebermos a indicação das famílias disponíveis para participar neste estudo, deslocamo-nos e procedemos às entrevistas. É de referir que as famílias entrevistadas eram, para nós, desconhecidas.

Os entrevistados foram previamente informados de que a entrevista seria gravada, dos objetivos da investigação, da sua pertinência, dos seus fins estritamente científicos e da preservação do anonimato das respostas. Entendemos ainda importante dizer, nesta introdução, que não existem respostas certas ou erradas, mas tão somente aquelas que mais fielmente traduzem as suas opiniões e perceções sobre os tópicos a abordar.

Após a transcrição destas, iniciamos a sua análise, recorrendo à técnica de análise de conteúdo que nos permitiu identificar e sistematizar as características específicas a integrar em cada categoria. Bardin (1977, p.42) refere esta técnica como “um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a referência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens”.

Na análise do conteúdo procedemos, inicialmente, a uma análise categorial, porquanto, e tendo em conta Portoís, Desmet & Barras (1994), a mesma trata da frase objetiva e sistemática que consubstancia a comunicação em categorias, sendo que estas observam regras bem precisas de homogeneidade, de exaustividade e de exclusividade.

De seguida, procedemos à inferência de conhecimentos com a ajuda de indicadores de ordem semântica (frequência do tema).

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é constituída por 9 famílias de alunos com DID, distribuídas por uma área geográfica diversificada, de diferentes pontos da zona centro, relacionando-se com agrupamentos de escolas dos distritos de Viseu, Coimbra e Aveiro.

Entendemos que deveriam ser entrevistadas famílias comprovadamente responsáveis por crianças com DID, independentemente de serem tios, avós, pais adotivos, etc. visto no terreno, a nossa experiência já ter vivenciado diferentes casos de crianças e jovens entregues, judicialmente ou não, a outros membros da família que não sejam pais. No caso desta investigação veio a confirmar-se uma escolha adequada, na medida em que entrevistamos uma avó, responsável e encarregada de educação do aluno desde tenra idade, assim como um pai adotivo.

A diversidade da amostra poderá ser visualizada nos quadros que se seguem:

Quadro 1 – Caracterização da amostra por idade, sexo e grau de parentesco

Entrevistado	Idade	Sexo	G.Parentesco
E1	41	Fem.	Mãe
E2	44	Fem.	Mãe
E3	82	Fem.	Avó
E4	33	Fem.	Mãe
E5	45	Fem.	Mãe
E6	54	Fem.	Mãe
E7	43	Masc.	Pai
E8	63	Masc.	Pai
E9	42	Fem.	Mãe

Como podemos observar no quadro 1, as idades dos entrevistados são diversificadas, variando entre os 33 e os 82 anos, com maior incidência na faixa etária dos 41-45 anos (n=5). Relativamente ao sexo a representatividade é de 7 mulheres e 2 homens. A maioria das famílias entrevistadas foi representada por mães (n=6), pais (n=2) e avó (n=1).

Quadro 2 – Caracterização da amostra por habilitações literárias e atividade profissional

Entrevistado	Hab. Literárias	Prof./Act. Profissional
E1	Licenciatura	Professora do 1.º Ciclo
E2	Licenciatura +P. Graduação	Educ. Infância/Educ. Especial
E3	Analfabeta	Doméstica/Agricultora
E4	12.º Ano	Doméstica
E5	6.º Ano	Desempregada/Insc. C. Emprego
E6	4.º Ano	Empregada Doméstica
E7	Licenciatura	Professor de Educação Física
E8	Licenciatura +P. Graduação	Inspector do Trabalho
E9	9.º Ano	Cozinheira

As habilitações literárias dos entrevistados são diversificadas: 4 com licenciatura, 1 com ensino secundário, 1 com o 3.º ciclo, 1 com o 2.º ciclo, 1 com o 1.º ciclo e 1 analfabeto. Embora não tenha sido questionado diretamente o grau de DID de cada aluno, podemos inferir, a partir da aplicação do guião desta entrevista, que 2 registam grau ligeiro, 6 moderado e 1 severo e que as idades se situam entre os 7 e os 15 anos.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

CATEGORIA 1 – CONTEXTO ESCOLAR DO SEU FILHO

Alunos distribuídos pelos 3 ciclos: abrangidos pela educação especial com apoio especializado de PEE; inferimos que a totalidade beneficia de apoio direto em sala de aula e/ou sala de apoio; ressaltam dificuldades em explicar as medidas.

CATEGORIAS 2 E 3 - CONTEXTOS E PROCESSOS DE INTERAÇÃO COM O PEE E O PER

A grande maioria dos entrevistados fala com ambos os docentes (PEE e PER) com regularidade diversificada. Genericamente a iniciativa é tomada por parte da família mesmo sem ser solicitada; as razões que levam as famílias a reunir com o PEE são diferentes daquelas que os levam a reunir com o PER; a relação que as famílias mantêm com o PEE e o PER são, na sua globalidade, positivas.

CATEGORIA 4 – PARTICIPAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (PEI)

Verifica-se algum equilíbrio sobre quem explica as medidas (PEE e/ou PER), embora só 4 entrevistados reúnam com os dois professores; só três famílias dão sugestões para a elaboração do PEI e a participação na sua elaboração e avaliação é diversificada não respeitando o preceituado na lei; contudo, é referido que a participação neste processo sofreu alguma alteração, ainda que tímida.

CATEGORIAS 5 E 6 – INFORMAÇÃO E APOIO PRESTADO ÀS FAMÍLIAS PELO PEE E PER

Sobre a problemática e as necessidades específicas do filho é o PEE que fornece informações, assim como do modo de se relacionarem com o filho (conselhos, opiniões), de o ensinarem (trabalhos), sobre serviços e apoios indicados (serviço social, fisioterapia, acompanhamento a consultas, ...), sendo esta última a que regista mais acentuada diferença.

Sobre serviços e apoios que o filho poderá receber no futuro, verifica-se grande omissão deste tipo de informação.

Sobre a forma de encontrarem outros pais com quem possam falar e de promover oportunidades de encontro com famílias de outros alunos com DID estas subcategorias não parecem ser valorizadas por estas famílias; relativamente à promoção de oportunidades de falarem com outros técnicos intervenientes no processo regista-se uma acentuada diferença de procedimentos entre o PEE e o PER.

CATEGORIA 7 – ACEITAÇÃO DA DIFERENÇA

Relativamente à forma de ajudar a compreender e a aceitar a diferença a maioria dos entrevistados afirma que o PEE tenta abordar o assunto enquanto o PER se demite de qualquer intervenção nesta área.

Também o PEE revela uma maior sensibilidade para ajudar a explicar aos outros a diferença do filho.

CATEGORIA 8 – SERVIÇOS DA COMUNIDADE

A categoria serviços da comunidade, especificamente sobre a ajuda prestada para encontrar serviços de apoio social e educativo adequados ao filho, revela, da parte do PEE, uma postura aberta (contacta serviços, desloca-se e acompanha, solicita reuniões, consultas, ...), enquanto pelo PER a maioria responde negativamente. Ainda nesta área, relativamente à ajuda para encontrar técnicos adequados às necessidades do filho as respostas aparecem na mesma linha da anterior.

CATEGORIA 9 – SOBRE NECESSIDADES FINANCEIRAS/APOIOS

Sobre as necessidades financeiras, o PEE tenta encaminhar as famílias para os serviços adequados a cada caso, assegurando os apoios ou a gratuidade possível (psicóloga, consultas no hospital, ...). Já quanto ao PER, a maioria dos entrevistados afirma não auxiliar nesta área.

CATEGORIA 10 – FUNCIONAMENTO DA VIDA FAMILIAR

No que respeita ao funcionamento da vida familiar 5 dos entrevistados dizem preferir falar das questões mais íntimas com o PEE, com quem dizem estar mais à vontade e terem uma relação mais próxima, enquanto os restantes afirmam que “nem um nem outro”. Sobre o tipo de sugestões que o PEE lhes dá quando o procuram os resultados versam sobre: comportamentos, cumprimento da medicação, opiniões para enfrentar problemas, trabalhos para casa, etc.

CATEGORIA 11 – INTERAÇÃO E PROXIMIDADE DAS FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DID E A ESCOLA/ PROFESSORES

Investigando o tipo de interação e proximidade que as famílias de alunos com DID estabelecem com a escola/professores, os resultados foram muito claros e pouco animadores pois 8 afirmam, categoricamente, não participar na elaboração de qualquer um dos documentos (PE, RI, e PCT). Contudo, todos dizem participar em iniciativas anuais da escola (Festa de Natal, magusto, corta-mato, semana da leitura, etc.).

CATEGORIA 12 – NECESSIDADES PRIORITÁRIAS DAS FAMÍLIAS DE ALUNOS COM DID

Por último, as necessidades que as famílias de alunos com DID elencaram como prioritárias são: ler, escrever e fazer contas; prepararem-nos para o futuro; apoio psicológico; turma mais pequena; diálogo e menos alunos por PEE; sentir segurança e verdadeira inclusão; mudar mentalidades no não julgar e não criticar; ajudar a procurar

apoios dos serviços de saúde e financeiros; preocupação de perder o apoio do PEE; condições físicas para esses alunos e a escola ter mecanismos para falar com as famílias; identificação das crianças com Necessidades Educativas Especiais; mais professores de Educação Especial; apoio de pessoal auxiliar com formação e transição da escola para uma profissão; mais apoio aos estudos e orientação vocacional para a vida pós-escolar.

CONCLUSÃO

Ao escolhermos para investigação o tema “A conceção das famílias de alunos com DID sobre a interação com os professores de educação especial e do ensino regular”, estávamos conscientes de que não se tratava de uma tarefa fácil. Contudo, aliciante e motivadora para o caminho que decidimos trilhar, sobretudo pela sua pertinência, atualidade, por atribuirmos cada vez mais importância à interação, por atravessarmos uma época de mudanças, e ainda porque, no terreno, observamos perspectivas que nos parecem díspares sobre o assunto.

Considerando a especificidade das famílias de alunos com DID, pensamos haver necessidade de um esforço profissional por parte dos professores/escola, atento e empenhado, de forma a criar inter-relações humanas que permitam alcançar resultados de sucesso.

Atualmente, o trabalho com as famílias requer uma prática baseada na parceria educacional que, de acordo com Pugh (1989), citado por Correia (2008, p.162), é “uma relação de trabalho que se caracteriza por uma interação partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança”.

Quando partimos para este estudo não esperávamos encontrar nos resultados uma diferença tão acentuada, relativamente aos procedimentos do PEE e do PER, face às necessidades das famílias entrevistadas.

Parece-nos que as famílias têm ideias pouco claras e, até mesmo inconsistentes sobre as medidas do regime educativo especial pelas quais os seus filhos estão abrangidos, já que, na sua maioria, não conseguem explicar aquelas que dizem respeito ao seu educando. Resultados estes que vão ao encontro de alguma literatura que realça a discrepância existente entre as práticas usadas e as práticas desejadas (Bailey et al., 1990), citado por Correia (2008).

Das conclusões retiradas deste estudo, e em termos genéricos, podemos dizer que a interação das famílias de alunos com DID com os dois profissionais de educação, PEE e PER, revelam um contraste em diversas subcategorias.

Parece-nos preocupante que uma das razões/situações que levam a uma interação entre as famílias e os professores seja, apenas, o “levantamento das notas de final de período” ou o “horário no início do ano”, o que exprime em si a regularidade dos seus encontros e, por vezes, a superficialidade dos mesmos. Contudo, registamos que a relação que estabelecem com o PEE é mais próxima e estreita que aquela que estabelecem com o PER.

Já Simpson (1990), citado por Correia (2008), referia que as estratégias básicas para melhorar a comunicação entre pais e profissionais são a confiança e o respeito, elementos essenciais para uma comunicação produtiva e significativa entre famílias e profissionais.

Aliás, o próprio enquadramento legal determina a participação das famílias, mais concretamente no articulado do Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro, art.º 3.º, n.º 1 que diz que,

os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da Lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

Apesar do enquadramento legal apontar no sentido referido na categoria 2, contextos e processos de interação com o PEE e o PER, não se verifica uma prática muito definida relativamente aos procedimentos. As respostas são muito diversificadas em subcategorias muito concretas como “se costuma falar com o PEE e o PER, com que regularidade, quem tem a iniciativa, tem por hábito falar sem ser chamado e em que situações”.

Porque pensamos que se torna imprescindível uma interação efetiva entre famílias-professores, mais difícil se tornou aceitarmos algumas posturas expressas em muitas respostas que obtivemos.

No âmbito da categoria 4, quisemos saber como as famílias de alunos com DID, na prática, participavam e acompanhavam o PEI. Este “constitui um documento que assume a maior importância para os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo” (DGIDC, 2008, p. 23).

Mais é dito que este visa responder à especificidade das necessidades de cada aluno e que, por isso, é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e aprendizagem.

É ainda um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

Daqui se infere que a importância atribuída a este documento, deve espelhar, na sua conceção e acompanhamento, a participação de todos os intervenientes no processo, sobretudo da família/encarregado de educação, do PEE e do PER.

Por isso, e tendo em conta as respostas obtidas, não concebemos que não se cumpra o preceituado nos diplomas legais que regem a educação especial, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro.

Ainda no que respeita aos resultados encontrados sobre quem explica as medidas educativas à família, PEE ou PER, nas respostas apenas três famílias referem serem os dois. Para a definição dos objetivos do PEI, 4 entrevistados reúnem com os dois professores. Apenas 4 dão sugestões para a sua elaboração.

Mais grave se torna quando, relativamente à forma como participam na elaboração do documento nos é respondido...”por e-mail”; “não tem havido a prática de reunir”; “de

chamar para fazer avaliação do PEI”. Porque é que situações destas ainda acontecem? O que falta fazer para aplicar a lei? Trata-se de um documento que, por excelência, regula o programa educativo individual de um aluno, com consequências sérias e marcantes no seu percurso.

E, à subcategoria “participa na avaliação do PEI”, apenas 1 em 9 entrevistados refere que o diretor de turma coordenou o PEI, “envolvendo pessoas, reuniu para avaliar, para construir”. Continuamos aqui a detetar pouco rigor neste processo, na medida em que a avaliação do PEI por todos os intervenientes no processo se reveste de crucial importância, já que o mesmo permite, sempre que estes atores considerem benéfico para o aluno, ser sujeito a reajustes. Pergunta-se: em que sede é que estes intervenientes avaliam a eficácia das medidas implementadas? Quem responde pela monitorização e reformulação/reajuste do mesmo sempre que tal seja necessário? Não serão as famílias, a seguir ao próprio aluno, as mais interessadas?

Relativamente à informação e ao apoio, parece confirmar-se que as famílias valorizam a mesma a diferentes níveis, a saber: sobre a problemática do aluno, o PEE destaca-se na informação e apoio que presta, comparativamente com o PER.

Também é visível uma grande discrepância de postura entre o PEE e o PER relativamente às subcategorias que se referem às orientações a prestar, quer sobre como se relacionarem com o filho, quer sobre os serviços mais indicados para o mesmo. O PEE revela estar mais atento a estas questões e, eventualmente, mais sensível e preparado para lidar com este tipo de assuntos e necessidades.

No que concerne à informação sobre serviços a beneficiar no futuro, esta questão não é muito pertinente, sobretudo ao nível das famílias de alunos de mais tenra idade a frequentar os 1.º e 2.º ciclos, as quais, por vezes, deixam para mais tarde estas questões. Contudo, no decorrer das entrevistas e, até mesmo nas prioridades elencadas, por último aparece o futuro dos seus filhos como um dos fatores que provoca maior inquietação e angústia às famílias.

Por outro lado, o PER não demonstra informar sobre os serviços de que podem beneficiar no presente e no futuro nem sobre a forma de contatarem com outros pais de crianças com DID ou, até mesmo, sobre a forma de promoverem oportunidades de falarem com outros técnicos.

As subcategorias menos tratadas são, de longe, aquelas que envolvem serviços para o futuro e as que pretendem promover oportunidades de encontro com outras famílias, tanto pelo PEE como pelo PER. Todavia, o PEE tenta congrega esforços no sentido de ajudar a promover oportunidades de falarem com outros técnicos, promovendo consultas e reuniões.

A respeito do processo de compreensão e aceitação da diferença do filho com DID pensamos que, sempre que disponibilizarmos algum tempo para ouvir estas famílias, estamos a ajudar nesse mesmo processo de compreensão e aceitação, bem como a tentar perceber não só o tipo de relações entre os seus membros, mas também a apoiar e a contribuir para melhorar a sua autoconfiança, o seu equilíbrio e a sua relação com a

diferença. Pelos dados recolhidos, parece que o PEE revela uma maior sensibilidade e, quiçá, formação para tratar estas temáticas.

Também acreditamos que quando conversamos com estas famílias sobre estes aspectos, estamos a alicerçar uma relação de confiança que será benéfica para o próprio aluno e suas famílias, uma vez que vai ao encontro das suas necessidades.

Como já foi dito, o papel do PEE exige, em nosso entender, uma grande sensibilidade, bom senso e disponibilidade para atingir os resultados desejados. Ao mesmo tempo, com estas práticas, ajudará as famílias a manter o seu equilíbrio e organização ao longo do processo de interiorização sobre aceitação e relacionamento com a diferença. O presente estudo também revelou que o PEE está mais preparado para tratar áreas tão melindrosas como ajudar a orientar as famílias na explicação da diferença aos outros. A subcategoria “serviços da comunidade” é igualmente pouco valorizada pelo PER. Pensamos que esta postura se deverá ao facto de entenderem que esta área poderá ser tratada por outros profissionais e, até mesmo, pelo colega PEE. Este último revela prestar ajuda às famílias contactando serviços, deslocando-se aos mesmos, etc. Os procedimentos desenvolvidos parecem estar em consonância com os seus conhecimentos, a sua experiência e a interiorização do papel que lhe cabe.

Sobre necessidades financeiras e apoios, os resultados contrastantes entre as práticas desenvolvidas pelo PEE e o PER indiciam, mais uma vez, não ser assunto que preocupe o PER nas suas práticas quotidianas. Já o PEE, sempre que percecionou esta necessidade, tentou ajudar a resolver as situações, tanto ao nível da aquisição de material didático, como de conseguir uma cadeira de rodas, ou até despoletar contactos para providenciar consultas gratuitas.

Esta é uma área que, apesar da legislação portuguesa contemplar alguns benefícios financeiros para várias ajudas, as famílias nem sempre têm conhecimento dos direitos que lhes assistem. Pensamos que, neste âmbito, cabe aos profissionais da educação informar, orientar e ajudar na procura de soluções. Acreditamos que as famílias, muitas vezes envoltas nas suas preocupações quotidianas com o seu filho com DID, não se consigam organizar e saber por onde devem começar.

O funcionamento da vida familiar merece uma atenção especial e um cuidado extremo. As próprias famílias têm necessidade de sentir confiança para abordarem assuntos que, geralmente, são remetidos para o foro da privacidade da família.

No nosso estudo constatamos que a maioria das famílias entrevistadas prefere tratar este assunto com o PEE e, quando o não faz com este, também não o faz com o PER. As sugestões passam, quase sempre por opiniões e conselhos.

A proximidade das famílias de alunos com DID e a escola, no que concerne à participação na elaboração do projeto educativo de escola, do regulamento interno e projeto curricular de turma, revelou-se preocupante na medida em que a totalidade dos entrevistados afirma não participar, sendo que estes documentos assumem a grande centralidade da vida das escolas e, como já referido, é neles que se projeta a identidade específica que confere a cada uma a sua singularidade.

No que respeita às atividades desenvolvidas anualmente nos agrupamentos, a situação deixa de apresentar a mesma preocupação visto que as famílias entrevistadas manifestaram participar, de forma mais ou menos sistemática, nos eventos lúdicos abertos a toda a comunidade. Estas iniciativas parecem-nos revestir-se de grande importância, já que permitem uma aproximação entre os diferentes atores da comunidade educativa.

Em face destes resultados, parece confirmar-se a necessidade de promover uma maior adequação dos procedimentos e práticas dos professores nas respostas às necessidades das famílias de alunos com DID, pelo que se nos afigura recomendável a formação, nesta área, dos docentes do ensino regular, a quem foram atribuídas competências legais de coordenação do PEI, sem que, muitas vezes, tenham tido alguma experiência ou formação para o desempenho dessas funções. Pensamos residir aqui a causa essencial para os contrastes que encontramos nos resultados do nosso estudo.

Acreditamos que o trabalho com as famílias exige não só um vasto conhecimento teórico dos pressupostos em que assenta a vida familiar, especificamente de alunos com DID, mas também alguma facilidade para estabelecer com elas um trabalho de partilha, respeito mútuo, troca de informações, responsabilidade e tomada de decisões conjuntas num espírito de confiança.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Coleção Em Foco. Porto: Asa Editores, SA.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Belo, C., Caridade, H., Cabral, L. & Sousa, R. (2008). Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização. *Revista Diversidades*, n.º 22, 4-9. Recuperado em 19 Junho, 2010, de: <http://www.madeira-edu.pt/dreer>.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 03/08 de 7 de Janeiro. *Diário da República – I Série – N.º 4*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República n.º 193/1991, Série I-A*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 75/10 de 23 de Junho. *Diário da República, 1ª Série – N.º 120*. Ministério da Educação.
- DGIDC (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. DGIDC e Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio educativo. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Dias, J. C. (1999). A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais. *Cadernos SNR* n.º 11. Lisboa: Secretaria Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.

- Leitão, A., Lombo, C. & Ferreira, C. (2008). O Contributo da Psicomotricidade nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. *Revista Diversidades* n.º 22, 21-24. Acedido em Junho 19, 2010 em <http://www.madeira-edu.pt/dreer>.
- Leitão, F. R. (1993). Avaliação de Programas de Intervenção Precoce. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. Vol. 1, n.º 1, 54-56.
- Morato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. A Mudança de Paradigma na Concepção de Deficiência Mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação* n.º 4, 14.
- OMS (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF). Lisboa: Direcção Geral da Saúde.
- Pereira, F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Livros SNR, n.º 8. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Portois, J. P., Desmet, H. e Barras, C. (1994). Educação Familiar e Parental. *Inovação*, Vol. VII, 289-305.
- Sasaki, R. (2007). Deficiência Intelectual e Inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação* n.º 54, 8-11. Acedido em Agosto, 26, 2010 em [HTTP://WWW.PLANETAEDUCAO.COM.BR/PORTAL/ARTIGO.ASP](http://WWW.PLANETAEDUCAO.COM.BR/PORTAL/ARTIGO.ASP).



TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL RESPOSTAS EDUCATIVAS E ORGANIZACIONAIS DAS ESCOLAS DO 2º E 3º CICLO

Maria da Conceição Mendes, ESEPF ribeiro.mc1@gmail.com

Carlos Afonso, ESEPF carlosmpafonso@gmail.com

RESUMO

O presente estudo visa apresentar o resultado de reflexões sobre a problemática da transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual. Tendo por base a revisão da literatura, a nossa reflexão pessoal e a prática profissional com estes jovens, procurámos perceber a forma como as escolas do 2º e 3º ciclos se organizam e que respostas educativas e recursos são implementados de modo a dar cumprimento ao definido pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, nomeadamente no que respeita aos Planos Individuais de Transição (PIT). Refletimos assim sobre a construção social da deficiência e a transição para a vida adulta numa perspectiva de desenvolvimento de competências que possibilitem a estes jovens com NEE a integração plena na sociedade. O estudo permitiu evidenciar que as escolas têm implementado respostas educativas diferenciadas de modo a responder às necessidades dos seus alunos. Contudo, continuam a debater-se com dificuldades na implementação dos planos de transição por falta de recursos quer humanos quer materiais. Pudemos registar que o professor de educação especial tem um papel preponderante e começa-se a registar um maior envolvimento por parte do diretor de turma. Permanecem ainda dificuldades ao nível da articulação e empenhamento dos vários intervenientes no processo.

PALAVRAS-CHAVE:

Deficiência intelectual; Transição para a vida adulta; Plano Individual de Transição

ABSTRACT

The present study aims to present the result of the reflection on the problems of transition to adulthood for young people with mental disability. Based on the literature review, our personal reflection and the professional practice with these youngsters,

we have sought to understand how schools in the 2nd and 3rd cycles are organized and what educational responses and resources are implemented in order to comply with Law 3/2008 of January 7, particularly with regard to Individual Transition Plans (PIT). We reflect about the social construction of disability and the transition to adulthood with a view to developing skills that will allow these young people with Special Educational Needs to fully integrate in society. The study has shown that schools have been implementing differentiated educational responses in order to meet their students' needs. However, they are still struggling with difficulties in the implementation of transition plans by due to a lack of resources, both human or and material. We were able to note that the special education teacher has a predominant role and that there's a bigger involvement of the class director. Difficulties still remain at the level of the articulation and commitment of the various intervenients in the process.

KEYWORDS:

Mental disability; Transition to adulthood; Individual Transition Plan

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - especialização em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e foi finalizado em março de 2010. Apesar da distância temporal parecem-nos que os seus resultados e as interrogações que são colocadas se mantêm extremamente atuais.

O objetivo do trabalho foi o de perceber como é que as escolas do 2º e do 3º ciclo organizam a transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual, bem como pesquisar as estratégias utilizadas e que meios são mobilizados.

É sabido que, de um modo geral, os alunos se deparam, cada vez mais, com ansiosas incertezas em relação à sua vida futura, nomeadamente em termos de inserção no mercado de trabalho fortemente dualizado e precário, agravando-se exponencialmente nos casos dos alunos com NEE. O processo de transição ocorre numa fase crucial da vida destes jovens, pelo que deve implicar uma reflexão profunda, por todos os que de algum modo nela estejam ou venham a estar implicados. São trajetos únicos de vida que estão em jogo, e que se espera sejam bem sucedidos pois, caso contrário, podem ter consequências muito negativas, quer a nível da autoestima dos jovens, quer da frustração das suas legítimas expectativas.

A transição da escola para a vida adulta é um período crítico na vida de qualquer jovem, mais ainda para os jovens com necessidades educativas especiais. Assim, esta transição deve ser pensada no sentido de dotar estes jovens com as competências necessárias para uma integração social mais autónoma possível, procurando ultrapassar possíveis barreiras ou limitações. O processo de transição deve ser previamente pensado e preparado pela escola em colaboração com os técnicos, os pais e o próprio aluno.

CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE E DIFERENÇA

Identidade tem sido apresentada como um conceito dinâmico, adotado frequentemente para compreender a inserção do sujeito no mundo e sua relação com o outro. É inegável que os seres humanos são desde o nascimento, condicionados e influenciados por modelos e exemplos de outros seres humanos que o rodeiam. Saber identificar as suas preferências, reconhecer os seus limites, conhecer-se a si próprio, são ações que se iniciam desde que nascemos, têm o seu término no final das nossas vidas e são influenciadas pela sociedade e pela cultura em que estamos inseridos.

Desde o seu nascimento, o indivíduo inicia uma longa interação com o meio que o rodeia e, a partir deste constituirá a sua identidade. Esta é socialmente construída e aprendida desde o nascimento, com base nas relações sociais e culturais que se estabelecem a partir dos primeiros meses de vida. A capacidade de se relacionar com o diferente, com o não-eu, constitui-se como ponto essencial na produção do processo identitário pelo que, a falta de contacto com o outro e o reconhecimento das suas diferenças, podem conduzir a falhas no processo de formação da identidade. A construção da identidade, segundo Erikson (citado por Schoen-Ferreira et al, 2003), implica definir quem é a pessoa, quais são os seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. O autor entende que identidade é uma conceção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com as quais o indivíduo está comprometido. A formação da identidade é influenciada por fatores intrapessoais (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade), e por fatores interpessoais (identificações com outras pessoas) e fatores culturais (valores sociais a que a pessoa está exposta).

Assim, o processo de construção da identidade é constituído por um complexo sistema de relações sociais presentes na existência de cada indivíduo. Cada um de nós constrói o seu “eu” através das interações relacionais, reais e idealizadas e também através das experiências vividas e dos seus modelos. Desse modo, o sujeito vai construindo a sua identidade à medida que as suas ações vão sendo interpretadas pelo outro, inicialmente, pelas pessoas que são referência mais concreta da criança, como a família e, posteriormente, pelo grupo social no qual está inserida.

Berger e Luckmann (citados por Coutinho, 2007), por exemplo, associam a construção da identidade pessoal ao processo de socialização primária e a construção da identidade social ao processo de socialização secundária. A identidade pessoal envolve dados objetivos (nome, idade, aspetos biográficos, características física, etc.) mas também dados subjetivos que resultam da forma como são experienciadas as características objetivas. A identidade pessoal é construída pela auto-perceção, enquanto a identidade social é construída pela perceção que os outros têm do sujeito.

Segundo Dubar (2005) a identidade é o resultado do processo de socialização. No entanto este não pode ser entendido no sentido de que o social determina o individual, nem que uma dada identidade é algo imutável ou que existe apenas um único processo de socialização. A socialização, para este autor, é entendida como o processo pelo qual um ser humano desenvolve a sua maneira de ser e estar no mundo e de se relacionar

com as pessoas e com o meio que o rodeia, tornando-se assim num ser social. A socialização é assim entendida como um processo dinâmico que permite a construção e desconstrução e a reconstrução de identidades. Dubar considera a hipótese de uma articulação entre condições objetivas e estruturas subjetivas na formação da identidade, e considera que essa mesma identidade é caracterizada pela divisão do eu, o que permite considerar duas formas de identidades: a identidade para si e identidade para o outro. Para este autor, a identidade é o resultado dos diversos processos de socialização que conjuntamente constroem o indivíduo e definem as instituições.

Para Dubar (2005), este conceito traz contribuições teóricas que alargam as explicações da formação das identidades. A identidade é fruto de uma trajetória de vida, não estando necessariamente vinculada às identidades atribuídas pelos outros mas, é nas relações que se estabelecem com o outro que o indivíduo é identificado, tendo então a possibilidade de aceitar ou não a identificação que recebe do outro. Assim, o indivíduo define-se a partir do modo como se reconhece no desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros no meio social.

Ocorrem assim dois processos heterogêneos na formação da identidade: um processo de atribuição (alguém atribui a outro uma condição, status, identidade) e um processo de incorporação (implica uma interiorização real da identidade). O processo de interiorização permite a construção de identidades “reais”. Mas quando os processos de atribuição e de interiorização não coincidem há a necessidade da adoção de ações que visem tornar relativa essa diferença. Estas ações podem ter carácter interno (tentativa de manter as identificações anteriores, ação subjetiva) ou externo (tentativa de acomodar a identidade para si, ação objetiva). A construção das identidades fundamenta-se na articulação entre estas duas ações (objetiva e subjetiva).

Segundo Dubar, a construção das identidades faz-se na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as trajetórias vividas, no interior das quais se formam e compõem as identidades “reais” às quais os indivíduos aderem. A articulação entre estruturas objetivas (identidade que se quer ter) e estruturas internalizadas (identidade real) podem resultar em continuidade ou em rutura. Na continuidade ocorre um reforço mútuo entre as estruturas. Na rutura, a diferença entre aquilo que se pensa sobre si e o que se almeja ser implica conversões subjetivas que ajustam as estruturas interiores às novas configurações. Assim sendo a construção da identidade é um processo dinâmico que vai evoluindo segundo novas articulações em busca de novos equilíbrios.

IDENTIDADE E DIFERENÇA

A conceção de identidade como sinónimo de identificação com o que está estabelecido na cultura e no meio social tem servido para abrigar preconceitos e conduzir à segregação daqueles que se afastam da norma. Ser diferente é viver numa sociedade cujos valores consideram determinadas características da pessoa como merecedoras de serem classificadas como deficiência ou dificuldade.

Mas o certo é que não existe um critério generalizado e objetivo que permita classificar alguém como diferente. A diferença é antes de mais uma construção social histórica e culturalmente situada. Classificar alguém como “diferente” é partir do princípio que se considera existir outra categoria que é a de “normal” na qual o classificador naturalmente se insere, não reconhecendo o direito às distinções individuais.

Numa sociedade que ainda prima pelo padrão de normalidade, as pessoas portadoras de deficiência são vítimas de segregação e preconceito por não se enquadrarem num processo de identificação com o padrão de normalidade, acabando por ser colocadas num lugar social de diferenciação que leva por vezes à segregação e à estigmatização. O conceito de identidade como sujeito igual a um determinado tipo de identidade, produzida por uma determinada cultura, num determinado grupo social e num determinado tempo, associa-se à ideia de que tornar-se pessoa significa tornar-se igual ao que está socialmente determinado, onde a identidade pessoal deve coincidir com a identidade social idealizada. Assim, aquele que não é idêntico ao que está socialmente determinado passa a ser olhado com desconfiança, passa a ser discriminado e não é socialmente reconhecido.

As questões da identidade e da diferença têm merecido um lugar de destaque na teoria educacional. Para Silva (2000) identidade e diferença estão interligadas e em estreita dependência. Segundo o autor, identidade e diferença são conceitos interdependentes, ou seja, a identidade depende da diferença e a diferença depende da identidade. Geralmente considera-se a diferença como um produto derivado da identidade. Segundo esta perspetiva, a identidade é a referência, ou seja, é a partir desta que se define a diferença, isto reflete a tendência de tomar aquilo que somos como sendo a norma e, através desta avaliamos e descrevemos tudo aquilo que não somos. Assim poderia considerar-se identidade e diferença como mutuamente determinadas.

Para além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma característica muito importante: são ambas, resultado de atos de criação linguística, ou seja, são criadas por meio de atos de linguagem. É através de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tal. Cada um de nós é que as produz no contexto das relações culturais e sociais que estabelece. Para Silva (2000) a identidade e a diferença são criações sociais e culturais e não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem.

Identidade e diferença são, pois, o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. A sua definição está sujeita a vetores de força. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. A afirmação da identidade implica sempre ações de incluir e de excluir. Dizer o que “somos” significa também dizer o que “não somos”, o que conduz a uma diferenciação, ou seja, a dizer o que está incluído e o que está excluído, o que pertence e o que não pertence. Afirmar uma identidade significa delimitar fronteiras, fazer distinções entre o que fica dentro da fronteira e o que fica fora.

Eleger uma identidade específica como a norma, como parâmetro em relação ao qual, as outras identidades vão ser avaliadas é uma forma de hierarquização das identidades e das diferenças. A construção da diferença dá-se através do processo de diferenciação entre aquilo que é igual à norma e aquilo que se afastada norma. A diferença é parte ativa da formação da identidade. As relações de poder e os processos de diferenciação produzem a identidade e a diferença.

IDENTIDADE E DEFICIÊNCIA

Durante muito tempo, a diferenciação entre os grupos de deficientes e não deficientes foi considerada uma questão de eficiência. A sociedade atribuiu o conceito de “deficiência” a todo e qualquer indivíduo que apresentasse incapacidade para realizar alguma atividade produtiva ou algum comportamento considerado “normal” para a maioria dos indivíduos. Ou seja o conceito de “deficiência” foi entendido como sinônimo de “não eficiência”.

A condição de preconceito e segregação que por vezes vivem as pessoas portadoras de deficiência é o resultado da relação entre identidade e diferença numa sociedade que prima pelo padrão de “normalidade”. As pessoas com deficiência por não se enquadrarem num processo de identificação igual ao padrão dito normal, são colocadas num lugar social de diferenciação (Fernandes, 2006).

A formação da identidade do portador de deficiência passa necessariamente pela identificação que lhe é atribuída pelo meio social. A deficiência deve ser pensada como uma categoria da diversidade humana, que pela sua singularidade, requer atenção a especificidades e diferenças quanto à forma de comunicação e de mobilidade, de ritmos e estilos de aprendizagem, bem como as diversas maneiras de construir o conhecimento e relacionamento social e por conseguinte a construção da sua própria identidade.

A partir da conceção de deficiência como uma forma de diversidade humana inicia-se um novo processo de reconstrução de funções, como a da linguagem e da comunicação, possibilitando o desenvolvimento e respeitando a diversidade humana. Não é o sujeito que precisa de se adaptar à sociedade mas sim a sociedade que precisa de se adaptar às especificidades dos indivíduos.

A condição de deficiente é uma construção social e conseqüentemente depende de critérios sociais, científicos e outros que são relativos aos contextos socioculturais. Alguns autores chamam a atenção para a importância das interações sociais na formação do indivíduo e destacam as implicações que têm as interpretações do grupo social na constituição do sujeito deficiente (Dubar, 2005). Assim as relações estabelecidas na família e no grupo social podem constituir-se como facilitadores ou barreiras no processo de desenvolvimento dos sujeitos deficientes. É na família e mais tarde no grupo social que se iniciará a construção da identidade dos sujeitos que apresentam características que fogem ao padrão comum dos demais sujeitos e que constituem esse grupo (Leite & Monteiro, 2006).

Partindo do pressuposto que é a sociedade que estabelece as regras ou padrões da normalidade/anormalidade e que, o indivíduo estrutura a sua individualidade a partir do

modo como é entendido pelos outros, então podemos considerar que a construção da identidade deficiente é fruto de uma construção social. Se considerarmos que o indivíduo estrutura a sua individualidade a partir das interpretações das suas ações pelo grupo social no qual está inserido, podemos concluir que a imagem que o sujeito forma a respeito de si mesmo dependerá dos valores e da época em que vive.

Por outro lado os indivíduos com deficiência são, geralmente assim rotulados, desde o seu nascimento ou nos primeiros anos de vida, acabando socializados numa situação de desvantagem o que afeta a formação da sua identidade pessoal, aumentando a probabilidade de assumirem o papel que lhes é atribuído. Diversos autores, embora não neguem a existência de fatores orgânicos predeterminantes, defendem que a deficiência é antes de mais nada um fenómeno social. Nessa perspectiva, a deficiência não deve ser vista somente como uma característica intrínseca do indivíduo, pois, afinal, uma pessoa só é deficiente se assim for considerada pelos demais.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao longo da história da humanidade, foram muitas e diversificadas as concepções sobre a pessoa portadora de deficiência e estas são reflexo dos valores estabelecidos pelo sistema vigente em cada época na nossa sociedade.

O conceito de deficiência intelectual nem sempre foi consensual e ao longo dos tempos foi sofrendo algumas alterações. As dificuldades inerentes à delimitação deste conceito traduzem a impossibilidade de incluir em definições unitárias todo o espectro da variabilidade interindividual.

Na realidade, a heterogeneidade da população habitualmente designada como “deficiente mental”, em termos de etiologias, características comportamentais, necessidades educativas, etc., dificultam a delimitação. Apesar das dificuldades e da relatividade social, a forma como a deficiência intelectual é definida e caracterizada assume um papel central ao nível da investigação, e tem implicações importantes ao nível social, educativo e administrativo.

Foram várias as revisões pelas quais o conceito foi passando. Das últimas revisões e a mais comumente aceite é a da AAMR que em 2002, reviu e ampliou a definição de deficiência “mental”. Trata-se de uma versão mais completa baseada numa concepção multidimensional, funcional e bioecológica. Apresenta inovações e reflexões relativas aos modelos anteriormente apresentados e, define deficiência intelectual como: “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e na conduta adaptativa que se manifesta em habilidades conceptuais, sociais e práticas. Esta incapacidade deve ocorrer antes dos 18 anos” (AAMR, 2002).

Assim, as limitações no funcionamento intelectual estão presentes quando o indivíduo apresentar coeficiente de inteligência (QI) inferior a 70. Em termos de funcionamento adaptativo é necessário que o indivíduo apresente prejuízos significativos no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, auto cuidado, vida doméstica, habilidades sociais e interpessoais, uso

de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

A conceção multidimensional do Sistema 2002, proposta pela AAMR, explica a deficiência intelectual segundo cinco dimensões de avaliação, a saber: dimensão I - Habilidades intelectuais, dimensão II.- Comportamento Adaptativo, dimensão III: participação, interações e papéis sociais, dimensão IV: Saúde e dimensão V: Contextos. Estas cinco dimensões envolvem aspetos relacionados com a pessoa, o seu funcionamento individual no ambiente físico e social, bem como o contexto ou seja os ambientes em que vivem e sistemas de apoio de que necessita (Carvalho & Maciel, 2003). A consideração de todas estas as dimensões conduz a uma visão global do indivíduo.

O diagnóstico de deficiência intelectual tem como objetivo identificar as limitações pessoais e desenvolver um perfil de apoios necessários à participação plena do indivíduo. A AAMR classifica as necessidades de apoio quanto à "intensidade" e "padrão" de suporte, em quatro níveis: apoio intermitente, limitado, extensivo e permanente (modelos de apoio segundo Luckasson et. al., 1992, citados por Santos & Morato). A importância dos sistemas de apoio tem vindo a ser salientada desde o Sistema 92 da AAMR em que os apoios são identificados como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focadas no modelo teórico. Quando necessários e devidamente aplicados, os apoios desempenham papel essencial na forma como a pessoa responde às exigências dos contextos ambientais, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual ao longo da vida. Com a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em Outubro de 2004, a Organização Mundial de Saúde (OMS) aprovou a mudança do termo deficiência mental para deficiência intelectual por ser considerado menos pejorativo.

Em 2010, a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) apresenta um novo conceito para a deficiência intelectual. Segundo esta associação "A deficiência intelectual é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência tem antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010).

Este novo conceito de Deficiência Intelectual traz uma conceção funcional e multidimensional que favorece a compreensão e o planeamento dos apoios necessários à pessoa com deficiência intelectual, contribuindo desta maneira para uma melhor qualidade de vida e inclusão social.

TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA E SUAS IMPLICAÇÕES

Até aos anos 80 do séc. XX não há qualquer tipo de alusão aprofundada ao conceito de transição para a vida adulta. Segundo Costa (2004), entre 1983 e 1988, a OCDE, esteve envolvida num projeto intitulado "educação dos jovens deficientes e sua transição para a vida ativa", no qual Portugal também participou sob a coordenação do Secretariado Nacional de Reabilitação. Esse projeto contribuiu, de forma significativa, para

uma tomada de consciência por parte de diversos técnicos das áreas da educação especial, da formação profissional e da reabilitação.

A partir dos anos 90 a transição para a vida adulta dos jovens com NEE começou a fazer parte da agenda de trabalho dos responsáveis educativos de várias nações. A Declaração de Salamanca (1994) teve um papel decisivo na orientação das políticas e das práticas educativas e a transição para a vida adulta passando esta temática a assumir maior relevância nalguns países, nos quais se incluem Portugal.

Em Portugal a transição para a vida adulta começou a ter maior relevância com a publicação do Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, ao prever a implementação de um plano de transição para os jovens, cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

O conceito de transição para a vida adulta é muito lato, está relacionado com o ciclo da vida do indivíduo e aparece em vários documentos internacionais com definições ligeiramente diferentes.

Assim, o Internacional Labour Office (1998) define transição como um processo de orientação social que implica mudança no estatuto e no papel do indivíduo. Este processo é fulcral em termos sociais, pois implica uma alteração na autoimagem, nas relações e rotinas.

A OCDE (2000) refere que a transição para a vida ativa é apenas uma das transições que os jovens fazem ao longo da vida.

Para Soriano (2002), a transição para a vida adulta implica três ideias básicas: é um processo que requer um período de tempo necessário para que se desenvolva um trabalho prévio para a transição; implica a passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro; implica uma mudança em termos de situação pessoal e profissional.

Casal (citado por Martins, 1997) salienta que na transição para a vida adulta de um jovem deficiente é preciso equacionar os mesmos aspetos que para qualquer jovem. No entanto, quando se trata de jovens com necessidades educativas especiais, é necessária uma atenção especial dadas as suas particularidades, pois trata-se de uma população heterogénea pelo que, cada caso é um caso, necessitando de uma atenção diferenciada de acordo com as suas possibilidades e as suas dificuldades (Afonso, 1997).

A Declaração de Salamanca (1994) aponta para que,

os jovens com necessidades educativas especiais devem ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornar-se ativos economicamente e a proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta.

A legislação prevê que,

sempre que um aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, e familiar ou numa instituição de carácter ocupacional e que a “implementação do plano individual de transição deve iniciar-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória” (Dec. Lei 3/2008, artº14).

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação em Necessidades Educativas Especiais (2001) considera, por seu turno, que a transição para a vida ativa deve ser organizada em conjunto pelo aluno, família, escola e empresas. Este é um longo processo que abarca todas as fases da vida de uma pessoa e necessita ser acompanhado e orientado para que se faça sem grandes sobressaltos.

A escola desempenha um papel muito importante no processo de transição para a vida ativa dos jovens com necessidades educativas especiais, quer ao nível do desenvolvimento de competências de autonomia e de desenvolvimento pessoal e social, quer ao nível do desenvolvimento de competências de carácter académico funcional, quer ao nível da vertente de formação profissional e de integração na sociedade (Costa, 2004). A escola deve ser capaz de desenvolver nestes jovens, competências cognitivas e socio-afetivas, baseadas em estratégias de aprendizagem flexíveis, isto é, adaptáveis aos múltiplos contextos e situações mas que os prepare, depois de saírem da escola, como membros independentes e ativos das respetivas comunidades (Capucha, 2008).

Com efeito, uma das questões que hoje se coloca com mais premência, no âmbito da educação especial, prende-se com o encaminhamento dos alunos com NEE de carácter permanente, ou seja, como preparar estes alunos para o “pós-escolar” ou, como é que a escola se deve organizar na implementação dos Currículos Específicos Individuais e dos Planos Individuais de Transição de modo a preparar estes alunos para a transição para a vida adulta. Que caminhos seguir? Que competências desenvolver com estes alunos?

O percurso educativo dos alunos com NEE, e em particular a questão da transição para a vida adulta, levou a que se efetuassem inúmeros estudos que revelaram que na maioria dos casos, os programas desenvolvidos com estes alunos não tinham conseguido desenvolver a autonomia e a integração social e laboral que lhes permita ter uma vida considerada com qualidade (Costa, 2006). Para ultrapassar algumas destas dificuldades, alguns investigadores como Lou Brown e Johnson (Costa, 2006) defendem que as escolas não se devem preocupar só com o ensino de conteúdos académicos, mas também em dotar estes jovens de competências sociais e vocacionais para uma integração social com qualidade. Assim, devem ser estruturados conteúdos educativos que lhes permitam funcionar nos ambientes em que a generalidade das pessoas funciona.

A escola tem, também, um papel determinante no desenvolvimento de processos realistas de escolhas vocacionais. A adolescência é um período de construção da identidade pessoal e vocacional e é, neste sentido, que deve ser entendida a orientação vocacional, numa perspectiva de ajuda, no processo de crescimento pessoal. Assim, a transição para a vida adulta deve ser um processo individual onde os interesses e desejos da família e a opinião dos técnicos devem ser conjugados com os do próprio jovem com deficiência, sendo definido um papel para cada um dos intervenientes. À escola compete o acompanhamento do jovem com necessidades educativas especiais na transição para a vida adulta e, o desenvolvimento de competências para uma inserção profissional e comunitária progressiva. O processo de formação deve ser planeado e baseado nas características e competências de cada jovem, tendo em linha de conta as suas necessidades futuras (Afonso, 1997).

A formação profissional constitui uma etapa determinante na inserção na vida adulta de qualquer jovem mas reveste-se de primordial importância para os jovens com necessidades educativas especiais. No entanto, a preparação para uma vida social e profissionalmente ativa, não deve ser apenas da responsabilidade das instituições educativas. Outras instituições e serviços devem ser envolvidos, num esforço conjunto, tendo em vista o desenvolvimento de competências em diversos contextos de vida, promovendo-se a adoção de medidas que garantam o acesso à educação, ao emprego e ao desenvolvimento de uma carreira e, deste modo, a uma integração plena na sociedade. É nesse sentido, que a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2001) considera que a transição para a vida ativa deve ser organizada em conjunto pelo aluno, família, escola e empresas.

A formação profissionalizante constitui-se como uma oportunidade para os alunos com deficiência intelectual e capacita-os para o mercado de trabalho. Preparar para o trabalho significa acreditar no potencial do jovem com deficiência, respeitar os seus limites e oferecer oportunidades de continuidade do seu crescimento.

Porém não se pode pensar o processo de transição baseado numa única preocupação – a inserção no mundo do trabalho. A inserção na comunidade implica o estabelecimento de relações sociais, criar novos laços, novas amizades, a implementação de novas rotinas como forma de estruturação organizadora do tempo. Estas são dimensões que não devem ser descuradas e, aqui, a família desempenha um papel fundamental (Afonso, 1997). Assim, o processo de transição para a vida adulta deve ser pensado nas suas múltiplas dimensões e em estreita articulação entre escola, família e comunidade.

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E RESPOSTAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL

Neste nosso estudo iremos deter-nos sobre a medida Currículo Específico Individual e Plano Individual de Transição.

Assim, e de acordo com o que está definido no Decreto-Lei nº 3/2008, no artigo 21º, o Currículo Específico Individual (CEI), destina-se a alunos que, dadas as suas limitações não são capazes de acompanhar o currículo comum. Para estes alunos deverá ser elaborado um CEI que poderá configurar alterações significativas ao currículo normal,

que se podem traduzir “na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem”.

A legislação prevê, ainda que, no caso dos alunos que se encontram a desenvolver um CEI deve ser ainda implementado, três anos antes do fim da escolaridade obrigatória, um Plano Individual de Transição (PIT) que complementa o PEI (Decreto-Lei 3/2008) e visa promover o desenvolvimento de competências fundamentais na transição para a vida adulta. Este plano é um instrumento, sob a forma de documento, no qual é registado todo o percurso do aluno bem como o futuro desejado por e para este jovem (Soriano, 2006). Desempenha, assim, um papel de contrato, que tem por objetivo identificar oportunidades e experiências significativas que ajudem o jovem a preparar melhor a sua vida de adulto (Johnson et al, 2000; Costa, 2004).

O objetivo deste plano consiste em identificar oportunidades e experiências, que durante os anos de escola, ajudem os jovens a preparar melhor a sua vida de adultos (Soriano, 2006). O Plano de Transição é essencial pois, permite analisar as competências pessoais e criar uma perspetiva individualizada para o futuro, preparando o jovem para enfrentar novos desafios e novas oportunidades.

ORGANIZAÇÃO DE RESPOSTAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS DO 2º E 3º CICLOS

Centrando-se a problemática deste estudo nas escolas do 2º e 3º ciclos, importa-nos em particular analisar as características destes níveis de ensino e a forma como neles são construídas as respostas educativas e curriculares.

Estudos recentes da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005) sugerem que a questão da inclusão nos 2º e 3º ciclos do ensino básico é, para a maior parte dos países, uma área preocupante. A insuficiente articulação entre ciclos e a insuficiente preparação dos professores, bem como, as atitudes de ensino menos positivas são referidas neste relatório como áreas problemáticas específicas.

Embora a inclusão geralmente se processe bem no ensino pré-primário e primário, nos 2º e 3º ciclos levantam-se sérios problemas aquando da passagem para estes níveis de ensino. A criação e implementação de respostas educativas com estes jovens são uma questão complexa no campo da educação especial e na organização do currículo. A organização por disciplinas, de complexidade crescente, e as diferentes estratégias organizacionais das escolas destes níveis de ensino levantam sérias dificuldades, à inclusão dos alunos com NEE: alunos agrupados em turmas mais ou menos homogêneas, um professor por disciplina, unidades temporais rigidamente estabelecidas, saberes organizados em disciplinas escolares; etc.

A organização curricular deste nível de ensino assume uma dinâmica completamente diferente da organização do 1º ciclo, pelo que se exige uma estreita articulação entre eles, bem como a preparação das crianças para uma nova etapa. Uma nova rotina escolar vai começar, mais disciplinas, mais professores, mais salas, mais intervalos e toques de campanha. A organização do currículo deste nível de ensino, baseia-se em grande parte na divisão por disciplinas, o que obriga à deslocação constante dos alunos

de sala para sala, levando, por vezes, a que alguns alunos se sintam “perdidos” causando, também, alguns constrangimentos na organização de respostas diversificadas para os alunos que delas necessitam.

As crianças ao ingressarem neste nível de ensino têm, portanto, de saber movimentar-se numa escola maior, descodificar o horário, respeitar horas e intervalos, dirigir-se à sala certa, além de gerir as pausas (intervalos). Esta mudança de rotinas é complicada para qualquer aluno mas torna-se mais complicada para os alunos com NEE. Por vezes registam-se dificuldades na descodificação dos horários, na orientação e localização das salas, para além de uma maior exigência em termos de currículo. Esta situação vai-se tornando mais complexa à medida que o nível etário vai subindo e é ainda reforçada pelo facto de, geralmente, o hiato entre os alunos com NEE e os seus pares aumentar com a idade.

Embora, em teoria, todos os alunos com necessidades educativas especiais devam beneficiar das mesmas oportunidades que os seus colegas, na prática isto nem sempre se verifica. Dar as mesmas oportunidades a cada um não é o mesmo que dar a todos a mesma coisa, mas sim dar a cada um aquilo de que ele precisa de acordo com as suas capacidades e potencialidades. Todos os alunos são diferentes e têm capacidades diferentes e dificuldades diversas pelo que o currículo deve ter em atenção as várias necessidades dos alunos de forma a garantir “sucesso para todos”.

A inclusão pode-se organizar de diferentes maneiras e em diferentes níveis mas, em última instância, é à escola e aos seus professores que cabe gerir a crescente diversidade na sala de aula e responder às necessidades dos seus alunos. Todas estas possibilidades de organização e gestão do currículo são suportadas pelo Decreto-Lei 75/2008 e pelo Despacho Conjunto nº 9590/99 de 14 de Maio. Este permite que cada escola possa organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem tendo em vista o sucesso educativo dos seus alunos. Também o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, já anteriormente referido, regulamenta o tipo de medidas educativas especiais a adotar com alunos com necessidades educativas especiais que apresentem limitações significativas ao nível da atividade e da participação.

A inclusão pode-se organizar de diferentes maneiras e em diferentes níveis mas, em última instância, é à escola e aos seus professores que cabe gerir a crescente diversidade na sala de aula e responder às necessidades dos seus alunos. Cabe ao professor organizar o currículo e proceder às necessárias adaptações de modo a responder às especificidades de cada aluno, incluindo os que apresentam NEE.

A adoção de práticas pedagógicas inclusivas pressupõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo: áreas curriculares e disciplinas; objetivos e competências; conteúdos; metodologias; modalidades de avaliação, bem como dos elementos de acesso ao currículo. As escolas destes níveis de ensino, devem levar em linha de conta não só a flexibilização do currículo mas também o tipo de apoio que cada um necessita e as estratégias a implementar para se alcançar o sucesso educativo.

O grande desafio que se coloca hoje à escola é o de encontrar formas de responder, efetivamente, às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, de construir uma escola efetivamente inclusiva, uma escola que a todos aceite e trate de forma diferenciada.

Quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar do aluno deverão ser, sempre, consubstanciadas num programa educativo individual.

Desta forma, o programa educativo individual destes alunos deverá contemplar tempos de permanência na sala de aula e tempos noutros espaços de aprendizagem. Por um lado, devem estar integrados em turmas regulares, nelas participando o máximo possível. Por outro lado, dadas as suas limitações, a aprendizagem de muitas das competências que são essenciais para a sua vida, terão de ser realizadas em espaços externos à sala de aula, como por exemplo, em casa, na comunidade, em espaços de tipo laboral. As atividades realizadas fora da sala de aula deverão visar a preparação para a transição para a vida adulta, tal como defende Costa (1997). Segundo esta autora, estas atividades devem assumir carácter de “tipo laboral” em locais de trabalho da comunidade, devem ser entendidas não como atividades propriamente profissionais mas sim como ações de carácter pedagógico.

De modo a proporcionar a estes alunos uma educação que vá ao encontro das suas necessidades e das suas reais capacidades tendo sempre em vista, capacitá-lo para uma vida o mais autónoma possível devem ser incluídos, no seu PEI, conteúdos conducentes à autonomia social e pessoal, dando “prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, que favoreçam o desenvolvimento de competências de comunicação, autonomia nas atividades de vida diária, utilização dos recursos comunitários, gestão do tempo e do dinheiro, ocupação de tempos livres, resolução de problemas e desenvolvimento de competências socioprofissionais”.

Para Costa (2004) é necessário, desenvolver atividades significativas, ajustadas às dificuldades e capacidades dos jovens. Lou Brown (Costa, 1997) defende que, um currículo, numa perspetiva funcional, deve organizar-se em torno das áreas em que normalmente decorre a vida dos sujeitos. Nesse sentido, Los Santos (1993, citado por Afonso, 2005) defende que, ao elaborar um programa educativo individual, para esta população alvo, 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 esquecendo o desenvolvimento da autonomia pessoal e social.

De realçar que a adoção de uma perspetiva funcional implica sempre o respeito pelo princípio da individualização, tendo em conta as características de cada aluno. Este deve ser chamado, na medida das suas competências, a pronunciar-se pelo que a escola necessita de assegurar a participação do jovem e de respeitar a sua escolha, bem como de assegurar que este seja o centro do processo de desenvolvimento do programa individual e do plano de transição.

Um currículo estruturado e flexível, que responda as necessidades individuais de cada aluno, deve estruturar-se com base num sentido mais alargado de oportunidades de

aprendizagem que enfatize competências e conhecimentos relevantes e funcionais para os alunos (Costa 2006).

Os currículos funcionais fazem parte integrante da política educativa inclusiva na medida em que contribuem para o acesso e a participação de todas as crianças na vida da escola. São currículos que podem ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida, contêm itens que são susceptíveis de serem aprendidos pelo aluno num tempo razoável (Costa, 1997). As adaptações curriculares que são preconizadas são as que se adequam às graves dificuldades destes alunos, de modo a permitir que tenham acesso à escola regular da sua área, que participem, tanto quanto for possível, no processo educativo, em conjunto com os seus colegas e que usufruam de oportunidades de aprendizagem de ordem social e relacional que podem encontrar na sua família e na sua comunidade. Assim, visa-se atingir um desenvolvimento tão completo quanto possível, através de vivências diversificadas e integradoras de modo a permitir que o jovem venha a poder usufruir de uma vida tão autónoma, quanto possível.

A escola, sendo parte da sociedade, não pode compensar todos os males desta, mas deve procurar atenuá-los. As necessidades dos alunos em contextos de diversidade exigem, cada vez mais, a estruturação de respostas curriculares flexíveis face a esses contextos. É necessário definir as competências a desenvolver bem como os conteúdos a trabalhar atendendo à diversidade de características e competências do aluno. Não se trata de reduzir ou empobrecer a aprendizagem mas sim de seleccionar e decidir a extensão e o grau de complexidade dos conteúdos a ensinar.

Mas para que seja possível uma resposta adequada e eficaz, as escolas deveriam estar dotadas de recursos necessários ao desenvolvimento do programa educativo individual bem como do plano de transição de alunos com NEE sendo que esta é uma pequena parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para a entrada na vida adulta.

MÉTODOS / RESULTADOS

O estudo centrou-se na problemática da transição para a vida adulta e na forma como a escola se organiza para dar cumprimento ao normativo constante do Decreto-Lei nº 3/2008 que recomenda, que “para todos os jovens com NEE de carácter permanente, deve a escola implementar um plano de transição para a vida pós-escolar, a iniciar três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória”.

Em particular procuramos perceber como é que as escolas se organizavam para implementar os Planos Individuais de Transição para a vida adulta dos jovens com deficiência intelectual surgindo como pergunta de partida orientadora do nosso trabalho as seguintes questões:

Como se organizam as escolas do 2º e 3º ciclos no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual? O que fazem? Como o fazem? Que recursos mobilizam?

Assim, com este estudo, pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- analisar como as escolas do 2º e 3º ciclo, da cidade do Porto, organizam a implementação dos programas educativos individuais, em especial, no processo de transição para a vida adulta;
- identificar que meios são mobilizados, que estratégias são adotadas, que recursos da escola e da comunidade são mobilizados;
- identificar as principais barreiras com que as escolas se deparam na implementação dos Planos Individuais de Transição;
- problematizar a existência de recursos (materiais e humanos) que permitam às escolas organizar respostas educativas para a implementação dos Planos Individuais de Transição;
- analisar a eventual existência de estágios de pré-formação, dentro da escola, a sua organização e o seu contributo para a preparação dos alunos para uma melhor integração na comunidade.

Quanto à delimitação geográfica da amostra selecionamos, inicialmente, todas as escolas dos 2º e 3º ciclos da cidade do Porto. Contudo, uma das escolas foi eliminada do estudo, dado que não se verificava a condição de nela existirem jovens com deficiência intelectual a beneficiar da medida, CEI, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, para os quais teria sido elaborado um Plano Individual de Transição. Assim, a amostra foi constituída por sujeitos de 15 escolas. Apesar de termos obtido dados de todas as escolas de 2º e 3º ciclo do concelho do Porto com alunos abrangidos pela medida CEI estamos conscientes que esta não é uma amostra significativa de todas as escolas do país pelo que não poderemos extrapolar conclusões generalizáveis ao sistema educativo português.

A partir dos dados recolhidos, pudemos verificar que estas quinze escolas abrangiam um total de 338 alunos com NEE sendo que cerca de 137 beneficiam de um Currículo Específico Individual (CEI) e 73 têm Planos Individuais de Transição (PIT). Todos estes alunos são apoiados por professores de ensino regular e professores de educação especial. Interessando-nos obter as opiniões destes últimos, selecionamos, em cada escola, aquele que era responsável pela implementação da medida educativa - Currículo Específico Individual (CEI).

Utilizamos como técnica principal para a recolha de dados o inquérito por questionário sendo este constituído por trinta e uma perguntas agrupadas em seis grupos ou dimensões (tabela 1).

Tabela 1 – Grupos/dimensões

Grupos/dimensões	Aspetos a saber
Grupo I Identificação	dados biográficos dos respondentes.
Grupo II Encaminhamento e organização do CEI	número de alunos com NEE a beneficiar de um CEI em cada escola organização do trabalho com alunos que se encontram a desenvolver um CEI

	existência de professores do ensino regular, a dinamizar trabalho direto com estes alunos critérios de seleção desses mesmos professores grau de envolvimento dos intervenientes no desenvolvimento do CEI.
Grupo III Organização do PIT	elaboração dos PIT's para os alunos com CEI critérios adotados na sua implementação quando é implementado o PIT intervenientes neste processo e grau de envolvimento
Grupo IV Envolvimento familiar no PIT	envolvimento da família e do próprio aluno no delinear do seu projeto de vida
Grupo V Recursos	recursos, materiais e humanos, que a escola mobiliza na implementação dos PIT
Grupo VI Ligação com a comunidade	quem acompanha o desenvolvimento dos PIT's existência de articulação entre todos os intervenientes no processo de transição existência nas escolas de locais específicos onde os alunos possam contactar com experiências reais de trabalho. desenvolvimento de parcerias por parte da escola

O questionário era constituído por perguntas abertas e fechadas. Optou-se por colocar algumas questões abertas por se entender que poderia daí resultar uma recolha de informação mais rica, sendo esta uma das vantagens atribuídas ao inquérito por questionário (May, 2004).

Optamos pela administração direta do questionário pelo que o entregamos em mão a cada professor de educação especial dando simultaneamente todas as explicações úteis, de modo a esclarecer e motivar a participação do inquirido, aspetos que são fundamentais na opinião de Quivy et Campenhoudt (1998).

Os dados foram, em seguida, objeto de tratamento estatístico e análise de conteúdo. Para uma interpretação que pretendemos mais clara e coerente possível, iremos proceder à sua análise procurando articular os resultados obtidos com o referencial teórico e com cada uma das hipóteses por nós definidas.

Assim, a 1ª hipótese referia que “a existência de uma equipa multidisciplinar facilita o encaminhamento e elegibilidade dos alunos para o CEI”.

A legislação vigente (Decreto-Lei nº 3/2008) prevê um trabalho de equipa na determinação da elegibilidade e nas propostas de medidas a adotar no encaminhamento dos alunos com NEE de carácter prolongado. Sob a responsabilidade do docente de educação especial e dos Serviços de Psicologia e Orientação, com o envolvimento dos pais/encarregados de educação, devem ser integrados outros intervenientes no pro-

cesso para a concretização da avaliação. A elaboração do Programa Educativo, sob coordenação do diretor de turma, vem na sequência dos dados recolhidos por esta equipa tendo cada um dos intervenientes um papel ativo dentro da sua especificidade.

As equipas deverão ser constituídas a partir das necessidades específicas de cada criança/jovem, com uma participação ativa dos encarregados de educação, dos professores, com ação educativa com os mesmos, docente de educação especial, bem como outros profissionais que exerçam a sua intervenção na escola e, se necessário, psicólogos, terapeutas e técnicos de serviço social, ou técnicos de outros serviços da comunidade, nomeadamente, profissionais de projetos, de parcerias e dos serviços de saúde. A constituição de cada equipa deve ser pensada por referência à problemática específica da criança/jovem sendo definido o contributo específico que cada um deve dar para uma decisão final que se pretende ser partilhada.

No estudo que realizámos, pretendemos analisar os procedimentos que determinam o encaminhamento para adoção da medida CEI. A adoção desta medida deve, necessariamente, ser uma decisão partilhada porque, pelas consequências na vida futura do jovem, deve merecer uma reflexão aprofundada, que não deve ser assumida por um único profissional, devendo merecer uma análise criteriosa e conjunta dos vários parceiros, para a elaboração do perfil de funcionalidade do aluno, nas suas diferentes dimensões.

A intervenção de uma equipa multidisciplinar deve ser dinâmica, não se limitando única e exclusivamente a determinar a elegibilidade e encaminhamento dos alunos para a adoção de medidas educativas. Ao longo do percurso escolar dos alunos com NEE e, em vários momentos do seu percurso, os vários intervenientes educativos são chamados a desempenhar um papel muito importante que vai desde a elegibilidade, à elaboração e implementação do PEI e do PIT.

Ora, os resultados obtidos neste estudo, permitem-nos dizer que a tomada de decisão no encaminhamento dos alunos com NEE para CEI, não é, efetivamente, uma decisão unipessoal mas de vários intervenientes sendo que o professor de educação especial intervém em todos os casos, os professores do 1º ciclo e os diretores de turma intervêm em grande parte dos casos e o psicólogo, sempre que existe na escola tem, também, um papel ativo na tomada desta decisão. Pudemos, ainda, verificar que há outros profissionais que intervêm no processo de encaminhamento de alunos embora com uma participação pontual.

A 2ª hipótese referia que “a colaboração dos professores do ensino regular é fundamental para a organização de respostas educativas diversificadas para alunos com CEI.”

Na entrada para o 2º ciclo e, para os alunos com problemáticas mais graves, é implementado o CEI; é neste contexto que é necessário organizar respostas diversificadas para as necessidades específicas desta população. O Decreto Lei 3/2008 vem dar enquadramento a este aspeto, remetendo para a necessidade das escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alu-

nos que beneficiem de educação especial. Estabelece, ainda, a possibilidade dos agrupamentos de escolas desenvolverem respostas específicas diferenciadas. Os alunos que beneficiam da medida CEI, necessitam de um ensino mais personalizado e de uma adequação do currículo às suas necessidades individuais concretizado com estratégias de diferenciação pedagógica, no âmbito das áreas que acompanham na turma e, implicando, também, a introdução de áreas específicas de formação. A intervenção com estes alunos pode ser concretizada por professores do ensino regular e pelo professor de educação especial sempre que necessita de intervenção mais específica.

A definição do que deve ser intervenção específica do professor de educação especial, nos alunos com deficiência intelectual, não fica muito clara no âmbito da legislação vigente pelo que nos parece fundamental que na elaboração dos programas educativos individuais, esta questão deva ser equacionada e discutida em equipa, envolvendo, de forma conjunta, todos os intervenientes – diretor de turma (coordenador), professor de educação especial, encarregados de educação e sempre que necessário outros intervenientes no processo.

No nosso estudo, quando questionamos sobre o nível de participação na conceção dos programas educativos verificamos que, o professor de educação especial continua a ser um elemento chave em todo o processo assumindo-se como o grande responsável pela sua elaboração, logo seguido do Serviço de Psicologia e Orientação. No que respeita ao diretor de turma, fruto do novo quadro legislativo atual, deveria ter uma posição de coordenação de todo o processo, verifica-se que, embora seja assumida a sua participação, esta é percecionada, pelos professores de educação especial, na maioria dos casos, como sendo pouco ativa. Esta situação ocorre, ainda com maior relevância, relativamente aos encarregados de educação. Em algumas situações é referida, também, a participação de outros intervenientes nomeadamente professores do ensino regular e outros técnicos. Há, também, a registar a pouca participação de técnicos da área da saúde que podem intervir na elaboração do PEI, dando orientações ou informações pertinentes, nos casos em que os alunos estão a ser acompanhados por técnicos.

Face a estes dados podemos inferir que a grande responsabilidade da tomada de decisão contínua muito centrada no professor de educação especial e no psicólogo, embora outros intervenientes da escola estejam percecionados como presentes, a dimensão da sua participação é, ainda, limitada.

Face às propostas de implementação de currículos específicos, compete à escola equacionar os recursos que necessita mobilizar para a sua concretização. A maioria das escolas que faz parte da nossa amostra organiza respostas educativas com base na atribuição desta componente a professores do ensino regular procurando, dentro do possível, que o grupo docente seja estável. Esta realidade remete-nos para uma responsabilização crescente da escola e, por inerência, dos professores do ensino regular, por esta população.

A organização de respostas diferenciadas que atendam às necessidades de cada um, de forma individualizada, nem sempre é fácil e, cada escola procura encontrar as melho-

resoluções. Um dos aspetos que se reveste de primordial importância e que diz respeito à organização dos recursos, prende-se com a atribuição de horas letivas aos professores do ensino regular para lecionarem alunos com CEI. Verificamos que a maioria das escolas aposta na continuidade e na estabilidade do corpo docente e que um dos critérios que está subjacente à seleção destes professores é o facto de já terem lecionado, anteriormente, alunos com NEE. A adaptação a situações novas, como refere Costa (1997) e Ribeiro (2008) uma das grandes dificuldades dos alunos com deficiência intelectual, o facto do grupo de docentes, que trabalham diretamente com estes alunos, ser um grupo docente estável parece constituir-se como uma mais-valia fundamental para a organização de respostas educativas para estes alunos.

Quanto à implementação dos planos de transição, colocamos a 3ª hipótese “são criadas condições organizacionais por parte da escola, nomeadamente pela disponibilização de recursos humanos e materiais para a implementação adequada dos Planos Individuais de Transição para a vida adulta”.

As questões organizacionais assumem grande importância na implementação dos planos de transição. Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz para a vida adulta, tal como é preconizado pela Declaração de Salamanca (1994). As escolas devem ajudar estes jovens a tornarem-se autónomos e ativos, tanto quanto possível, proporcionando-lhes as competências necessárias para a vida diária, bem como garantir-lhes formação em áreas que correspondam às suas expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta. A implementação destes planos de transição exige recursos humanos e materiais, bem como espaços de formação adequados, que propiciem experiência em contextos reais, dentro e fora da escola, como é referido por Costa (1997). Soreano (2005), num estudo levado a cabo pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, aponta alguns caminhos a seguir na implementação dos planos de transição. Refere a importância de criar espaços diversificados de aprendizagem e momentos de ensino mais individualizado, que deem resposta às necessidades específicas destes jovens. Naturalmente, que a concretização destas medidas implica a mobilização de mais recursos materiais e humanos.

Procuramos perceber como é que as escolas se organizam na criação de respostas educativas, nomeadamente, em relação ao momento de implementação dos Planos Individuais de Transição, aos recursos humanos que mobilizam, aos projetos dinamizados a nível da escola, aos espaços que disponibilizam com vista à realização de atividades de cariz mais funcional, a criação de espaços específicos de trabalho e o desenvolvimento de parcerias com a comunidade.

Estes dois últimos tópicos serão objeto de análise específica nas hipóteses quatro e cinco que definimos para este trabalho.

Numa primeira fase, o processo de transição implica o delinear e planear de um projeto de vida em que devem estar implicados o aluno, a família e os técnicos, como refere Costa (2004).

Verificamos que quanto à concepção do Plano Individual de Transição, a equipa responsável pelo mesmo é, normalmente, constituída pelo professor de educação especial, o que acontece em todas as situações, e na maior parte delas pelo diretor de turma, psicólogo, encarregado de educação e o próprio aluno. É de registar que numa percentagem ainda significativa aparece o órgão de direção como elemento interveniente. Numa percentagem menor aparecem outros técnicos com intervenção.

Importa aqui uma reflexão prévia sobre o que é “pensar o plano de transição” e “implementar o plano de transição”. De facto, para elaborar um plano de transição é necessário começar por delinear-lo: identificar as competências e capacidades do aluno, analisar os seus desejos e as suas expectativas bem como as da família, recursos, indispensáveis para a implementação do mesmo, metas a alcançar a curto e a longo prazo. Só depois desta fase se pode passar à fase de implementação. Por isso a escola necessita pensar, organizar e disponibilizar os recursos necessários à concretização efetiva dos Planos de Transição.

Pudemos verificar que o critério mais usado para a tomada de decisão da concepção e da implementação dos planos de transição é o “critério idade”, pese embora não haver uniformidade quanto ao momento em que o processo se desenvolve. Assim, as idades que são apontadas, para o início do processo, oscilam entre os 14, maioritariamente, e os 17 anos de idade. Analisando os dados para a sua implementação verifica-se que acontece dentro das mesmas idades embora, tendencialmente, numa maior percentagem de escolas, com alunos mais velhos.

Procuramos, ainda, perceber que recursos são utilizados e que critérios estão presentes na mobilização dos recursos humanos necessários para a concretização deste trabalho. Os dados obtidos permitem-nos dizer que a quase totalidade das escolas envolve professores do ensino regular no desenvolvimento dos programas educativos destes jovens. Nota-se, neste aspeto, uma atenção por parte da escola dando prioridade a professores com experiência de trabalho com este tipo de alunos e tentando manter uma certa estabilidade do corpo docente. No entanto, aparecem alguns problemas no domínio dos recursos humanos com destaque para a insuficiência de auxiliares de ação educativa, seguidamente o psicólogo, uma vez que, ainda, há escolas que não têm este recurso. Pontualmente, é referida a carência de outros técnicos.

Um outro aspeto considerado importante relaciona-se com o acompanhamento do processo de transição. Dos resultados obtidos no nosso estudo, podemos dizer que o professor de educação especial é referido como o principal interveniente, com esta responsabilidade, embora, o diretor de turma, em alguns casos, também assuma, para si, este papel tal como prevê a legislação vigente. No entanto, os inquiridos referem como limitação a não atribuição de horas, nos seus horários, para o acompanhamento do desenvolvimento dos PIT. A articulação entre todos os intervenientes, também, é outro dos aspetos muito importante. A maioria das escolas refere a existência de reuniões entre todos os intervenientes no processo de transição e, quando existem, consideram a sua periodicidade suficiente.

Quanto aos meios materiais, alguns professores apontam a falta de verbas para a implementação de projetos.

Em síntese podemos considerar que há um esforço por parte das escolas em mobilizar os recursos que têm disponíveis para um melhor atendimento e para uma preparação mais consistente dos alunos com CEI, e sua transição para a vida adulta. Regista-se um envolvimento, que julgamos ser crescente, dos professores do ensino regular. A escola procura, também, mobilizar os seus recursos. Porém, encontramos alguns indicadores de falta de planeamento estratégico, neste domínio, correndo-se o risco de surgirem respostas que não são devidamente planeadas mas que são as possíveis face ao que a escola tem disponível.

Relativamente à hipótese 4 “as escolas dispõem de espaços específicos para trabalhar competências pré-profissionais para os jovens melhorem a sua autonomia e capacidade de autogestão” devemos ter em atenção que Costa (1997) refere a necessidade da aprendizagem destes alunos se fazer em contextos reais, dada a dificuldade em generalizar aprendizagens, pelo que o treino vocacional em contextos naturais assume um papel importante na sua formação. Então, justifica-se a necessidade da escola disponibilizar espaços específicos para essas aprendizagens.

No que respeita à concretização de atividades de cariz funcional verifica-se que as escolas aproveitam os espaços existentes, com mais frequência a reprografia e o bar, mas também, a cantina, a cozinha, a secretaria, a papelaria, de modo a tornarem possível o desenvolvimento de competências promotoras de uma maior autonomia, em contextos de aprendizagem o mais aproximados possível do real. Pontualmente é referida a frequência, por parte destes alunos, de atividades de complemento curricular (caso de clubes e ateliers) com objetivos de formação vocacional e a dinamização de oficinas que rentabilizam os recursos da própria escola. Ao questionarmos sobre a adequação dos espaços uma percentagem significativa dos inquiridos refere que estes nem sempre se adequam às necessidades destes jovens. Tal facto é facilmente compreensível se pensarmos que uma população com estas limitações necessita, muitas vezes, de uma fase de treino prévio, muito consistente e concretizado de forma regular, objetivando a viabilidade de uma integração futura num contexto de trabalho real. Por outro lado, a crescente exigência, em termos de padrões de qualidade e de segurança, leva a que algumas escolas evitem colocar estes alunos a desenvolver pequenos estágios de pré-formação, nos espaços, anteriormente referidos. É interessante verificar que nenhuma escola refere a criação de espaços próprios, pensados de forma a dar resposta efetiva a esta população. Refere-se como necessário a criação de oficinas em áreas de formação tecnológica.

Dos resultados obtidos, podemos concluir que a escola, ainda, tem um longo caminho a percorrer no que diz respeito à implementação de respostas educativas diversificadas que respondam às necessidades dos seus alunos, especialmente no que diz respeito aos espaços específicos necessários à implementação dos PIT's.

Hipótese 5: “a escola desenvolve parcerias com a comunidade para preparar estes jovens para o desenvolvimento de um projeto de vida que lhes permita encarar o fim da escolaridade obrigatória com otimismo.”

O envolvimento da comunidade no processo de transição para a vida adulta dos jovens com NEE é fundamental para o desenvolvimento de redes de apoio para estes jovens. A escola sozinha não pode resolver os problemas destes jovens. É necessário que a comunidade se coresponsabilize pela sua inserção social e por criar condições para que estes venham a ter uma vida com qualidade. Num mundo cada vez mais competitivo, assume grande relevância dotar estes jovens de competências socioprofissionais, que lhes permitam a inserção no mundo do trabalho e, daí a importância que assumem as parcerias, com entidades públicas ou privadas, no sentido de ser facultado a estes jovens formação com certificação profissional que lhes permita encarar o futuro, com algum otimismo. A importância do desenvolvimento de parcerias reside na possibilidade do alargamento das vivências e no desenvolvimento de competências sociais e profissionais, uma vez que há a possibilidade de um maior leque de ofertas, bem como o alargamento dos espaços em que decorre a sua vida, contribuindo para a sua autodeterminação e inserção social.

Relativamente a esta hipótese os resultados obtidos levam-nos a crer que existem algumas contradições, ou seja, quando questionamos os professores de educação especial se as suas escolas envolviam a comunidade na implementação do PIT, a maioria dos inquiridos afirmam que a escola envolve a comunidade. No entanto, parece haver aqui alguma confusão relativamente ao entendimento do conceito “comunidade”. Alguns dos inquiridos entendem “comunidade” num sentido mais restrito, correspondendo à comunidade educativa (professores, funcionários e alunos), enquanto outros entendem comunidade num sentido mais lato (meio envolvente). Quando questionados sobre as parcerias existentes, os professores afirmam que as suas escolas desenvolvem parcerias com entidades exteriores à escola, sendo o Centro de Educação e Formação Profissional Integrada, seguido do Centro de Reabilitação da Areosa, Centro de Reabilitação de Gaia e CIAD as entidades mais frequentemente referidas pelas escolas. Dos resultados obtidos podemos inferir que, em termos do estabelecimento de parcerias, uma grande parte das escolas diz fazê-lo mas, estas estão limitadas a uma ou duas entidades, pelo que poder-se-á dizer que ainda estamos aquém do desejado, apesar de tudo o que se tem sido feito.

Fazendo um breve resumo e, com base nos resultados obtidos, podemos dizer que, muito já foi feito no que diz respeito às respostas educativas que, são implementadas pelas escolas, tendo em vista responder às necessidades destes jovens. No que diz respeito à implementação do processo de transição, parece-nos que, as escolas estão mais cientes que este é um dever seu e que não deve ser descurado. No entanto, há que procurar inovar e diversificar as respostas educativas a implementar, quer seja com a criação de espaços específicos, dentro da escola, quer seja através da implementação de

parcerias com entidades da comunidade, ou ainda através da criação de outras modalidades de atendimento que venham a ser pensadas, embora todas as ações devam ter em conta a melhoria da qualidade educativa destes jovens.

CONCLUSÃO

Neste nosso estudo e, tendo por referência a nossa prática de trabalho com alunos com NEE de carácter permanente, mais especificamente com problemáticas no domínio da deficiência intelectual, questionamo-nos acerca do modo como as escolas se organizam, para responder às especificidades desta população, nomeadamente no apoio à transição para a vida adulta.

A escola, numa perspetiva inclusiva, deve ser capaz de organizar modos diferenciados de trabalhar com os seus alunos, mesmo com aqueles que apresentam dificuldades acentuadas no acesso ao currículo. A diversificação, para a população que é objeto do nosso estudo terá, em nossa opinião, que assentar em projetos alternativos, com características inovadoras caso se pretenda uma resposta eficaz. Estas respostas educativas podem desenvolver-se de forma articulada com as atividades curriculares da turma, em projetos da escola onde os alunos estão integrados, ou constituírem-se como atividades individualizadas no âmbito do seu currículo específico numa perspetiva funcional, com vista à preparação, destes jovens, para a transição para a vida adulta.

Planear esta diversidade de respostas implica começar-se pela definição das necessidades concretas da população alvo, pela articulação com as respostas educativas possíveis de concretizar na escola, pela mobilização de recursos humanos e materiais e pelo estabelecer de parcerias. Este é o grande desafio da escola de hoje.

Ao refletirmos sobre a responsabilidade na tomada de decisão relativa aos alunos com NEE, verificamos que, esta nunca é tomada de forma unipessoal, existindo sempre uma equipa de trabalho que assume estas decisões. Verificamos, no entanto, que esta equipa é constituída muitas vezes apenas por professores, encarregado de educação e psicólogo sempre que este exista na escola (o que ainda não é uma situação generalizada).

A questão que se nos coloca é se poderemos considerar que esta equipa é efetivamente representativa das valências que, em muitos dos casos, é necessário ter em consideração nos processos de tomada de decisão e de planificação do trabalho. Muitas vezes, para cada caso específico, já intervêm ou, em alguns casos, haveria necessidade de intervenção de pessoal técnico das áreas da saúde (médico, terapeutas), técnicos dos serviços sociais e da formação profissional e emprego (assistente social, técnicos dos centro de emprego e/ou de centro de formação profissional) o que não acontece em alguns casos. A propósito deste aspeto é referido pelos inquiridos a participação pontual e pouco consistente do pessoal técnico da área da saúde e dos serviços sociais, que não estão sediados na escola. Por outro lado, é interessante verificar que a articulação com serviços da área de emprego é praticamente inexistente. Naturalmente que esta dificuldade se prende com a dispersão de locais de trabalho, com alguns constrangimentos na comunicação, pela inexistência de uma linguagem comum, por limitações de tempo e incompatibilidade de horários. Parece-nos que a escola tem aqui um papel

muito importante como mediadora e promotora de uma maior articulação que poderia, eventualmente, passar por uma gestão flexível de algum tempo da componente não letiva dos docentes, de modo, a que estes se pudessem adaptar aos horários mais rígidos dos profissionais de saúde e outros técnicos de modo a possibilitar a sua articulação efetiva.

Outra das dificuldades apontadas é a pouca participação dos encarregados de educação. A este propósito importa refletir sobre as próprias estratégias que a escola utiliza e seria, talvez, interessante envolvê-los direta e ativamente em atividades de modo a que se sentissem, também, corresponsáveis no sucesso do seu educando.

Relativamente ao envolvimento do diretor de turma é referido que, em alguns casos este é limitado, ficando aquém do que seria desejável. Esta fraca participação poder-se-á dever ao facto de só com a publicação da legislação atual lhe ser atribuída uma maior responsabilidade bem como à própria escola, face à procura de respostas e da definição duma política educativa, no âmbito da Educação Especial, que ainda não foi totalmente assimilada por todos.

Em síntese, podemos afirmar que existe uma tentativa de trabalho em equipa mas temos de nos questionar se no terreno estão a funcionar verdadeiras equipas multidisciplinares que cubram, para cada aluno em particular, todas as áreas de intervenção que são necessárias, com o envolvimento e a qualidade desejáveis por parte de todos. Ao tentar perceber como se organizam nas escolas as respostas para implementar os programas educativos, concretamente no que diz respeito à concretização dos PITs, verificamos que se tenta rentabilizar os espaços já existentes para a formação destes alunos. Um número significativo de professores considera, no entanto, que estes espaços podem não ser os mais adequados para a formação destes alunos. Questionamos se não seria importante a criação de espaços de formação específica para esta população, numa fase prévia à integração em contexto real de trabalho. Sendo a escola um espaço de formação, por excelência, com professores que poderiam apostar na formação destes jovens, em espaços eventualmente transformados em pequenas oficinas e, com o objetivo de implementar modalidades de formação, com uma vertente mais prática para estes jovens. A finalidade seria dotá-los de competências sócio profissionais, que lhes permitam a integração posterior num estágio de formação, numa entidade exterior à escola. De facto pensamos ser importante promover previamente competências que serão fundamentais para a integração futura em contexto real e que funcione efetivamente como consolidação, ampliação e concretização na prática, de experiências anteriores, cuidadosamente pensadas para dar resposta às necessidades efetivas de cada aluno.

O que verificamos é que muitas escolas organizam as respostas educativas em função dos recursos existentes, dando respostas às necessidades detetadas, em cada momento, e não tendo por base uma planificação pensada a longo prazo. Assim, o que transparece são respostas que passam pela gestão dos recursos existentes em cada ano, feitas em função do menor custo.

Um dos aspetos que é referido é a carência de verbas e mobilização de recursos humanos, para o desenvolvimento de projetos específicos, e a dificuldade em estabelecer parcerias com entidades públicas e privadas da comunidade. Relativamente a este aspeto uma grande parte das escolas diz estabelecer parcerias com alguma entidade da comunidade. No entanto, ao analisarmos as parcerias que são estabelecidas, por cada uma das escolas, verificamos que elas se centram em instituições que visam o encaminhamento futuro dos alunos após a conclusão da escolaridade obrigatória, ficando um número muito reduzido de parcerias com entidades da comunidade, para a concretização de estágios de formação. Assim, face ao número de alunos com PIT que frequentam cada uma das escolas, parece-nos que as parcerias estabelecidas estão muito aquém das necessidades.

É hoje reconhecido que a escola não pode ser a única responsável pelo processo de transição para a vida adulta destes jovens. Por isso, é fundamental envolver mais a comunidade em todo este processo. Parece-nos que o Estado tem um papel muito importante mas a falta de legislação e de apoios às entidades que se disponibilizem a contribuir na formação destes jovens, não incentiva a uma maior participação.

Temos consciência que a integração dos jovens em contextos profissionais exteriores à escola só deverá ocorrer, se formos consistentes com a legislação do trabalho, quando atingem uma idade superior a 16 anos de idade.

Esta questão remete-nos para a idade de implementação dos PIT que na legislação vigente prevê que se faça 3 anos antes do fim da escolaridade obrigatória. Notamos uma diversidade de atuações relativamente ao início deste processo mas, neste momento, surgem novos dados que nos devem levar a reequacionar esta problemática. Assim, o alargamento da escolaridade obrigatória vem colocar algumas questões relativamente à permanência destes jovens, até mais tarde na escola. Poder-se-á considerar uma medida positiva, pois permite que se mantenham no sistema de ensino mais tempo, o que pode ser vantajoso, mas por outro lado, implica repensar o processo de transição e o seu modo de organização.

A este propósito, surgem-nos algumas questões: se a escolaridade termina aos 18 anos de idade dever-se-á começar a implementar o PIT mais tarde, no 10º ano ou a partir dos 15 anos? Deverão os alunos com NEE acompanhar os seus pares e transitar para o Ensino Secundário ou deverão permanecer no 3º ciclo? Se os mantivermos no 3º ciclo não estaremos a segregar estes alunos, correndo o risco de os estar a infantilizar? Mas se transitarem para o Ensino Secundário, estarão estas escolas capazes de responder a mais este desafio? O período de implementação dos PIT terá de ser alargado para 6 anos?

Outra questão que se prende com a formação e que se coloca aos alunos, com CEI, tem a ver com a certificação de competências. Não terão estes alunos, o mesmo direito que os seus colegas, vendo certificadas as competências adquiridas na escola, sejam elas competências académicas ou competências socioprofissionais? Sendo a escola uma en-

tidade de formação não poderia, em parceria com entidades locais, promover formação em contexto de trabalho pensando formas de certificação profissional de modo a não discriminar estes jovens?

Em jeito de reflexão final surgem-nos duas ideias centrais:

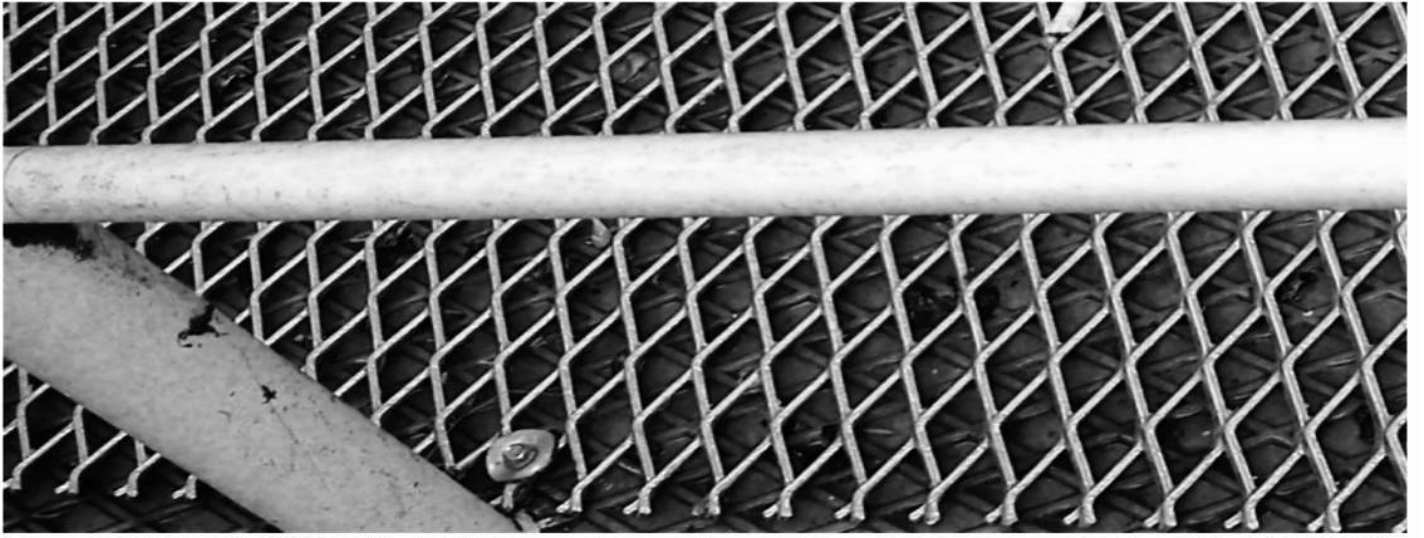
As escolas têm de se organizar, assumindo toda a comunidade educativa, a sua responsabilidade perante os alunos com necessidades educativas especiais, criando respostas efetivas e específicas que se adequem às necessidades desta população tendo em vista a preparação para entrada na vida adulta.

A transição para a vida adulta dos jovens com NEE é um processo complexo que não pode ser da responsabilidade única da Escola mas que exige uma estreita colaboração da família e comunidade local de modo a ser possível no futuro, uma verdadeira integração social destes jovens.

BIBLIOGRAFIA

- AAMR - American Association on Mental Retardation (1992). What are the Causes of Mental Retardation? in American Association of Mental Retardation. [HTTP://WWW.AAMR.ORG/POLICIES/FAQ_MENTAL_RETARDATION.SHTML](http://www.aamr.org/policies/faq_mental_retardation.shtml), disponível em 10/09/2008.
- AAMR - American Association on Mental Retardation (2002). Definition of Intellectual Disability. [HTTP://WWW.AAMR.ORG/CONTENT_100.CFM?NAVID=21](http://www.aamr.org/content_100.cfm?navid=21), disponível em 22/12/2008.
- Afonso, C. (1997). E... o depois da escola? *Saber (e) educar*, 2, 63-75.
- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) educar*, 10, 53-66.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2005). *Educação Inclusiva e Prática de Sala de Aulas nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Relatório Síntese.
- Capucha, L. (2008). *Educação Especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, E. N. S. & MACIEL, Diva M. M. A. (2003). *Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Retardation – AAMR: Sistema 2002. Temas em Psicologia da SBP*, V 11, nº2, pp.147-156. [WWW.SBPONLINE.ORG.BR/REVISTA2/VOL11N2/ART07_T.PDF](http://www.sbp-online.org.br/revista2/vol11n2/art07_t.pdf) disponível em 20/12/08.
- Costa, A. M. B. et al. (1997). *Currículos Funcionais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Costa, A. M. B. et al. (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos do 2º e 3º ciclo com currículos alternativos ao abrigo do DL319/91*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Costa, A. M. B. et al. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. [HTTP://REDEINCLUSAO.WEB.UA.PT/FILES/FL_45.PDF](http://REDEINCLUSAO.WEB.UA.PT/FILES/FL_45.PDF) disponível em 25/1/09
- Coutinho, M. C. et al. (2007). Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*; 19, Edição Especial 1: 29-37, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. [HTTP://WWW.SCIELO.BR/PDF/PSOC/V19NSPE/V19NSPEAo6.PDF](http://WWW.SCIELO.BR/PDF/PSOC/V19NSPE/V19NSPEAo6.PDF) disponível em 25/1/09
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril de 2008. Diário da República n.º 79/2008 – Série I. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008. Diário da República n.º 4/2008 – Série I. Ministério da Educação.
- Despacho Conjunto n.º 9590/99 de 14 de Maio. Ministério da Educação.
- Dubar, C. (2005). *Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, I. (2006). O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. *Revista Virtual Textos & Contextos*, n.º 6, ano V Dez. 2006. [HTTP://REVISTASELETRONICAS.PUCRS.BR/OJS/INDEX.PHP/FASS/ARTICLE/VIEWFILE/1032/811](http://REVISTASELETRONICAS.PUCRS.BR/OJS/INDEX.PHP/FASS/ARTICLE/VIEWFILE/1032/811) disponível em 19/09/08
- Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. Diário da República n.º 166, Série I. Ministério da Educação.
- Leite & Monteiro. (2006). A construção da identidade de sujeitos deficientes no grupo terapêutico-fonoaudiológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Mai.-Ago. 2008, v.14, n.2, p.189-200. [HTTP://WWW.SCIELO.BR/PDF/RBEE/V14N2/04.PDF](http://WWW.SCIELO.BR/PDF/RBEE/V14N2/04.PDF). DISPONÍVEL EM 23/11/08
- May, T. (2004) *Pesquisa Social - Questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artemed Editora S.A
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Ribeiro, C. M. P. C. (2008). *Estudo comparativo entre crianças com deficiência mental e sem deficiência mental no âmbito do desenvolvimento motor*. Disponível em 20/09/08 [HTTP://WWW.PSICOLOGIA.COM.PT/ARTIGOS/TEXTOS/Ao434.PDF](http://WWW.PSICOLOGIA.COM.PT/ARTIGOS/TEXTOS/Ao434.PDF)
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora
- Schoen-Ferreira, T. H. et al. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 107-115. [HTTP://WWW.SCIELO.BR/PDF/EPSIC/V8N1/17240.PDF](http://WWW.SCIELO.BR/PDF/EPSIC/V8N1/17240.PDF), disponível em 28/12/08.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença in Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p.73-102.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RESPOSTAS EDUCATIVAS NO NOSSO SISTEMA DE ENSINO

Dulce Simões, ESEPF dulc_ita@hotmail.com

Helena Serra, ESEPF h.serra@esepf.pt

RESUMO

Nas escolas, podemos ser confrontados com alunos cujo perfil indicia um quadro complexo e excecional, que impõe uma análise rigorosa das discrepâncias entre o seu potencial cognitivo e o seu baixo desempenho em áreas da aprendizagem específicas, como a leitura, a escrita e o cálculo. Essas crianças apresentam uma disfunção cerebral que está na origem das suas capacidades de aprendizagem, atualmente designadas por dificuldades de aprendizagem específicas. A complexidade dos seus transtornos impõe um desafio para pais, professores e ao próprio sistema educativo, bem como (e em primeiro lugar) para os sujeitos sobre os quais incide essa problemática. Na investigação que realizamos, procuramos entender em que moldes as escolas configuram respostas educativas para esses alunos, tendo por base os modelos propostos na atual lei do sistema educativo português. Formulámos a questão de partida isolando diferentes variáveis, formulámos os objetivos da investigação, definimos a que metodologias recorrer e a população-alvo, tendo recorrido, para efeitos do questionamento, a dois instrumentos de recolha de dados, o questionário e a entrevista. Os dados obtidos na nossa investigação pressupõem a necessidade de repensar os moldes em que se afigura a organização do nosso sistema educativo, muito particularmente no que respeita às dificuldades de aprendizagem específicas.

PALAVRAS-CHAVE

problemas de aprendizagem; dislexia; necessidades educativas especiais; respostas educativas; dificuldades de aprendizagem específicas

ABSTRACT

In schools, we may be faced with students whose profile indicates a complex and exceptional case, imposing a rigorous analysis of discrepancies between their cognitive potential and their poor performance in specific learning areas such as reading, writing and calculus. These children have a brain dysfunction that is at the origin of their specific learning disabilities. The complexity of their disorders poses a challenge for parents, teachers and to the education system itself, as well as (and primarily) for the persons that have these problems. In our research, we sought to understand how the schools configure educational responses for these students, based on the models proposed in the current law of the Portuguese educational system. We formulated the question at the root of our research by isolating different variables, then we formulated the objectives of the research, we defined the methodologies and the target population, and used, for the purposes of questioning, two data collection instruments, the questionnaire and the interview. The data obtained in our research presupposes the need to rethink the way in which our education system is organized, particularly with regard to specific learning difficulties.

KEYWORDS

learning disabilities; dyslexia; special educational needs; educational responses; specific learning disabilities.

INTRODUÇÃO

Na trajetória da nossa carreira profissional enquanto professores é corrente, sobretudo nos primeiros anos escolares, sermos confrontados com alunos cujo perfil indicia um quadro complexo e excepcional, que impõe uma análise rigorosa das discrepâncias entre o seu potencial cognitivo e o seu baixo desempenho em áreas da aprendizagem específicas, como a leitura, a escrita e o cálculo. Essas crianças apresentam uma disfunção cerebral que está na origem das suas incapacidades de aprendizagem. A complexidade dos seus transtornos impõe um desafio para pais, professores e ao próprio sistema educativo, bem como (e em primeiro lugar) para os sujeitos sobre os quais incide essa problemática.

As desordens neurológicas associadas às Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) refletem-se em incapacidades que, se não forem devidamente diagnosticadas e intervencionadas, prolongam o insucesso escolar e promovem a segregação escolar desses alunos. As crianças que carecem de uma intervenção eficaz irão tornar-se adultos com essas disfunções, com todos os prejuízos que essas dificuldades acarretam ao seu quotidiano, influenciando a sua qualidade de vida.

Baseando-nos nesses pressupostos, deitámos um olhar sobre as atuais políticas de educação e questionámo-nos sobre de que forma as escolas se organizam para responder às necessidades educativas dos alunos com DAE.

Ao refletir sobre a realidade controversa e inquietante que envolve a ambiguidade das DAE, ambicionámos contribuir para uma melhor compreensão dos fatores que permitem gerar mecanismos de resposta educativa a esses alunos e se essas respostas são consentâneas com o perfil funcional dos mesmos.

Ambicionámos, igualmente, conjeturar sobre quais as medidas (políticas, educativas, sociais) que melhor poderão ajudar estes alunos a encontrar um caminho que os afaste da “invisibilidade” e da incompreensão. Um caminho que não os exclua, que permita assegurar o sucesso destes alunos, que se encaixe nas suas potencialidades e os afaste das suas incapacidades. Enfim, um caminho que promova a sua inclusão plena, numa sociedade que se quer de direitos à igualdade de oportunidades.

Em Portugal, os princípios fundamentais nos quais assenta o atual sistema educativo estão consignados na LBSE (DL n.º 46/86, com alterações introduzidas pelo DL n.º 115/97, DL n.º 49/2005). A Lei de Bases, no art.º 4.º, n.º 1, designa que a oferta educativa “compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar”. Dentro deste sistema incluem-se o ensino regular, recorrente e a educação especial.

O paradigma da educação especial está decididamente marcado pelas perspetivas do conhecimento da própria humanidade, determinado pela ciência e pelas características sociais e culturais de cada época (Silva, 2009). Não obstante o conceito de educação especial estar ancorado a noções de diferença, dependência e proteção, podemos encarar, ao longo da história, diferentes etapas que vão desde a exclusão, à segregação, integração e, mais recentemente, à inclusão.

Já em meados do século XX, a integração escolar, subjacente ao direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade, decorreu da aplicação do princípio de normalização defendido por Bank-Mikkelsen, conforme Silva (2009).

A inclusão, tal como hoje a conhecemos, teve as suas origens na educação especial (UNESCO, 2005) e tem vindo a ser desenvolvida tendo por base as respostas educativas dadas às crianças portadoras de deficiências e com dificuldades de aprendizagem.

Este novo olhar sobre a diversidade humana culminou na assinatura da Declaração de Salamanca, através da qual 95 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental da inclusão, que consiste em “todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (UNESCO, 1994, p.11).

A atual legislação que regulamenta a educação especial em Portugal, DL n.º 3/2008, esclarece no art.º 1.º constituir-se como grupo-alvo da educação especial

alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da 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.

Por seu lado, perspetivando dar resposta a esse grupo específico, a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a auto-

nomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar (Decreto-lei n.º 3/2008).

A diferenciação pedagógica consignada na Lei vigente é assegurada por um conjunto de medidas educativas (art.º 16.º) que permitem a operacionalização dos apoios especializados a prestar aos alunos com NEE de carácter permanente: a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; c) adequações no processo de matrícula; d) adequações no processo de avaliação; e) currículo específico individual; f) tecnologias de apoio.

As modalidades específicas de educação para os alunos cegos ou com baixa visão, surdos, com multideficiência e com perturbações do espectro do autismo, contempladas no PAIPDI (Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006) e no DL n.º 3/2008, incluem: escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão; unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Constituem-se outros apoios educativos especializados: o serviço de Intervenção Precoce (regulamentado pelo Despacho conjunto n.º 891/1999), que visa garantir, de forma preventiva e habilitativa, condições de desenvolvimento de crianças dos 0 aos 3 anos de idade com risco grave de atraso no desenvolvimento; uma rede de instituições privadas de educação especial reorientada para centros de recursos de apoio à inclusão (CRI) previstos no PAIPDI; uma rede nacional de centro de recursos tecnológicos para a educação especial (Marques et al., 2011); um centro de recursos do Ministério da Educação e Ciência, que disponibiliza manuais adaptados destinados a alunos com diferentes perfis funcionais.

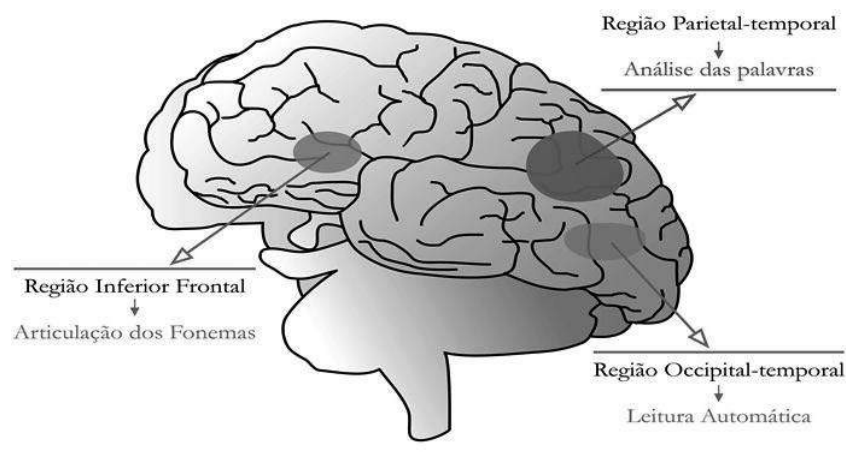
O Despacho normativo n.º 24-A / 2012 define um conjunto de medidas destinadas a promover o sucesso educativo dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Por seu lado, os serviços de apoio educativo garantem a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos (DL n.º 190/91 e Despacho n.º 115/97, com as alterações produzidas pelo Despacho n.º 10856/2005).

No processo de aprendizagem, “ler é uma atividade complexa que exige a intervenção de vários processos – linguísticos, cognitivos, motivacionais, afetivos, entre outros” (Viana, 2006, p. 45). A autora menciona que o domínio de uma língua assenta essencialmente no conhecimento lexical e morfossintático, pelo que o acesso à vertente escrita da língua está fortemente correlacionado com as competências adquiridas nesse domínio. No campo lexical, o não reconhecimento das palavras impressas dificulta, tanto a extração do sentido como a segmentação fonológica.

Fonseca (2009) refere que a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo é composta de componentes recetivos (input), integrativos, elaborativos e expressivos (output) e emerge da cooperação de várias zonas corticais ou subcorticais. De acordo com o autor, quando um dos sistemas funcionais envolvidos na aprendizagem da linguagem falada ou escrita se encontram afetados, a organização dessa mesma linguagem pode ser

comprometida gerando, tanto disfasias, dicotomias e disastrias (na linguagem falada) como dislexias (diseidéticas, disfonéticas ou mistas), disortografias ou disgrafias (na linguagem escrita).

Figura 1- ZONA CORTICAL DA LINGUAGEM



Fonte: Teles, 2004

Teles (2004) explica que as crianças com dislexia apresentam uma disrupção no sistema neurológico que dificulta o acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática e que, para compensar essa dificuldade, utilizam mais intensamente a área da linguagem oral (região inferior-frontal) e as áreas do hemisfério direito, que fornecem pistas visuais.

Diferentes autores afirmam que a dislexia é tratável mas não curável, que as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita agravam-se com o tempo e a discrepância entre as competências dos bons e dos maus leitores acentua-se ao longo dos anos de escolaridade. Contudo, Fonseca (2009), evocando a imensurável flexibilidade do cérebro e com base no conceito neurofuncional de Luria (que sugere, para além de sistemas funcionais, a capacidade de estruturação de sistemas funcionais alternativos no cérebro), quando identificamos sinais de dislexia não devemos tomá-los como indicadores fixos do potencial de aprendizagem. Em muitos casos clínicos, “uma prescrição psicoeducacional bem desenhada e implementada em tempo útil pode superar e compensar os subcomponentes que participam na cadeia funcional da leitura e da escrita” (Fonseca, 2009, p. 344).

Nesse sentido, Cunha (2013) ressalva que o diagnóstico, a desmistificação e a reeducação nos processos da leitura e da escrita são fatores-chave para ultrapassar o sofrimento solitário e silencioso de que estas crianças e jovens são vítimas durante muitos anos, quando não diagnosticadas. A autora alerta que os alunos com dislexia devem ser referenciados o mais precocemente possível, para que possam usufruir das medi-

das educativas consagradas no DL n.º 3/2008. Corrobora com Fonseca (2009), afirmando que estas crianças, quando bem intervencionadas, podem fazer o mesmo que os normoleitores, ainda que de forma mais lenta.

Capovilla (2009) descreve que os métodos de alfabetização multissensorial e o método fónico são particularmente indicados para indivíduos disléxicos. O primeiro facilita a leitura e a escrita, ao estabelecer a conexão entre aspetos visuais (a forma ortográfica da palavra), auditivos (a forma fonológica) e cinestésicos (os movimentos necessários para escrever aquela palavra), e é indicado para crianças mais velhas, que já possuem histórico de fracasso escolar. O segundo é indicado para crianças mais jovens e deve ser introduzido logo no início da alfabetização.

As dificuldades de aprendizagem, com particular incidência na dislexia, afetam aproximadamente 5 a 10% de crianças e adultos (que corresponde a milhões de indivíduos em todo o mundo) e constituem, provavelmente, a causa mais frequente do fraco rendimento e insucesso escolar.

Selikowitz (2010) narra que a primeira definição de DAE surgiu na década de 60 e foi proposta por Samuel Kirk no seu livro *Educating Exceptional Children*. Referia-se às DAE como desordens na linguagem, resultantes de uma possível disfunção cerebral ou de distúrbios de comportamento não dependentes de atraso mental, privação sensorial ou cultural, ou de fatores pedagógicos.

O DSM-5 (Rosemary, 2014) considera as DAE um tipo de desordem neurodesenvolvimental que compromete a capacidade para aprender habilidades académicas específicas (por ex. ler, escrever ou aritmética), que são a base de outras competências académicas. As dificuldades de aprendizagem são inesperadas, tendo em conta outros aspetos do desenvolvimento que parecem estar bem.

Para Correia (2008, p. 46), “as dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação (...) tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações”. Podem manifestar-se na fala, na leitura, na escrita, na matemática e/ou na resolução de problemas, e envolvem défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, do pensamento e/ou metacognitivos. Reforça que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora possam ocorrer em concomitância com elas.

A maioria dos autores consultados atesta que se trata de uma perturbação multifatorial. Estudos recentes, realizados por especialistas de diversas áreas científicas, têm sido convergentes quanto à sua origem genética e neurobiológica, bem como aos processos cognitivos que lhe estão subjacentes. Vários autores (Correia, 2008; Fonseca, 2009 & Antunes, 2012) têm considerado que, embora as DAE sejam comprovadamente de origem genética e neurobiológica, podem ser potenciadas por fatores extrínsecos ou coexistir com outros fatores intrínsecos.

Para Lima (2006), as DAE têm repercussões consideráveis quer no sucesso escolar quer ao nível comportamental, e a maioria dos indivíduos com DAE podem apresentar: autoconceito empobrecido; tensão na resolução de tarefas; desalento e desmotivação para as atividades; atitude depressiva perante as dificuldades.

As DAE são classificadas em diferentes categorias, assentes em critérios específicos de acordo com as suas características.

A palavra dislexia, etimologicamente, dis (desvio) + lexia (palavra) refere-se a uma dificuldade na aprendizagem da leitura (ou da linguagem, para alguns autores). A Associação Internacional de Dislexia, adotou em 2003 a seguinte definição, comumente aceite na comunidade científica:

a dislexia é caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um défice na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (Coelho, 2013, p. 14).

É frequente a comorbidade com perturbação da atenção e hiperatividade (PHDA), distúrbios da linguagem, perturbações da coordenação motora, dificuldades específicas da escrita ou do cálculo, entre outras, sendo a PHDA a perturbação que se associa com maior frequência (Teles, 2004).

Coelho (2013) esclarece-nos que, em termos cognitivos, a criança disléxica apresenta desempenhos superiores nas funções não-verbais, comparativamente às funções verbais. Demonstra, ainda, insegurança e baixa autoestima. É frequente a relutância nas atividades de leitura e escrita.

Por seu lado, a disgrafia é uma perturbação de origem neurobiológica que deriva dos conceitos dis (desvio) + grafia (escrita). Torres & Fernández nomeiam-na, referindo que a mesma diz respeito a “uma perturbação do tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia” Coelho (2013, p. 72).

O sujeito disgráfico apresenta uma grafia com desvios à norma, com letras desproporcionadas e mal elaboradas. Antunes (2012) descreve que o mesmo apresenta diferenças entre a capacidade oral e escrita, comete erros de ortografia e de pontuação frequentes, ilegibilidade da escrita, espaços inconstantes entre letras e palavras e inconsistência gráfica, prensão do lápis anómala, cópia lenta e dificuldade em colocar as ideias no papel. que surge, regra geral, associada a dislexia e em crianças com défices na atenção.

A disortografia, da origem etimológica dis (desvio) + orto (correto) + grafia (escrita) é uma DAE que (Coelho, 2013, p. 116) descreve como

uma perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e, por vezes, má qualidade gráfica.

Podem ser sinais de alerta: erros de correspondência grafema/fonema, erros ortográficos, confusão de letras (sonora e visualmente) e regras de ortografia deficitárias.

Entende-se por discalculia (dis = desvio + calculare = calcular/contar) “como uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa compreender e manipular números” (Filho, in Coelho, 2013, p. 170). De uma forma simplificada, Lobo Antunes (2012, p. 61) descreve-nos a discalculia como “uma espécie de dislexia para a aritmética”.

De acordo com Serra, et al. (2005), para diagnosticar as DAE tem de efetuar-se uma avaliação que estabeleça a correlação entre as áreas básicas do desenvolvimento, as realizações académicas e as dificuldades de aprendizagem supostas. O critério para a avaliação é a discrepância entre o potencial estimado do aluno e a aprendizagem por ele realizada.

Serra et al. (2005, p. 17) postulam que para determinar as DAE “tem de efetuar-se uma avaliação que estabeleça a correlação existente entre as áreas básicas do desenvolvimento, as realizações académicas básicas e as dificuldades de aprendizagem específicas supostas”. Defendem que a determinação das áreas fortes, emergentes e fracas do aluno é essencial para subscrever procedimentos de reeducação dos défices.

Lopes (2010) alerta que, o sistema de ensino português confronta-se com a necessidade (auto imposta) de escolarizar longamente os seus cidadãos, no pressuposto de que uma educação mais alargada, permite-nos competir com as atuais exigências socioeconómicas. Esse princípio é sustentado pela obrigatoriedade do ensino, que a atual lei enuncia para todos, até ao 12.º ano. Segundo o autor, essa realidade tem colocado o sistema perante exigências incumpríveis, pois frequência e realização são dois fatores diferentes que não devem ser confundidos. Perante tal panorama, a comunidade educativa põe em causa a existência de métodos válidos que nos permitam lidar com o insucesso escolar, associado, também, ao nosso objeto de estudo – as DAE.

As revisões da literatura apontam para a importância do apoio precoce aos problemas escolares, sob pena do agravamento dos mesmos se refletir em insucesso e abandono precoce escolar, com consequências negativas na integração social e no mercado do trabalho. Lopes (2010, p. 154) defende que é necessário despistar as dificuldades e intervir o mais precocemente possível, “de forma a impedir a cristalização dos problemas e o desânimo dos alunos”.

As DAE são uma área das Necessidades Educativas Especiais (NEE), cuja ambiguidade tem suscitado inúmeros estudos e debates que se têm intensificado nas últimas décadas num esforço para encontrar respostas, quer no âmbito da ciência médica quer da psicopedagogia. No nosso trabalho, ao longo da revisão bibliográfica, debruçamo-nos sobre o inquietante paradoxo ao redor das DAE, que tem dividido opiniões no campo da ciência, mas também encontrado pontos comuns, os quais têm ajudado a traçar o perfil dos indivíduos com essas incapacidades, por um lado, e a encontrar medidas educativas mais consentâneas aos mesmos, por outro.

Apesar da significativa percentagem de alunos com DAE e de tudo o que se sabe hoje acerca dessa problemática, em Portugal esses alunos continuam a ficar na chamada

“linha cinzenta”, muitos, entregues à sua sorte, trilhando percursos escolares pautados pelo insucesso.

MÉTODOS

Num profundo e inquietante olhar sobre esta realidade, procurámos entender em que moldes as escolas configuram respostas educativas para esses alunos, tendo por base os modelos propostos na atual lei do sistema educativo português.

Ao inteirarmo-nos desses fenómenos, ambicionámos contribuir para uma melhor compreensão, tanto dos constrangimentos como dos fatores facilitadores que permitem gerar mecanismos de resposta consentâneos com as necessidades educativas desses alunos.

Após identificarmos o problema, e partindo de um raciocínio indutivo (da particularidade das DAE para a busca da compreensão geral das respostas educativas a essas NEE), traçámos o objeto do nosso estudo e configurámos a questão de partida, de uma forma simples e clara, mas que se pretendeu com uma sólida reflexão teórica. De forma a estruturar, precisar e validar o conteúdo, desdobrámos a questão de partida isolando diferentes variáveis, pretendendo atingir uma maior compreensão do fenómeno de estudo.

Tendo em vista os objetivos propostos nesta investigação, a população-alvo recaiu sobre escolas do ensino básico pertencentes ao sistema educativo, em Portugal. No processo de amostragem optámos por utilizar um método aleatório que, de acordo com Almeida & Freire (1997), permite obter maior rigor científico, uma vez que qualquer indivíduo possui a mesma probabilidade de integrar a amostra. Seleccionámos dois agrupamentos de escolas procurando, com isso, evitar qualquer tendenciosidade consistente na amostra. O passo seguinte passou por estratificar a amostra, dividindo-a em subgrupos. Para tal, optámos por separar turmas com alunos com DAE, do primeiro e segundo ciclos de ensino, fundamentando-nos no facto de ser nesses dois ciclos de ensino que emergem as competências de leitura e escrita e, por conseguinte, ser também nesses ciclos de ensino que se detetam as principais dificuldades processadas nesses domínios. Para operacionalizar o nosso estudo, seleccionámos os coordenadores de educação especial de ambos os agrupamentos de escolas, e também os professores de educação especial, professores do primeiro ciclo e diretores de turma do segundo ciclo desses dois níveis de ensino, direta ou indiretamente ligados a alunos com DAE.

Para produzirmos conhecimento científico necessitamos investigar, fazendo observações para compreender melhor o fenómeno.

Debruçarmo-nos sobre a escolha dos métodos de recolha de dados para a prossecução dos nossos objetivos levou-nos a uma reflexão da aparente incompatibilidade entre metodologias de investigação quantitativas (epistemologicamente positivistas, cujo objetivo máximo é conhecer os factos) e qualitativas (interpretativas, cujo alvo é compreender os fenómenos) (Bogdan & Biklen, 1994).

Esse processo exigiu que tomássemos por referência pontos convergentes das duas metodologias que nos conduziram a um conceito de triangulação, referido por Duarte (2009).

As características da metodologia qualitativa, elencadas à utilização de diferentes métodos de recolha de dados, permitiram envolvermo-nos no contexto e melhor entender o objeto em análise, favorecendo, deste modo, uma visão mais aprofundada do fenómeno de estudo.

No nosso estudo aplicámos três modalidades de recolha de dados distintas, por se nos afigurarem um modo enriquecedor para uma compreensão mais aprofundada das várias questões que se entrosaram. A escolha de diferentes técnicas de recolha de dados permitiu-nos posteriormente cruzar dados numa construção conceptual que se mostrou progressiva ao longo do processo de investigação. Contribuíram para esse entrosamento de ideias e informações, o inquérito por entrevista e por questionário e a análise documental, que se complementaram entre si.

Os procedimentos implementados tiveram por base um plano prévio que, em investigação, é utilizado como guia do investigador em relação aos passos a seguir (Bogdan & Biklen, 1994). A flexibilidade subjacente ao mesmo serviu para nos fornecer os parâmetros, ferramentas e a orientação geral para os passos seguintes, que se foram construindo à medida que a investigação avançou.

RESULTADOS

Na redação da nossa interpretação, examinaram-se particularidades de estudantes com DAE retirados de um universo de 3979 sujeitos, de entre os quais 426 estavam sinalizados com NEE ao abrigo do DL n.º 3/2008, apresentando as mais variadas problemáticas.

Das características dos alunos com DAE, verificámos: uma prevalência no sexo masculino, de cerca de 2/3; a dislexia existente em 100% dos casos e concomitante com a disortografia em 75% das situações; comorbidade com a PHDA em 29% dos casos; 32% desses alunos sofreram retenções antes de serem diagnosticados e intervencionados ao abrigo do DL n.º 3/2008.

Participaram na nossa pesquisa professores de educação especial, mas também do ensino regular, maioritariamente do 1º ciclo do ensino básico: a maioria com mais de 35 anos, efetivos e com larga experiência profissional. Mais de metade dos participantes referiram possuir formação especializada na área da educação especial, mas só 1/5 afirmou possuir formação específica em DAE. Os professores de educação especial que apoiavam alunos com DAE estavam divididos por diferentes níveis de ensino (do pré-escolar ao ensino secundário) e tinham cada um a seu cargo em média 19 alunos (oscilando entre os 14 e 26) com distintas problemáticas. Aferimos que, na maioria dos casos, a constituição de turmas não obedecia aos limites determinados pela lei em vigor, ultrapassando-os. No processo de avaliação, nas escolas estudadas, verificou-se que os alunos, comprovadamente com DAE, são considerados elegíveis para a educação especial, contudo, a maioria dos participantes mencionou suspeitar de casos de aluno com

DAE não sinalizados, portanto, não diagnosticados. Todos os inquiridos consideraram que os alunos com DAE devem usufruir de apoios educativos diferenciados e especializados.

CONCLUSÃO

Tomando como ponto de reflexão perceber como as escolas se organizam para responder às necessidades educativas destes alunos, as nossas conclusões permitiram-nos afirmar com alguma coerência que as mentalidades, os valores e os conhecimentos prévios de quem as organiza podem ser elementos facilitadores ou barreiras difíceis de transpor, no processo de inclusão das crianças com NEE, nomeadamente, daquelas que apresentam DAE. Neste sentido, não descurando o que já foi feito, parece-nos que ainda há muito a fazer no que respeita à mudança de mentalidades, neste caminho que se diz inclusivo e que está diretamente relacionado com valores, atinentes à formação profissional, mas sobretudo pessoal e social. Há que eliminar preconceitos, estigmas, há que conhecer para compreender e assim se poder atuar, muito particularmente no que se refere às DAE. Este é um princípio, do nosso ponto de vista, essencial para avançarmos nesse complexo e contraditório campo da inclusão.

No nosso estudo verificámos que as medidas adicionais de apoio previstas na lei (Despacho n.º 24-A/2012), para alunos que não se enquadraram nas NEE, não se mostraram nem suficientes nem adequadas para os alunos com DAE, uma vez que não resolveram os problemas de insucesso escolar das crianças objeto do nosso estudo, pelo contrário, protelaram-nos no tempo, acentuando as suas incapacidades. Entendemos com isso que estas crianças necessitam, não apenas de estratégias diferenciadas, mas também de métodos de ensino diferenciados adequados às suas disfunções.

Nas escolas que estudámos, verificámos que as crianças com DAE são consideradas elegíveis para a educação especial, contudo, o problema está longe de ter uma resolução adequada, uma vez que o facto de estes alunos serem considerados elegíveis não lhes garante um apoio eficaz. Aliás, não lhes garante qualquer tipo de apoio, apesar de servir para estabelecer um certo grau de distinção entre os demais alunos. Essa diferenciação pode servir para criar algum tipo de complacência em contexto de sala de aula, mas a própria ambiguidade que envolve o conceito de dificuldade de aprendizagem é, por si, um fator que afasta estes alunos de um apoio educativo mais congruente.

Nesse sentido, para que possamos realmente apoiar estes alunos, parece-nos essencial que haja não só uma articulação das ações mas também, e fundamentalmente, uma interajuda entre professores do ensino regular e de educação especial. Para que tal aconteça, há que estabelecer limites entre adequar estratégias e proceder a um apoio especializado. Na sala de aula o grupo-turma aprende conteúdos; com o apoio especializado o aluno aprende a aprender, treina competências, e essa é uma máxima que devemos acautelar nas nossas escolas.

Ainda sobre este facto, à semelhança de outros grupos com NEE (como sucede com as multideficiências, o autismo, etc.), se as escolas e os professores de educação especial se pudessem organizar de forma a trabalharem com maior exclusividade os alunos

com DAE, naturalmente desenvolveriam melhores estratégias de ensino e reeducação e, por inerência, presumivelmente, esses alcançariam melhorias mais significativas no seu desempenho escolar.

Também a heterogeneidade com que nos debatemos nas escolas - onde a diversidade cultural e social aumenta a cada dia, onde o número de alunos por turma é cada vez maior, onde cada vez existem mais crianças e jovens com NEE nesses grupos-turma, onde se “exige” que todos tenham sucesso, mas onde, paradoxalmente, com cada vez menos apoios as escolas podem contar para fazer face à diferenciação que se lhes impõe - são variáveis que, no nosso estudo, condicionam os professores nas suas ações educativas.

Neste sentido, inquieta-nos saber que a atual conjuntura das políticas educativas une-se à mentalidade tecnocrata e economicista, onde tudo se mede exclusivamente pela produtividade económica. Vivemos invadidos por uma cultura moldada por ideais materiais, onde os números se sobrepõem aos valores humanos. Às mais altas esferas das hierarquias que nos chefiam interessa um conjunto de estatísticas que, nas escolas, reduzem a números tanto professores como alunos. Temos de reconhecer que, mais do que tecnologias e estruturas físicas adaptadas, o maior capital numa escola é, e sempre serão, as pessoas. Sem esse valioso recurso, todo o processo de ensino e aprendizagem está em risco.

Os dados obtidos na nossa investigação pressupõem a necessidade de repensar os moldes em que se afigura a organização do nosso sistema educativo, muito particularmente no que respeita às DAE.

Ao assumirmos que as crianças e jovens com DAE carecem de apoios específicos individualizados, arrogamos que as escolas carecem de recursos humanos especializados que possibilitem um treino efetivo destes alunos, que os habilite a desenvolver competências cerebrais (estruturais e cognitivas), facilitadoras do acesso ao código da leitura, da escrita e do cálculo. De igual forma, carecem de um processo de diagnóstico precoce que intervenha como medida preventiva do insucesso destes alunos.

Não nos podemos esquecer que as DAE, mais do que um problema pessoal e escolar, é um problema social que afeta a autonomia e o desempenho dos indivíduo, por apresentarem estas disfunções. À medida que avançam no seu percurso escolar e as diferenças se acentuam, estes alunos vão ficando, tendencialmente, cada vez mais isolados, menos apoiados e, em grande medida, condenados ao fracasso escolar. Os órgãos e departamentos ministeriais deveriam repensar seriamente as consequências de obrigarem as escolas a manterem os seus alunos no sistema de ensino durante 12 anos, sem lhes assegurarem as condições necessárias para darem resposta aos alunos com dificuldades de aprendizagem e NEE.

Sem demagogia e conscientes das limitações da validade das nossas conclusões, lançamos um alerta para o facto de que o desinvestimento nos recursos das escolas, especialmente humanos, pode estar a provocar um descaminho para a inclusão, pondo em causa, não só o desempenho educativo dos nossos alunos com dificuldades de aprendizagem, como todo o seu desenvolvimento e envolvimento – sobretudo pessoal e social.

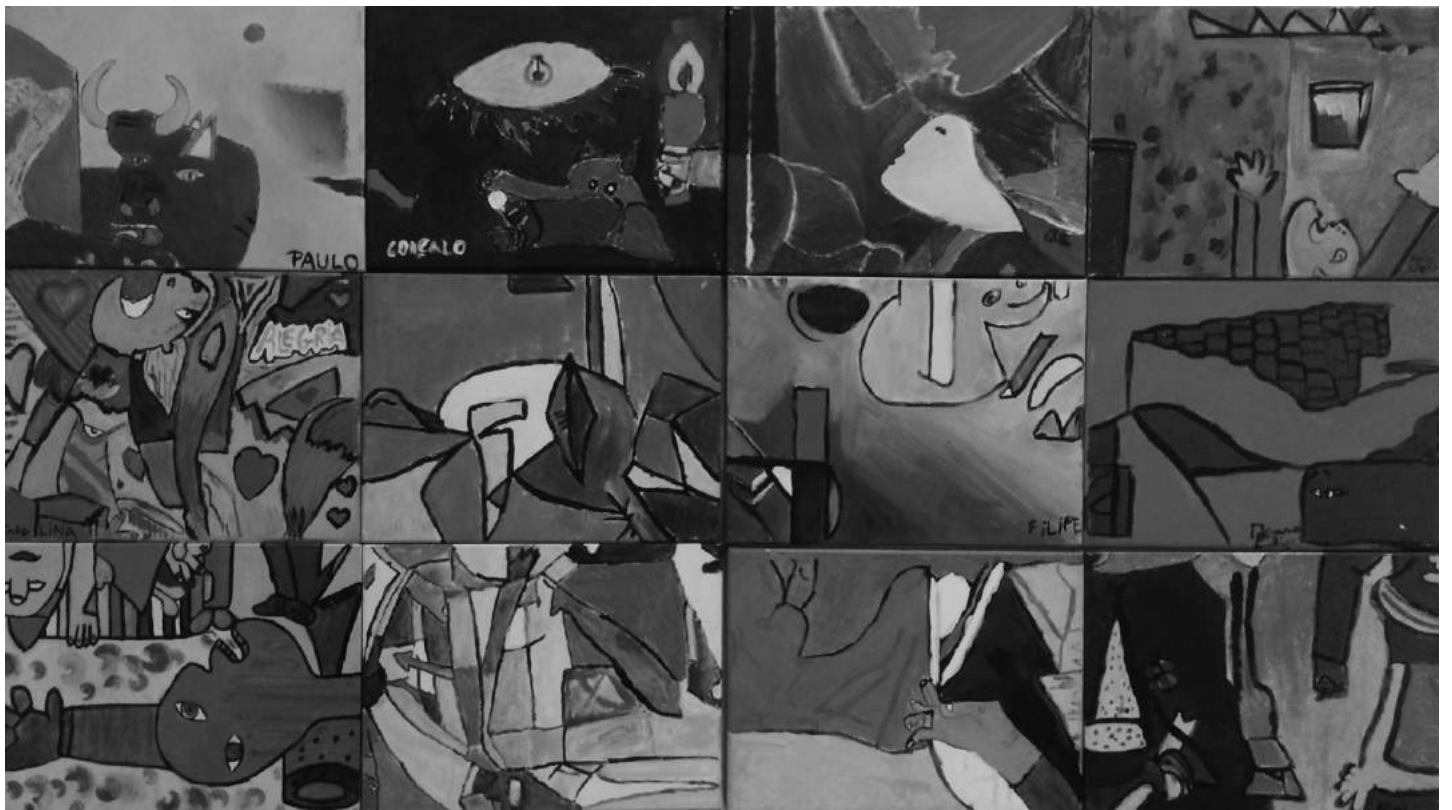
Acautelamos, ainda, que, por ser uma problemática que afeta uma percentagem significativa da população, essas consequências não têm reflexos negativos somente nos indivíduos com essas disfunções, mas também na qualidade dos serviços de que usufruímos (industriais, comerciais, sociais, etc.) e, inerentemente, na própria sociedade. Ao refletir sobre a realidade controversa e inquietante que envolve a ambiguidade das DAE, ambicionamos contribuir para uma melhor compreensão dos fatores que permitem gerar mecanismos de resposta educativa a esses alunos e se essas respostas são consentâneas com o perfil funcional dos mesmos.

Ambicionamos, igualmente, conjecturar sobre quais as medidas (políticas, educativas, sociais) que melhor poderão ajudar estes alunos a encontrar um caminho que os afaste da “invisibilidade” e da incompreensão. Um caminho que não os exclua, que permita assegurar o sucesso destes alunos, que se encaixe nas suas potencialidades e os afaste das suas incapacidades. Enfim, um caminho que promova a sua inclusão plena, numa sociedade que se quer de direitos à igualdade de oportunidades.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Lusografe.
- Antunes, N. L. (2012). *Mal-entendidos* (7.ª ed.). Lisboa: Verso de Kapa
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, D. T. (2013). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Porto: Areal Editores.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, M. (2013). *O Aluno com Dislexia*. Acedido em junho 26, 2014, de Educare, em <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12707&langid=1>.
- Decreto-lei n.º 190/91 de 17 maio. *Diário da República, I-A série-113*, pp. 2665-2668. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 115/97 de 19 setembro. *Diário da República, I série-217*, pp. 5082-5083. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho conjunto n.º 891/1999 de 19 outubro. *Diário da República, I série-244*, pp. 15566-15568. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho 10856/2005 de 13 maio. *Diário da República, II série-93*, pp. 7518-7522. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 49/2005 de 30 agosto. *Diário da República, I série-166*, pp. 5122-5138. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 janeiro. *Diário da República, I série-4*, pp. 154-1642008. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 dezembro. *Diário da República, II série-236*, pp. 38904(4)-38904(10). Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

- Duarte, T. (2009). *A Possibilidade da Investigação a Três: reflexões sobre triangulação metodológica*. Acedido em julho 24, 2014, de CIES.ISCTE, em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP6o_Duarte_003.pdf.
- Fonseca, V. d. (2009). *Dislexia, Cognição e Aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura*. *Revista Psicopedagogia*, 81, 339-356.
- Lima, J. P. (2006). *Dislexia - do diagnóstico à intervenção*. Acedido em fevereiro 5, 2014, de sapo, em <http://dislexia.paginas.sapo.pt/Definicao.htm>
- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem: a sofisticada arquitetura do equívoco*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Resolução do Conselho de Ministros nº120/2006 de 21 setembro, *I série-183, pp. 6954 a 6964*. Lisboa.
- Rosemary T. P. D. (2014). *O DSM-5 e as DEA: mudanças e implicações*. Acedido em julho 21, 2014, de dislex, em <http://dislex.co.pt/index.php/impactodivugacao/noticias/132-dsn>.
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. Alfragide: Texto Editores.
- Serra, H., Nunes, G. & Santos, C. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem: pistas para uma intervenção educativa*. Porto: Asa Editores.
- Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas*. *Revista Lusófona de Educação*, 135-153.
- Teles, P. (2004). *Dislexia: Como identificar? Como intervir?* *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, 713-730.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca. Espanha: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão - garantindo o acesso à educação para todos*. França: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Viana, F. L. (2006). *Aprender a Ler: apenas uma questão de métodos?* In A. Pereira et al. *Estratégias eficazes para o ensino de Língua Portuguesa*. (43-59). Braga: Edições Casa do Professor.



CONTRIBUTO DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA SOBREDOTADA

Helena Costa e Silva Gouveia, ESEPF helenacsgouveia@gmail.com

Ana Serra Fernandes, ESEPF ana.serra@esepf.pt

RESUMO

A sobredotação é um tema que continua a despertar interesse na sociedade científica, na tentativa de uma maior compreensão das características específicas destas crianças e na procura do que será melhor para o seu desenvolvimento harmonioso. A sobredotação e os Programas de Enriquecimento assumem o papel primordial deste estudo, tendo este como principal objetivo - analisar o contributo dos Programas de Enriquecimento no desenvolvimento harmonioso e na potenciação de capacidades e talentos das crianças sobredotadas. Para tal, efetuou-se uma investigação predominantemente quantitativa com complemento de análise qualitativa, tendo sido utilizado como instrumento o inquérito por questionário. A amostra é constituída por 44 pessoas: 22 crianças que frequentam três Programas de Enriquecimento da APCS - “Sábados Diferentes” no Porto, Projeto Investir na Capacidade (PIC) – Vila Nova de Gaia e PIC – Nelas; e os respetivos 22 encarregados de educação. Conclui-se que estes Programas de Enriquecimento dão um contributo efetivo e constituem uma mais-valia no desenvolvimento das crianças sobredotadas.

PALAVRAS-CHAVE

Sobredotação, Enriquecimento, Capacidades e Talentos

ABSTRACT

Giftedness is a topic that continues to attract interest in the scientific community, in the quest for further understanding of the specific characteristics of these children and looking for what will be best for their harmonious development. Giftedness and the Enrichment Programs are the main subjects of this study, which has as its major objective: to analyze the contribution of the Enrichment Programs in the harmonious development, and the enhancement of the skills and talents of gifted children. To achieve this goal, we used a predominantly quantitative research complemented by a qualitative analysis, using as an instrument the inquiry with a questionnaire. The sample consists of 44 persons: 22 children who attend three Enrichment Programs of

APCS - "Different Saturdays" in Porto, Project Invest in Capacity (PIC) in Gaia and PIC in Nelas; and the respective 22 parents. We reach the conclusion that these enrichment programs give an effective contribution and constitute an added value in the development of gifted children.

KEYWORDS

Giftedness, Enrichment, Skills, Abilities and Talent

INTRODUÇÃO

A sobredotação é um tema que desde tempos imemoriais, gerou grande curiosidade e levantou questões relativas à razão sobre a qual alguns indivíduos se destacaram pelas suas capacidades acima da média em uma ou mais áreas da atividade humana. Atualmente, a diferenciação na educação dos mais capazes demonstra a consequência das lacunas existentes na lei. Ou seja, não existe um atendimento eficaz que satisfaça de uma forma plena e coerente as necessidades e especificidades destas crianças. Assim, os raros momentos de intervenção e a satisfação das suas necessidades dependem mais da determinação e motivação de alguns professores, do que de uma estratégia coordenada assente na legislação em vigor. A criação de legislação adequada que defenda a diferenciação, quer do currículo quer das estratégias de ensino aprendizagem inscritas em planos de ações específicas, denota a preocupação governamental sobre esta problemática. No entanto, as escolas não foram dotadas nem de conhecimento, nem de meios físicos e humanos que lhes permitam realizar a sinalização das crianças, bem como o seu posterior acompanhamento e gestão de estratégias através da elaboração de um currículo diferenciado, que lhes permita potenciar o pleno desenvolvimento das suas capacidades. Esta lacuna levou a que algumas entidades, no sentido de tentar suprir esta falha, desenvolvessem Programas de Enriquecimento onde, de uma forma mais informal, são trabalhados temas do interesse destas crianças.

Este estudo foi realizado na procura de respostas no sentido de determinar “De que forma os Programas de Enriquecimento contribuem para o desenvolvimento de uma criança Sobredotada?” e teve como objetivos principais: 1 – Perceber se os Programas de enriquecimento são motivadores para a criança sobredotada; 2- Perceber se as atividades exploradas nestes Programas satisfazem os interesses destas crianças, permitindo assim o desenvolvimento das suas potencialidades e a interação com crianças com as mesmas características; 3 – Compreender se estas crianças sentem maior bem-estar ao frequentarem estes Programas; 4 – Saber o que motiva estas crianças a frequentar os Programas de enriquecimento; 5- Verificar se os encarregados de educação destas crianças/jovens lhes permitiram escolher frequentar estes Programas de Enriquecimento ou se foram estes que os acharam adequados para os seus educandos; 6- Analisar se o modo de pensar dos inquiridos é comum ou se existem discrepâncias entre as opiniões das crianças e pais dos dois Programas, entre pais e filhos e entre sexo masculino e feminino.

SOBREDOTAÇÃO: ABORDAGENS TEÓRICAS

A sobredotação implica possuir altas habilidades numa ou em várias áreas da inteligência, não sendo o seu conceito universal. Existindo assim, uma diversidade de definições que variam de acordo com o autor. Apesar desta diversidade, existe algo de comum, pois consideram que é um fenómeno genótipo, sendo também um fenómeno fenotípico. O seu conceito e valorização variam com a época e a cultura. Apesar dos inúmeros estudos realizados, dos imensos avanços com novas teorias propostas, é algo que o homem ainda não conseguiu explicar e chegar a uma conclusão definitiva. O indivíduo sobredotado ainda continua a ser “algo de místico” que “fascina” o ser humano.

DIFERENTES MODELOS DE SOBREDOTAÇÃO

O MODELO DOS TRÊS ANÉIS

Joseph Renzulli, investigador americano, propôs uma das teorias mais aceites nos dias hoje. Os trabalhos de Joseph Renzulli são um marco de referência na abordagem da problemática da Sobredotação e permitiram amplos progressos na avaliação psico-educativa de alunos sobredotados. A sua teoria alicerça o constructo de sobredotação em “três anéis”. Segundo Renzulli (1978, 1986 e 2005), os sobredotados possuem três características: habilidade intelectual superior, criatividade e envolvimento na tarefa, sendo que estas permanecem estáveis ao longo das suas vidas. Apesar de cada uma das características ser importante para a sobredotação, isoladamente nenhuma será capaz de a fazer emergir, somente a interação de todas elas poderá resultar em sobredotação. As habilidades poderão ser gerais (raciocínio numérico, fluência verbal, memória, etc.) ou específicas (ballet, escultura, química, matemática). O envolvimento na tarefa é caracterizado pela motivação (intrínseca) com que são realizadas as tarefas. Este envolvimento inclui atitudes como: (i) perseverança; (ii) dedicação; (iii) trabalho árduo; (iv) autoconfiança e (v) acreditar na sua capacidade de realização. A criatividade pressupõe a habilidade de solucionar problemas de uma forma inovadora, aliando a flexibilidade à fluência de ideias, evitando as convenções e os procedimentos estabelecidos, sempre que for pertinente. Nenhuma destas componentes, por si só, será suficiente para a expressão da sobredotação. Será fundamental a existência de uma interação entre os três anéis para se obter o grau de realização superior. O trabalho de Renzulli foi inovador, pois, apesar de contribuir para o estudo desta problemática, também proporcionou um impulso no domínio de intervenção educativa.

O MODELO MULTIFATORIAL DE SOBREDOTAÇÃO

Com o objetivo de complementar o Modelo dos Três Anéis de Renzulli, Mönks (1988 e 1992) amplia-o introduzindo os fatores ambientais: família, escola e pares, sendo estes promotores do potencial de sobredotação.

Cada indivíduo, no decurso do seu desenvolvimento, é influenciado por fatores sociais que resultam da sua interação com a família, escola e pares. Assim, segundo Mönks (1988), a sobredotação é potenciada pela interação entre seis fatores, valorizando por

um lado, a família, a escola e os pares, e por outro, as altas habilidades, a criatividade e o envolvimento na tarefa, definindo a sobredotação como “um potencial individual para realizações excepcionais num ou mais domínios” (Mönks & Katzko, 2005, p. 191). Desta forma, ligado aos fatores cognitivos e da personalidade, associa-se o ambiente, pois, o indivíduo tem necessidade de ter modelos sociais que sejam relevantes potenciadores do seu desenvolvimento. Mönks foi um dos pioneiros a admitir a importância dos fatores ambientais na potenciação da sobredotação, contribuindo assim para o desenvolvimento das teorias de natureza multifatorial da sobredotação e enfatizou também a diversidade de interações que catalisam o desenvolvimento humano. O papel do ambiente, família, escola e pares é um despoletador do potencial de sobredotação.

O MODELO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER

Para Gardner a inteligência é composta por múltiplas habilidades distintas entre si, que por sua vez, constituem diversas inteligências que interagem. Esta viragem na concetualização da inteligência foi impulsionada pelo neuropsicólogo e investigador americano Howard Gardner ao propor a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM). “Esta teoria é um marco significativo ao sugerir a existência de oito inteligências distintas, relativamente autónomas e independentes, embora possam combinar-se entre si em diferentes formas adaptativas, por indivíduos e culturas” (Serra, 2004, p. 51). Para ele a inteligência é composta por habilidades múltiplas, diferenciadas entre si, estabelecendo como premissa que existem múltiplas inteligências, sendo elas independentes entre si. Apesar de distintas, as várias inteligências interagem.

Gardner, em 1983, formulou a existência de sete inteligências – linguística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e espacial – tendo posteriormente, em 1995, adicionado uma outra, a naturalista (Armstrong, 2001). Já em 1999 aventou a existência da inteligência existencial. Extrapolando este conceito para a sobredotação, poderemos então referenciar habilidades e talentos nos diversos tipos de inteligências por ele definidas.

É inegável que existem pelo menos algumas inteligências, sendo estas relativamente autónomas umas das outras, podendo ser ajustadas e combinadas de diversos modos, dependendo dos indivíduos e das suas culturas (Gardner, 2000).

Em resumo, Gardner, segundo Sánchez (2001), tal como outros investigadores, é defensor de uma visão pluralista da inteligência, da sua evolução e modificação devido à interação com o meio. Devido às influências ambientais e culturais, tais habilidades podem ou não manifestar-se no indivíduo, sendo assim apontadas como potenciais. Esta teoria teve uma aplicação rápida no contexto educativo, com a estruturação de programas escolares, como guia e orientação no processo de ensino e a nível curricular (Sánchez & Garcia, 2001).

O MODELO DIFERENCIADO DE DOTAÇÃO E TALENTO DE GAGNÉ

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST), concebido por Gagné (1985, 2000 e 2004) e que foi sofrendo reformulações, expõe de forma muito explícita a distinção entre dois conceitos: dotação e talento. A dotação está ligada à genética, salientando o potencial e as habilidades espontâneas (dote) e naturais, como por exemplo: aprender a ler, a falar, a aprender uma língua estrangeira, compreender conceitos de matemática, ser criativo na escrita, na música, na arte. Por outro lado, o talento representa as competências, dependendo das influências dos contextos físicos e sociais em que o indivíduo está inserido, ou seja, designa desempenho notável de habilidades sistematicamente desenvolvidas, em pelo menos um campo de atividade humana e que situa o indivíduo entre os 10% mais elevados, no grupo de pares etários. Assim, as aptidões (dotações) são naturais e os talentos desenvolvidos quer através da aprendizagem quer através da prática. O DMGT considera as capacidades naturais ou aptidões como matéria-prima para o desenvolvimento do talento, pelo que, para que este esteja presente, está implícita a posse de capacidades naturais bastante acima da média. A sua posse não significa que o indivíduo se torne talentoso, pois para este emergir tem de haver o potenciamento das capacidades naturais ou estas permanecerão adormecidas (Gagné, 2009).

Assim, Gagné (2009) defende que a dotação não é mais do que a existência e utilização de habilidades naturais, desenvolvidas espontaneamente, em pelo menos um domínio da atividade humana. O termo talento refere-se a um superior desempenho de habilidades (ou competências), sendo estas aprimoradas com o treino sistemático e domínio de conhecimento, no mínimo em uma área da atividade humana. Foi Gagné que propôs a diferenciação dos conceitos “talento” – desempenho superior – e de “dotação” – capacidade superior.

A gradual transformação de dotes em talentos implica o envolvimento de três componentes: dotação, talento e a aprendizagem e prática. Só pela aprendizagem e pela prática, através de um programa sistematizado de atividades orientadas, é que estas dotações desencadearão uma maximização, que permitirá um desabrochar de competências, a partir das quais emergirá progressivamente excelência ou talento numa ou mais áreas específicas de realização. De acordo com o atrás citado, e segundo o MDST, o talento implica necessariamente a sobredotação, mas o contrário nem sempre se verifica (Gagné, 2009). O desenvolvimento do talento tem ainda dois facilitadores que completam o modelo de Gagné; os catalisadores ambientais - meios, individuais e provisões; e os catalisadores intrapessoais – físicos, mentais, consciência, motivação e volição.

O fator “acaso” é uma das inovações do modelo, não só como influência ambiental, mas como tendo impacto ao nível do património genético herdado pelo sujeito (Gagné, 2009, p. 6). Sintetizando, este modelo propõe um processo de desenvolvimento de talento, que se constrói através da transformação de habilidades inatas excepcionais em competências, que sendo sistematicamente treinadas e desenvolvidas, determinam a excelência ou talento, numa área de realização.

DOTAÇÃO E TALENTO

Atualmente, de acordo com estudos realizados, é possível separar estes conceitos: Dotação é a capacidade inata, ou seja genética, que o indivíduo possui; Talento é o conjunto das capacidades adquiridas através da prática sistemática do ensino, do exercício e treino (Guenther, 2012).

Gagné e Guenther debruçaram-se sobre o estudo de diferenciação de dotação e talento. Segundo Gagné (2004), dotação designa uma capacidade natural e espontânea (dote), enquanto o talento designa desempenho notável de habilidades sistematicamente desenvolvidas, em pelo menos uma área da atividade humana. Para este, apesar de dotação e talento serem constructos diferentes, abarcam características comuns visto que ambos se referem à capacidade humana e a indivíduos com capacidades superiores ao seu grupo de pares etários.

Guenther (2011) refere que sinais da presença de talento poderão ser observados nas diferentes disciplinas na escola. Normalmente existe um tema, atividade ou algo que desperte o interesse do aluno, o que leva a um desempenho notoriamente superior dessa mesma atividade comparativamente aos pares de idade. Esse aluno envolve-se, interessa-se, mas também se empenha com persistência na atividade em que se salienta. É este empenho duradouro e persistente que demonstra a existência de talento, pois estamos na presença de algo duradouro mas não efémero.

Gagné (2009), grande estudioso nesta área, distingue diferentes domínios de capacidade humana: inteligência, criatividade, capacidade socio afetiva, capacidade física e capacidade de percepção. A capacidade humana faz parte da constituição genética do indivíduo. Apesar de existirem apenas alguns domínios de capacidade, há centenas de talentos. O talento está diretamente relacionado com os diferentes ambientes, meios sociais e momentos históricos. Em suma, desenvolver um talento depende da influência ambiental e cultural e das oportunidades (Guenther, 2012). Para desenvolver um talento é necessário exercício, treino, instrução, podendo ser conseguido através de educação formal por prática continuada. Quanto maior for a capacidade mais rápida e facilmente ocorre o desenvolvimento do talento.

A CRIANÇA SOBREDOTADA: CARATERÍSTICAS E NECESSIDADES

É universalmente aceite a heterogeneidade das características, como o é o facto da inexistência de uma característica única, capaz de justificar a sobredotação (Almeida et al, 2013). Não existe um conjunto standard de caraterísticas que permita englobar todos os sobredotados. Isto deve-se, não só ao facto de existir uma grande diversidade de áreas de sobredotação, mas também porque existe uma heterogeneidade de caraterísticas, nestes indivíduos.

Mas cada indivíduo é único e portador de uma série de características próprias, “...traz em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços, características e atributos oriundos não somente da sua constituição e plano genético, como também, derivados de muitos factores de influência presentes no ambiente a que é exposta...” (Serra, 2005, p.16).

Algumas atitudes e desempenhos das crianças sobredotadas apontam, desde muito cedo, para capacidades acima da média, como por exemplo andarem e falarem mais cedo, aprenderem facilmente, etc, indiciando assim que estão avançados relativamente às crianças da sua idade cronológica. Em provas escolares alguns conseguem obter valores muito acima da média.

As características dos sobredotados podem ser intelectuais, físicas, educativas e profissionais, sociais, emocionais, entre outras. Para Novaes (1979), citado por Serra (2005, pp.17-19), a criança sobredotada pode apresentar frequentemente características intelectuais como rapidez e capacidade de aprendizagem, produção de ideias, maturidade no julgamento, entre outras. Relativamente às características sociais destacam-se, por exemplo, sensibilidade interpessoal, capacidade para resolver situações complexas e percepção fiável da situação social. Nem todos os alunos revelarão este conjunto de características, resultantes da interação de fatores biológicos e genéticos com fatores ambientais.

Renzulli (1998 citado por Rodrigues, 2010) realça ainda algumas características afetivas e emocionais das crianças sobredotadas. Segundo o autor, os sobredotados apresentam preocupação moral em idades precoces, questionam frequentemente regras, demonstram autoconsciência, sensibilidade, empatia e capacidade de reflexão, tal como um elevado sentido de justiça e uma imaginação muito fértil.

Serra (2004, pp.21-22) propõe um conjunto de características distintivas das crianças sobredotadas em cinco domínios, em função de determinados domínios de referência e do seu tipo de talento, nos domínios: das aprendizagens; da motivação; da liderança; da criatividade e sociomoral (adaptado de Renzulli: 1984).

DIFICULDADES EMOCIONAIS E SOCIAIS

Em contraste com a conclusão do longo estudo de Terman, segundo o qual os sobredotados constituíam um grupo emocionalmente mais estável, Hollingworth refere existirem graves problemas emocionais e necessidades de aconselhamento em muitos sobredotados, argumentando que quanto maior fosse o grau de sobredotação, maiores seriam as suas necessidades de “educação emocional” (Colangelo, 2003, p. 7).

De acordo com um estudo realizado por Hollingworth, com alunos de um QI de pelo menos 180, foram constatados três problemas principais: (i) ausência de hábitos corretos de trabalho em ambiente escolar; (ii) dificuldade de relacionamento social; (iii) vulnerabilidade emocional (Alencar, 2001, pp.176-177).

A escola não consegue corresponder de forma assertiva a alunos com capacidades intelectuais superiores. Isto explica a apatia e o ressentimento demonstrados com bastante frequência por estes alunos.

Em relação às diferentes áreas do desenvolvimento, a criança ou jovem sobredotado pode apresentar desfasamentos entre níveis diferenciados de desempenho, isto é, áreas com desenvolvimento superior e áreas fracas (Terrassier, 1986). Estes desfasamentos entre diferentes níveis de desempenho caracterizam-se por dessincronias.

Terrassier destaca ainda o problema das dessincronias ao nível da inteligência e do plano afetivo, ou seja, a criança poderá revelar um comportamento que oculte a sua

imaturidade. Este comportamento pode originar ainda que a criança se refugie no racionalismo, não expressando livremente os seus desejos e impulsos (Serra & Fernandes, 2015, pp.45-46).

A dessincronia social revela-se facilmente pela diferença da velocidade de processamento mental da criança sobredotada e das outras crianças. Este processamento tem grande influência sobre o padrão do percurso escolar, daí o facto das necessidades específicas de uma criança sobredotada, que não se enquadram no currículo padrão, necessitarem de um currículo específico (Serra & Fernandes, 2015, pp.46-47).

Uma das particularidades é o possível desfasamento entre o nível intelectual e a capacidade de leitura, bem como as dificuldades na escrita. Este facto trata-se de uma diferença entre o desenvolvimento intelectual e o psicomotor, com um atraso do último em relação ao primeiro. De acordo com Terrassier (1992 citado por Valle, 2001, pp. 46-49) o sobredotado pode enfrentar dois tipos de problemas: a dessincronia evolutiva e o efeito de Pigmaleão negativo. A dessincronia evolutiva refere-se à diferença entre a capacidade intelectual, que evolui mais rapidamente, e as outras áreas do comportamento que evoluem de forma normal. Como consequências temos problemas de identificação, aprendizagem, desfasamentos e transtornos em diversas áreas. O efeito de Pigmaleão negativo consiste no facto de pais, professores e colegas esperarem do sobredotado um comportamento, dentro dos parâmetros normais.

Alunos sobredotados, com alto desempenho a nível da leitura, irão frequentemente enfrentar dificuldades ao nível da escrita, tendo problemas em redigir ao ritmo da sua velocidade mental.

NECESSIDADES EDUCATIVAS DOS ALUNOS SOBREDOTADOS

As necessidades educativas específicas dos sobredotados exigem uma intervenção atenta e empenhada para possibilitarem o desenvolvimento das suas competências, minimizando também qualquer situação de subaproveitamento, desinteresse ou dificuldades decorrentes das atividades escolares. Devemos conhecer bem os alunos, nomeadamente as suas características cognitivas, afetivas, físicas, intuitivas e sociais, aqueles que desconhecem as características e as necessidades educacionais dos alunos sobredotados não terão sucesso com estes.

Por vezes o contexto escolar onde estes alunos estão inseridos não favorece a compreensão dos seus comportamentos e atitudes, impedindo-os de intervir, deixando-os frustrados e levando-os a ter comportamentos desajustados. Para impedir que isto ocorra, os professores devem dedicar toda a atenção e empenho, e desta forma proporcionar um ambiente com desafios constantes, organizando e promovendo as respostas necessárias, satisfazendo assim de forma adequada os seus interesses, aptidões e maximizando as suas potencialidades. “Devemos desafiar o indivíduo em termos de desenvolvimento, pois, caso contrário, o crescimento pode não continuar e o indivíduo perde potenciais” (Serra, 2005, p. 27).

Estes alunos têm necessidades educativas especiais, pois a sua aprendizagem é demasiado rápida relativamente aos colegas, precisando assim de estratégias educativas

para maximizar as suas potencialidades. É pois, de extrema importância, que a escola adote práticas educativas desafiadoras e motivadoras, devendo estas ser diferenciadas e individualizadas.

De acordo com Van Tassel (1980, citado por Ministério da Educação, 1998, p. 20) os alunos sobredotados necessitam de oportunidades educativas que promovam o seu potencial, sendo de destacar: a) pensar a níveis conceituais elaborados; b) produzir trabalhos diferentes do habitual; c) trabalhar em equipa; d) apreciar e discutir questões de natureza moral e ética, e) realizar tarefas específicas nas suas áreas de maior esforço e interesse; f) estudar temas novo, dentro e fora do programa escolar habitual; g) aplicar as suas competências na resolução de problemas estruturados a partir da vida real.

ESTRATÉGIAS DE ATENDIMENTO EDUCATIVO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos define como princípio fundamental o direito a todos à educação. Assim, o princípio do direito de todos à educação e a Declaração de Salamanca tiveram grande influência nas opções educativas em Portugal, que consagram a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar, estabelecendo que as instituições educativas devem implementar um sistema educativo que tenha em conta e respeite a diversidade, reconhecendo os seus atores – os alunos, para que a transmissão de conhecimento não resulte na mera passagem de saber, mas que seja um processo dinâmico, construtivo e interativo, onde os alunos são participantes ativos, de pleno direito, na construção de saberes e na elaboração de ligações entre diferentes realidades, demonstrando uma postura crítica, reflexiva, capaz de articular ideias e conceitos e utilizar conhecimentos previamente adquiridos para aplicação nos mais diversos contextos. Deve ainda implementar dinâmicas de relação que propiciem um permanente bem-estar e a plena inclusão de todos os seus alunos no mais estrito respeito pelas suas diferenças, fomentando a aceitação, o respeito, a tolerância, a harmonia e a equidade.

Para que exista uma efetiva e adequada integração das crianças sobredotadas nas instituições educativas, Novaes (1979) refere que os professores, na sua prática diária, devem ter pleno conhecimento e compreensão da problemática da sobredotação, tendo plena consciência da natureza e necessidades dos sobredotados, possuindo a necessária formação para organizar e delinear o trabalho a realizar por estes alunos, facultando-lhes os meios necessários para aprendizagens gratificantes, motivadoras e significativas, que conduzam a resultados otimizados, permitindo a maximização das capacidades adquiridas e potencialidades emergentes.

Educar alunos sobredotados requer a adaptação do conteúdo curricular, bem como das metodologias de ensino e aprendizagem. Devem ser utilizadas atividades intelectualmente estimulantes e desafiadoras, estas devem favorecer a autonomia da aprendizagem e do pensamento, ou seja a utilização de estratégias metacognitivas e de aprendizagem autorregulada.

A preocupação com as diferenças individuais e o contexto de aprendizagem obriga a que a organização escolar seja flexível, assim como as estratégias de ensino, a gestão dos recursos e do currículo, para assim facultar o máximo desenvolvimento de todos, respeitando as características pessoais e as necessidades individuais de cada aluno (Serra, 2008, p. 4).

A escola deve utilizar a prática da diferenciação e individualização dos processos de ensino-aprendizagem, incentivar e motivar os alunos e rever estratégias e metodologias, de modo a que as mesmas se adequem aos seus perfis individuais.

A aceleração académica tem como objetivo proporcionar aos alunos um programa curricular numa idade mais precoce ou a um ritmo mais acelerado do que o normal. Consiste no ajustar o nível, a complexidade e o ritmo do currículo, ao nível académico e à motivação do aluno (Colangelo, Assouline & Gross, 2004, citado por Almeida et al, 2013, p. 103). A Legislação Portuguesa, através do Despacho Normativo nº 50/2005, permite a entrada antecipada no primeiro ano de escolaridade, bem como o avanço de ano escolar (só podem saltar duas vezes e não em ano de exame). Outros países permitem diferentes formas de aceleração mais radicais, como a progressão automática de dois ou mais anos de escolaridade (Almeida et al, 2013, p. 105).

O agrupamento consiste na formação de turmas selecionadas através de vários critérios (QI, realização académica, interesses e motivações), esta estratégia pode ser aplicada a tempo inteiro ou parcial, isto é por ano ou por disciplina. Com estas medidas cada turma pode avançar ao seu ritmo, facilitando aos alunos novas oportunidades de aprendizagem, distintas do currículo normal (Valle, 2001, p. 93).

Sendo a aprendizagem realizada ao ritmo e com a técnica própria de cada aluno, a escola deve adequar a estratégia de ensino aos interesses, necessidades e capacidades individuais. Assim, a estratégia de agrupamento pode contribuir para conseguir atingir este objetivo. Esta torna-se mais eficiente quanto mais desafiador for o ensino, mais ajustado for o conteúdo e mais adequado for o ritmo. A experiência e a alta expectativa do professor nestes alunos são também importantes.

PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO

O enriquecimento consiste na aplicação de um programa qualitativamente diferente do currículo regular, tendo como finalidade proporcionar um conhecimento profundo e diversificado aos alunos (Feldhusen, 1991; Maker & Nielson, 1995). Sendo assim, os programas de enriquecimento são constituídos por um conjunto de medidas educativas específicas que possibilitam a magnificação e diversificação das aprendizagens dos alunos, tendo sempre em consideração os seus interesses, aptidões e necessidades educativas (Schiever & Maker, 2003, p. 164).

O enriquecimento pode ser aplicado de várias formas. A mais comum consiste no aprofundamento de matérias não curriculares, de interesse do aluno. Um exemplo poderá ser a elaboração de projetos originais, utilizando metodologia específica da área. Pode ainda ser efetuado com a compressão do conteúdo curricular, permitindo a inclusão de novos temas (Alencar & Fleith, 2001, citado por Almeida et al, 2013, p. 84).

O enriquecimento visa a aplicação de uma diversidade de experiências e aprendizagens, podendo ainda resultar da modificação ou ampliação do currículo. Esta estratégia pode ou não, ser aplicada em contexto escolar, após as aulas, aos sábados e em clubes temáticos. Estas podem constituir outras variantes de programas de enriquecimento (Schiever & Maker, 2003, p. 164).

O professor desempenha um papel fundamental no enriquecimento. Este deve fornecer a base, guiar e encorajar o aluno a experimentar e a superar-se. Para o total usufruto de um programa de enriquecimento, deverá ser realizada uma avaliação pelos participantes e facilitadores, na qual devemos ter contemplados processos e produtos. Deverá ser feito um balanço individual das estratégias, nível de conhecimento adquirido, capacidades desenvolvidas, impacto do produto realizado e seu envolvimento (Chagas, 2007; Renzulli, Gentry & Reis, 2003 citado por Almeida et al 2013, p. 103).

O MODELO SEM

O SEM (Schoolwide Enrichment Model) é um Modelo de Enriquecimento Escolar, elaborado por Renzulli e Reis, composto por 15% a 20% de estudantes com capacidades acima da média e alto potencial. O SEM tem sido implementado em centenas de escolas.

O SEM faculta a cada escola a flexibilidade de desenvolver programas únicos para a potenciação do talento e produção criativa alicerçada nos recursos locais, demografia estudantil e dinâmica escolar, assim como o corpo docente e a criatividade. O principal objetivo do SEM é promover elevadas aprendizagens, que sejam desafiantes e atrativas para uma ampla gama de tipos de escolas, níveis e diferenças demográficas (Renzulli & Reis, 2003, p. 184).

Este Modelo tem três metas principais que visam dar resposta às necessidades de alunos sobredotados, promovendo também experiências de aprendizagens estimulantes para todos os alunos. Estas metas são: (i) preservar e alargar um continuum de serviços especializados que irão desafiar alunos que revelem desempenho superior ou capacidade para desempenho superior, numa ou em todas as áreas do programa escolar e curricular; (ii) introduzir nos programas de enriquecimento uma vasta variedade de atividades de aprendizagem de alto nível, que desafiarão todos os alunos a desenvolverem um desempenho de nível avançado, facultando aos professores a possibilidade de identificar os alunos aos quais deverão ser fornecidas mais oportunidades, recursos e estímulos em áreas específicas nas quais o interesse e alto desempenho são visíveis; (iii) assegurar a contribuição de especialistas em educação de sobredotados e outros técnicos especializados, necessários para a execução das duas primeiras metas (Renzulli & Fleith, 2002, pp.20-21).

O MODELO DO CEDET

O Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), no Brasil (Lavras), sob a orientação de Zenita Guenther, tem um programa de apoio para crianças e jovens bem dotados, que frequentam os diferentes sistemas de ensino, das áreas urbanas e rurais (Freeman & Guenther, 2000, p. 60). A organização do CEDET baseia-se num

modelo construído em bases que têm origem no pensamento humanista em Educação, como documentado por Helena Antipoff. Nestas linhas, a Educação tem como finalidade o desenvolvimento da criança talentosa e mais capaz, não se centrando apenas nos sinais de talento, mas também nas áreas básicas à formação humanista, ou seja o Eu (auto-conceito); convivência com os outros (conceito do outro) e as relações com o ambiente (visão do mundo) (Guenther, 2008, p. 4).

O projeto pedagógico do CEDET estrutura-se em três vastas áreas de estimulação e enriquecimento: (i) organização social, comunicação e humanidades, (desenvolve experiências sociais e inter-relações humanas, comunicação e vivência comum); (ii) ciência, investigação e tecnologia (visa alargar o conhecimento científico, as relações do homem com o ambiente e as diferentes direções através das quais se pode compreender o mundo de forma organizada e racional); (iii) criatividade, habilidades e expressão (que permite a expressão dos sentimentos, da apreciação da beleza, das relações com o próprio corpo, estímulo a habilidades, autocontrolo e do convívio para atingir metas comuns (Guenther, 2008, pp.4-5).

O CEDET é um centro comunitário, pois apoia crianças dotadas e talentosas, das escolas locais, fornecendo apoio específico para cada uma, de modo a ajudar o seu desenvolvimento individual. Estas crianças fazem o seu trabalho na escola, junto dos seus pares etários, e em horários não escolares. No centro desenvolvem um plano suplementar educativo, com crianças dotadas que foram identificadas noutras escolas (Guenther, 2011, p. 18).

O CEDET é formado por uma equipa multidisciplinar, constituída por profissionais especializados em diferentes áreas da educação, que irão dar resposta às necessidades específicas de cada criança, para que esta desenvolva todo o seu potencial, sendo este o objetivo principal. As atividades podem ser individuais ou em grupo, consoante os seus interesses (Guenther, 2011, p. 23).

O PROGRAMA SÁBADOS DIFERENTES DA APCS

Em Portugal, na cidade do Porto, surgiu em 1986, através do Engenheiro Luís Nazareth, com o apoio de um pequeno grupo de colaboradores, a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS), tendo por fins específicos: (i) consciencializar a opinião pública sobre a problemática das crianças sobredotadas, tanto a nível particular como oficial; (ii) criar condições estruturais para o apoio às crianças sobredotadas, para o seu reconhecimento e para o desenvolvimento ideal das suas aptidões, internamente e dentro da comunidade internacional (Diário da República nº 249/86).

No início da sua atividade, a Associação foi bastante dinamizada através de diversas iniciativas: (i) promoveu um Curso de Formação da responsabilidade do World Council for Gifted & Talented Children (WCGTC); (ii) promoveu dois Congressos Internacionais, na cidade do Porto, em 1986 e 1987, com conferencistas estrangeiros, com estudos e intervenção neste domínio; (iii) iniciou-se na cidade do Porto, um Programa de Enriquecimento para crianças e jovens; (iv) promoveram “espaços” de formação para

pais e tornou-se membro do Conselho Mundial; (v) assumiu a presidência da Eurotalent; (vi) publicou o primeiro livro editado em Portugal, para o apoio a pais e professores; (vii) sensibilizou a opinião pública através da Comunicação Social e por múltiplas outras formas (APCS, Historial).

Em 1999 a Professora Doutora Helena Serra foi continuando o trabalho, dinamizando e expandindo esta Associação, através da criação de polos, em várias localidades do continente e regiões autónomas. Desde a sensibilização pública, formação a professores e pais, realização de Encontros Temáticos, à identificação, orientação e encaminhamento de casos, desenvolvendo atividades dirigidas a crianças e jovens sobredotados através de programas de enriquecimento, participa em conferências, fazendo o intercâmbio com entidades nacionais e estrangeiras, nunca descarta esta causa que de forma tão nobre “luta” por ela (Serra, 2005, pp.5-6).

Foi criado, em 1995, um Programa de Enriquecimento para Crianças e Jovens Sobredotados com Capacidade e Talentos Superiores denominado “Sábados Diferentes”, no Porto, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), em parceria desde 1999, com a APCS. Este programa pretende desenvolver nas crianças e jovens com capacidades superiores: (i) o seu potencial; (ii) a interação social com pares em características; (iii) a sua criatividade; (iv) a sua maturidade emocional; (v) as competências motoras, através da implementação de atividades de enriquecimento diversificadas e criativas, que se realizam ao sábado de manhã. As atividades desenvolvem-se de acordo com quatro saberes temáticos: (i) Ciência e Matemática Divertida; (ii) Desporto e Movimento; (iii) Incursões nas artes; (iv) Saber e Pensar, sendo estas monitorizadas por coordenadores especializados e por professores (convidados) com formação própria e outros profissionais *experts* em domínios específicos. Os grupos de crianças estão compreendidos entre os 6 até aos 16 anos (crianças com idades inferiores a 6 anos podem fazer parte deste programa, mas têm de estar inscritas no Grupo Despertar), sendo que a partir dos 15 anos poderão ser desenvolvidos projetos individuais. Para ajudar a desenvolver todo o seu potencial são utilizadas várias estratégias: (i) Estudo e Pesquisa; (ii) Debate; (iii) Experiências; (iv) Visitas de Estudo; (v) Exercícios; (vi) Dinâmicas de Grupo; (vii) Aplicações Práticas. São também organizadas para pais e professores: Reuniões, Sessões de Esclarecimento e Formação e Apoio. A APCS estendeu este programa a outros polos como o de Lisboa e de Beja, que funcionam nos mesmos moldes que o do Porto.

O PROJETO INVESTIR NA CAPACIDADE EM GAIA

O Projeto Investir na Capacidade (PIC) está a funcionar em Vila Nova de Gaia, nas instalações do Centro Escolar do parque da Lavandeira. O PIC de Gaia é um programa continuado de enriquecimento extracurricular, dirigido a crianças com capacidades e talentos acima da média, que frequentam o ensino básico do concelho de Vila Nova de Gaia. O PIC de V. N. de Gaia resulta de uma parceria com: (i) o Pelouro da Educação do Município de Gaia; (ii) a APCS; (iii) a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; (i) alguns Agrupamentos de Escolas do concelho. Este programa teve início em 2011/2012,

Tem como finalidade o desenvolvimento pessoal e social: (i) auto estima, (ii) regras; (iii) motivação; (iv) desafios; (v) responsabilidade; (vi) valores. Utilizam estratégias que: (i), estimulam a criatividade; (ii) potenciam o pensamento divergente; (iii) promovem as capacidades maiores e menores. Fazem um trabalho em rede: (i) ensino superior + APCS; (ii) autarquia; (iii) agrupamentos; (iv) família e formação de pais); (v) instituições da comunidade. Os domínios de interesse são: (i) filosofia para crianças; (ii) matemática divertida; (iii) literacia infantil, (iv) ciência divertida; (v) cosmologia; (vi) artes; temas em debate/mundo atual; (vii) pensar com ferramentas. A identificação é feita pelos professores, em contexto de sala de aula, através de um inquérito (instrumento cedido pelo CEDET) de vinte e cinco perguntas, realizado pelos professores titulares e das AECs. Depois fazem o cruzamento de dados e, com a ajuda da coordenação técnica do projeto (ESEPF+APCS), faz-se a identificação e seleção dos alunos com elevadas capacidades, que serão encaminhados para este programa (com a autorização dos encarregados de educação). Este programa realiza-se ao sábado de manhã (Área Metropolitana do Porto, adaptado).

No PIC Gaia as crianças são divididas em dois grupos; um com crianças dos 7 anos aos 10 anos (1º Ciclo) e outro dos 10 anos aos 14 anos (2º Ciclo). Os monitores são professores das AEC's, contudo em algumas atividades contam com a colaboração de intervenientes externos.

O PROJETO INVESTIR NA CAPACIDADE EM NELAS

O “Projeto Investir na Capacidade” Nelas também nasceu na APCS. Este surgiu para dar resposta às crianças com capacidades acima da média, visto que a escola não lhes dá as respostas adequadas, levando-os por vezes a uma enorme desmotivação.

O PIC Nelas começou com algumas parcerias que são importantes para o trabalho a desenvolver. A Fundação Lapa do Lobo é a entidade financiadora, a APCS dá a Orientação Pedagógica necessária e o Agrupamento de Escolas de Nelas gere todo o trabalho no terreno. Neste momento têm protocolos com mais entidades.

Os alunos são selecionados pelos professores, que fizeram uma formação específica, utilizando uma lista com vinte e cinco itens a ser avaliados. Após essa avaliação, que reconhece essas crianças como tendo capacidades acima da média, há uma conversa com os pais e psicólogos e, se os pais derem consentimento, as crianças começam a frequentar o Programa. Este projeto tem como finalidade desenvolver as competências das crianças com capacidades acima da média, permitindo-lhes chegar à excelência mas também fortalecer as áreas onde a criança apresente algumas dificuldades. As suas áreas de intervenção são três: Comunicação, Ciências e Criatividade, tendo um coordenador ligado a cada área.

Estas atividades são realizadas durante a semana, com algumas das entidades com quem estão protocoladas e, no final de cada atividade as crianças fazem sua avaliação.

O PROGRAMA DA ANEIS

A ANEIS (Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação) desenvolve desde 1999 um leque de atividades e serviços de apoio a alunos com características de sobredotação e talento. A delegação de Braga, sediada na EB2,3 de Lamações, serve a comunidade envolvente, apoiando crianças e jovens sobredotados. Esta delegação dá apoio educativo às escolas, cumprindo a triangulação associação-família-escola, que reflete uma prática já com alguma tradição.

Têm um programa de enriquecimento, o PEDAIS (Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização), que é uma proposta extraescolar, quinzenal, para as manhãs de sábado, tendo sido iniciada em 2000, em Braga, sediada na EB2,3 de Lamações, sendo entretanto alargada a outros locais do país (Lisboa, Viseu, Porto). As crianças estão divididas em três grupos, de acordo com a idade. No primeiro grupo são abordados temas que não estão incluídos no curriculum, entre os quais, astronomia, música, expressões dramáticas, expressões plásticas. Sendo também trabalhadas as áreas da criatividade e relacionamento com os outros. No segundo grupo, as atividades já estão mais centradas nos interesses das crianças, sendo também exploradas as áreas em que eles têm mais dificuldade. No terceiro grupo, os adolescentes trabalham com tutores no desenvolvimento de trabalhos de campo, ateliers e projetos específicos por pequenos grupos. (adaptado de Leandro Almeida, Cidade em Revista, 2005).

METODOLOGIA

A nossa investigação é predominantemente quantitativa com complemento de análise qualitativa. O uso dos métodos quantitativos é utilizado para analisar problemas relacionados com a realidade social, podendo ter três finalidades diferentes que poderão ocorrer simultaneamente num mesmo estudo ou em estudos distintos: 1) Descrever e/ou comparar características de grupos sociais, realidades, contextos ou instituições; 2) Estabelecer relações causais. Isto é, verificar os efeitos de variáveis noutras, magnitudes particulares e o efeito em bloco de uma série de variáveis independentes numa que é a dependente; 3) Inferir resultados para uma população a partir de resultados obtidos numa amostra.

A nossa amostra é constituída por 44 pessoas, sendo 22 crianças sobredotadas que frequentam os Programas de Enriquecimento da APCS - “Sábados Diferentes” no Porto, PIC – Vila Nova de Gaia e PIC – Nelas; e os 22 encarregados de educação respetivos. Do grupo de crianças que faz parte da nossa amostra; 50% são do sexo feminino e 50% do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os 6 e 13 anos, frequentam desde o 1.º ao 8.º ano, 86% frequentam instituições públicas e 14% instituições privadas.

O instrumento escolhido é o adequado para uma investigação deste tipo, ou seja o inquérito por questionário. “Questionar é perguntar, inquirir” (Sousa, 2009, p. 202). O inquérito por questionário tem como finalidade colocar uma série de perguntas a um grupo de inquiridos, geralmente representativos de uma população (Quivy, 2013, p. 188).

Em primeiro lugar fizemos a revisão da literatura, de seguida construímos os inquéritos por questionário, tendo por base os conhecimentos adquiridos através do estudo e da pesquisa da temática da nossa investigação. Pedimos a revisão dos instrumentos de recolha de dados a um conjunto de especialistas e realizamos um Pré-teste para verificar a exequibilidade dos mesmos. Numa fase seguinte efetuamos a aplicação dos inquéritos por questionário às crianças que frequentam os Programas de Enriquecimento da APCS e seus pais. Inserimos todos os dados quantitativos no Programa Estatístico SPSS e realizámos a respetiva análise de dados.

Através da análise de dados, conseguimos estruturar, organizar e sistematizar as informações obtidas seguindo a ordem das questões formuladas. Os dados quantitativos foram analisados pelo Programa SPSS, a fim de: perceber a forma como se distribuem as respostas às questões fechadas dos inquéritos, através de gráficos de frequência e tabelas de acordo com as questões colocadas (estatística descritiva); bem como comparar as respostas entre pais e filhos e entre os diferentes Programas da APCS (análise inferencial). A informação que resultou das respostas às questões abertas dos inquéritos por questionários foi submetida a análise de conteúdo. Estes dados qualitativos vieram dar um complemento à análise quantitativa. A análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva, que reflete o que nos foi exposto e uma dimensão interpretativa, que resulta do questionar do analista relativamente ao objeto de estudo, recorrendo a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja conjugação possibilita a formulação de regras de inferência (Guerra, 2010, p. 62).

RESULTADOS

Os dados de natureza quantitativa, recolhidos através da utilização dos instrumentos de pesquisa usados, permitem-nos apresentar as seguintes resultados. Para 45% destas crianças a(o) escola/colégio satisfaz de forma adequada os seus interesses de aprendizagem, 23% acha que é de forma pouco adequada e 32% de forma muito adequada mas, quando lhes perguntamos qual a razão, um grupo significativo acha que as aulas deviam ser mais estimulantes e desafiadoras visto que por vezes são repetitivas e aborrecidas, algumas também acham que deviam poder escolher as disciplinas. Apenas um grupo pequeno acha que na escola se aprende bem e os professores explicam bem. Dos pais destas crianças 28% respondeu que a(o) escola/colégio satisfaz os interesses de aprendizagem de forma pouca adequada, 43% de forma adequada, 24% de forma muito adequada e 5% de forma nada adequada. Quando se pergunta a razão, metade destes respondem que a escola é pouco motivadora, sendo algumas matérias monótonas e repetitivas e os seus filhos não gostam de todas as disciplinas, apesar de esta facultar algum conhecimento em determinadas matérias. Um pai salienta que deveria haver outra velocidade no ensino destas. Ao compararmos a opinião dos pais e filhos existem diferenças estatísticas, sendo a opinião dos filhos mais positivas do que as dos pais. Comparando as respostas dadas pelas crianças dos Sábados Diferentes e o PIC Gaia, estas são muito similares, acontecendo o mesmo entre os pais e as crianças do sexo feminino e masculino.

Perante os resultados apresentados e as opiniões dadas, podemos concluir que existe uma certa homogeneidade entre as respostas dos diferentes Programas, sendo que as dos filhos são estatisticamente mais positivas do que as dos pais

Relativamente à questão sobre a maioria das matérias da(o) escola/colégio; 27% das crianças entendem-nas como pouco interessantes, 37% interessantes e 36% muito interessantes. Dos pais destas crianças 5% entendem que não são nada interessantes, 19% consideram-nas pouco interessantes, 67% interessantes e 9% muito interessantes. Não existem diferenças significativas entre as respostas de pais e filhos.

Comparando as respostas dadas pelas crianças e pais dos Sábados Diferentes e o PIC Gaia, estas não apresentam diferenças relevantes. No entanto, se formos comparar a opinião entre as crianças do sexo feminino e as do sexo masculino, existe uma discrepância entre as opiniões de ambos, pois para as do sexo feminino o interesse da maioria das matérias da(o) escola/colégio é bastante superior, os rapazes mostram pouco interesse perante as matérias da(o) escola/colégio.

Na análise do que mudaria nas aulas da(o) escola/colégio, as crianças e respetivos pais aproximam-se bastante quanto às suas opiniões, pois, no geral acham que as aulas deviam ser mais dinâmicas, interativas, motivadoras, onde abordassem temas do seu interesse, adequando-as ao ritmo das suas aprendizagens.

A escolha de vir para o Programa de Enriquecimento foi dos filhos pois as respostas das crianças são de 59% e a dos pais de 57%. Mesmo comparando as respostas das crianças, dos pais e das crianças do sexo feminino e masculino entre os Sábados Diferentes e o PIC Gaia, estas são muito parecidas. Os pais, na sua maioria, deram liberdade de escolha aos seus filhos.

Analisando o que motiva as crianças a virem para o Programa de Enriquecimento, estas, na sua maioria responderam que as atividades são diferentes, permitindo-lhes aprender algo de novo. Houve um grupo de três crianças que referiu o facto de estas atividades as ajudarem a desenvolver as suas capacidades, e que lhes permite estarem com pessoas “iguais” a elas. As respostas dos pais foram muito semelhantes, acrescentando alguns que os Programas permitiam às crianças uma maior liberdade de expressão.

Relativamente ao que acham sobre a maioria das atividades dos Programas de Enriquecimento 64% das crianças consideram-nas muito interessantes, 32% interessantes e 4% muito interessantes. Dos pais 55% consideram-nas muito interessantes, 40% interessantes e 5% pouco interessantes. Comparando as respostas de filhos e dos pais, tanto no total da amostra, como na dos Sábados Diferentes e do PIC Gaia, entre as crianças do sexo feminino e masculino, As atividades dos Programas são consideradas muito interessantes, quer para estas crianças, quer para os seus pais.

Das atividades realizadas nos Programas de Enriquecimento, os temas que as crianças mais gostam são bastante diversificados, mediante os seus centros de interesse, mas, as atividades ligadas às artes, ciências e educação física foram as que mais se destacaram. Depois surgiram outras como filosofia, poesia, física, astronomia, debate de ideias e questões ambientais.

Para 4% das crianças estas atividades satisfazem pouco os seus interesses, 23% algo e 73% muito. Os pais dizem que 5% das atividades satisfazem pouco os interesses das crianças, 30% algo e 65% muito. Comparando as respostas dadas pelas crianças, pais e crianças do sexo feminino e masculino entre os Sábados Diferentes e o PIC Gaia, concluímos que 90,9% das crianças do PIC Gaia consideram que as atividades do Programa satisfazem muito os seus interesses, enquanto que para as dos Sábados Diferentes apenas 50% consideram que estas satisfazem os seus interesses.

Segundo as crianças e os seus pais, os Programas de Enriquecimento trouxeram novos conhecimentos para estas. Houve unanimidade nas respostas pois 100% das crianças responderam que o Programa lhes trouxe novos conhecimentos e 100% dos pais deram a mesma resposta.

Na análise de como descreveriam as crianças numa palavra as conversas com as colegas que também frequentam o Programa de enriquecimento, a grande maioria considera-as interessantes, originais, divertidas e descontraídas. Duas crianças afirmam ser espetaculares e duas entendem que são iguais às outras.

Para 73% das crianças as atividades dos Programas de Enriquecimento são de maior interesse do que as da(o) escola/colégio e 27% de igual interesse às da(o) escola/colégio, enquanto 60% dos pais consideram de maior interesse do que as da(o) escola/colégio e 40% consideram de igual interesse às da(o) escola/colégio. Comparando as respostas dadas pelas crianças, pais e crianças do sexo feminino e masculino entre os Sábados Diferentes e o PIC Gaia, concluímos que não há diferenças significativas, verificando-se que entre as crianças do sexo feminino e masculino são iguais.

Foi pedido às crianças para referenciar diferenças entre o Programa de Enriquecimento e a(o) escola/colégio, estas direcionaram as suas respostas apenas para o Programa e sempre pela positiva. As crianças afirmam que este tem muitas atividades práticas satisfazendo os seus interesses, permitindo-lhes aprender de uma forma mais lúdica, tendo também a oportunidade de se expressarem. Sentem mais atenção por parte dos monitores e professores do Programa, estando mais ligados a estes e estão com outros “iguais” a eles.

As respostas dos pais, maioritariamente, também foram direcionadas para o que o Programa aporta de positivo em relação à escola /colégio, sendo esta(e) raramente mencionada(o) e quando o fazem é pela negativa. Os pais que direcionaram as suas respostas para os Programas deram respostas muito similares às dos seus filhos.

Apenas dois pais fizeram a comparação entre o Programa e a(o) escola/colégio; um referiu o facto de a escola estar padronizada e tem dificuldade em aceitar quem saia fora dos padrões, outro mencionou que a escola é repetitiva enquanto o Programa permite alargar horizontes.

Para os pais do PIC Gaia, 10% afirmam que o bem-estar do (a) seu/sua filho(a) não modificou nada desde que frequenta o Programa, para 60% modificou algo e 30% afirma que modificou muito. Já para os Sábados Diferentes, 14,3% afirmam que modificou pouco, para 57,1% modificou algo e para 28,6% modificou muito. Quando fazemos a

comparação entre as respostas dos pais dos Sábados Diferentes e do PIC Gaia as opiniões divergem um pouco mas sem significado.

Quando questionados se notam alguma diferença no comportamento do(a) seu/sua filho(a), relativamente aos Sábados Diferentes 62,5% responde afirmativamente e 37,5% negativamente, já para o PIC Gaia 60% responde afirmativamente e 40% negativamente, pelo que podemos afirmar que existe proximidade nas opiniões.

A totalidade dos pais afirma existir um melhor relacionamento entre as crianças e os monitores dos Programas do que entre estas e os professores.

Na comparação entre crianças dos Sábados diferentes e do PIC Gaia à pergunta sobre se as atividades do Programa satisfazem os seus interesses, para as crianças do PIC Gaia, estas atividades satisfazem muito os seus interesses é significativamente superior.

Comparando as respostas das crianças do sexo feminino e masculino, em relação ao interesse das matérias da escola, para as raparigas, estas são muito interessantes e interessantes, enquanto para os rapazes na sua maioria são pouco interessantes. Portanto existem discrepâncias, algumas mais acentuadas do que outras relativamente a estas respostas.

Os dados recolhidos, de natureza qualitativa, apresentados nos quadros de referentes que se apresentam de seguida, são o resultado da análise e da correlação das questões abertas dos questionários realizados a pais e filhos, tendo decorrido de um processo de categorização, ou seja, “divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias” (Bardin, 2011, p. 145). Ainda de acordo com Bardin (2011, p. 146), a categorização é um procedimento estruturalista que engloba duas fases: o inventário; e a classificação.

Quadro 1 - Referentes das questões abertas feitas aos filhos

Categorias	Subcategorias	Explicação
A- Informação sobre a(o) Escola/Colégio	A1- Interesse de aprendizagem	Determinar em que medida a escola satisfaz os interesses de aprendizagem da criança.
	A2- Conteúdo escolar	Percecionar o que a criança mudaria na(o) Escola/Colégio se pudesse
B- Opinião sobre Programas de Enriquecimento	B1- Motivação	Compreender o que motiva a criança a frequentar os Programas de Enriquecimento.
	B2- Interesses pessoais	Identificar quais os centros de interesses das crianças.
	B3- Diálogo com pares	Analisar a perceção da criança sobre o seu relacionamento com os pares.

C- Comparação Escola/Colégio e Programas de Enriquecimento		Compreender quais as diferenças entre a (o) Escola/Colégio e os Programas de Enriquecimento.
--	--	--

DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DAS RESPOSTAS DOS FILHOS

Apresentamos de seguida, por categorias, os resultados obtidos através da análise de conteúdo das questões abertas dos questionários feitos aos filhos.

A INFORMAÇÃO SOBRE A(O) ESCOLA/COLÉGIO

A.1 DETERMINAR EM QUE MEDIDA A(O) ESCOLA/COLÉGIO SATISFAZ OS INTERESSES DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A análise de conteúdo desta categoria permitiu-nos saber que um número significativo das crianças acha que na(o) escola/colégio as aulas deviam ser mais estimulantes e desafiadoras, visto que por vezes são repetitivas e aborrecidas. Elas é que deveriam escolher as disciplinas, (gostam particularmente de algumas). Um grupo menor acha que na(o) escola/colégio se aprende bem e os professores explicam bem a matéria. Através desta análise facilmente percebemos que na generalidade as crianças não estão muito satisfeitas com a(o) escola/colégio.

A2 CONTEÚDO ESCOLAR

Através das respostas obtidas as crianças afirmam que querem aulas mais interativas, sem monotonia e em ambientes diferentes (na biblioteca, ao ar livre), onde as matérias pudessem ser mais interessantes e apelativas. Três crianças mudavam os professores e também alguns colegas. Nesta subcategoria regista-se uma aproximação ao nível das respostas.

B OPINIÃO SOBRE PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO

B1 MOTIVAÇÃO

Relativamente a esta categoria pretendemos compreender o que motiva as crianças a frequentarem os Programas de Enriquecimento. Nesta subcategoria as crianças na sua maioria responderam que as atividades desenvolvidas são diferentes, tendo assim oportunidade de aprender coisas novas. Houve um grupo de três crianças que referiram o facto de as ajudarem a desenvolver as suas capacidades e de estar com pessoas “iguais” a elas.

B2 INTERESSES PESSOAIS

As respostas obtidas foram bastante diversificadas, pois os seus centros de interesse diferem uns dos outros. As atividades ligadas às artes, ciências e educação física foram as que se destacaram por haver um maior interesse relativamente a estas. Depois os

interesses foram para filosofia, poesia, física, astronomia, debates de ideias, património cultural e três crianças mencionaram que gostam de tudo. Apesar dos interesses serem diferentes também existem alguns que são comuns.

B₃ DIÁLOGO DE PARES

Esta subcategoria permite-nos compreender como classificam estas crianças as conversas entre si. A grande maioria considera as conversas interessantes, originais, divertidas e descontraídas. Duas crianças dizem que as conversas são espetaculares; duas afirmam que são iguais a outras conversas e uma acha-as boas. Para estas crianças é importante o diálogo com pares com as mesmas características, pois conseguem compreender-se melhor e no fundo “falar a mesma língua”.

C COMPARAÇÃO ESCOLA/COLÉGIO E PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO

Relativamente a esta categoria as crianças têm maior interesse pelos Programas de Enriquecimento visto que: estes têm muitas atividades práticas que vão ao encontro dos seus centros de interesse; lhes permitem aprender de uma forma mais lúdica e expressarem-se; têm mais atenção por parte dos monitores e professores, estando mais ligados a estes; e estão com outros “iguais” a eles.

Podemos verificar esta grande unanimidade de respostas: “No Programa fazemos atividades de interesse geral, estamos com pessoas “iguais” a nós e temos mais atenção.”; “Na escola temos de estar sentados e calados a ouvir e aqui podemos expressar-nos e fazer várias atividades.” “No Programa temos mais liberdade de expressão, enquanto na escola temos um certo medo de nos expressar.” - “Na escola não temos oportunidade de conhecer melhor os professores.”

Quadro 2 - Referentes das questões abertas feitas aos pais

Categories	Subcategorias	Explicação
A- Informação sobre a/o Escola/Colégio	A1- Interesse de aprendizagem	Determinar em que medida a escola satisfaz os interesses de aprendizagem da criança.
	A2- Conteúdo escolar	Percecionar o que a criança mudaria na(o) Escola/Colégio se pudesse.
B- Opinião sobre Programas de Enriquecimento	B1- Motivação	Compreender o que motiva a criança a frequentar os Programas de Enriquecimento.
	B2- Interesses pessoais	Identificar quais os centros de interesse das crianças.
C-Diferenças comportamentais das crianças		Determinar se existe alguma diferença no comportamento da criança.

D- Comparação Escola/Colégio e Programas de Enriquecimento		Compreender quais as diferenças entre a(o) Escola/Colégio e os Programas de Enriquecimento.
--	--	---

DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DAS QUESTÕES FEITAS AOS PAIS.

Apresentamos de seguida por categorias, os resultados obtidos através da análise de conteúdo das questões abertas dos questionários feitos aos pais.

A INFORMAÇÃO SOBRE A(O) ESCOLA/COLÉGIO

A1 INTERESSE DE APRENDIZAGEM

No que concerne a esta categoria, é nosso objetivo saber em que medida a(o) escola/colégio satisfaz os interesses da criança.

Verificámos que metade da amostra afirma que a escola é pouco motivadora e algumas matérias são um pouco monótonas e repetitivas, apesar de esta fornecer algum conhecimento em algumas matérias e não gostam de todas as disciplinas. Uma resposta refere que deveria de haver outra velocidade no ensino das matérias. A outra metade refere que os filhos gostam da escola e que esta cumpre as necessidades educativas:

A2 CONTEÚDO ESCOLAR

Relativamente a esta subcategoria as opiniões aproximam-se bastante, pois no geral acham que as aulas deviam ser mais dinâmicas e motivadoras, onde abordassem temas dos seus interesses com conteúdos mais aprofundados, adequando-as ao ritmo das suas aprendizagens, superando assim as suas expectativas. Assim as aulas não seriam monótonas e desmotivadoras. Dois pais defendem que consideram importante que as turmas tenham menos alunos e um acompanhamento especial devido às suas características, com uma mudança de mentalidade por parte dos professores.

B OPINIÃO SOBRE OS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO

B1 MOTIVAÇÃO

A análise de conteúdo efetuada nesta categoria permitiu-nos verificar que as atividades desenvolvidas nos Programas de Enriquecimento são cativantes para estas crianças, assim como a liberdade de expressão. Estas fazem atividades que prendem a atenção e novos desafios diferentes daqueles que fazem na escola. Também têm a oportunidade de estar com pares “iguais” a elas. As respostas foram todas muito semelhantes, apenas houve um caso que mencionou que o seu filho não tinha muito interesse no Programa de Enriquecimento.

B2 INTERESSES PESSOAIS

Relativamente a esta subcategoria pudemos perceber interesses diversificados, pois cada criança é única. As atividades ligadas às artes, ciências, educação física, foram as que tiveram maior incidência. Depois seguiu-se a filosofia, psicologia, astronomia, física, debate de ideias e questões ambientais. Apesar de existir um leque bastante diversificado de interesses, muitos são comuns a algumas crianças.

C COMPORTAMENTO

A análise de conteúdo nesta categoria permitiu aferir que oito pais não notaram nenhuma diferença no comportamento do(a) seu/sua filho(a) desde que frequenta o Programa de Enriquecimento. Um pai afirmou que o seu filho está desmotivado para a escola e para o Programa.

Essencialmente acham que o facto de conviverem com crianças que entendem melhor a sua “linguagem”, faz com que se sintam menos “diferentes”. Um pai referiu que o seu filho está mais calmo, sem agressividade:

D COMPARAÇÃO ESCOLA/COLÉGIO E PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO

No que concerne a esta categoria, é nosso objetivo compreender se existem diferenças entre o Programa de Enriquecimento (P.E.) e a escola. Maioritariamente as respostas foram direcionadas para o que o Programa aporta de novo em relação à escola, esta última raramente é mencionada e quando o fazem é pela negativa. Apenas três pais fizeram a comparação entre a(o) escola/colégio e o Programa de Enriquecimento. Os pais que direcionaram as suas respostas para os Programas de Enriquecimento, mencionam o facto de abordarem temas mais apelativos de uma forma prática, de escolherem os projetos que gostam de trabalhar e de os monitores os compreenderem melhor. Um dos pais que fez a comparação entre a(o) escola/colégio referiu o facto de a escola ser padronizada e não aceitar quem saia fora dos padrões. Outro pai disse que a escola é repetitiva enquanto os Programas de Enriquecimento permitem alargar horizontes: “O P. E. alarga os horizontes das crianças, dá-lhes liberdade para serem elas próprias e exteriorizarem o que pensam e o que sentem.”- “No P. E. as crianças são mais ouvidas e respeitam as suas opiniões.”- “A escola realiza atividades de formação básica, por vezes repetitivas e o P. E. alarga o conhecimento a novos horizontes que vão de encontro à curiosidade imensa do meu filho.”

Em suma, nesta investigação, todos os nossos objetivos foram alcançados. Foi confirmado que os Programas de Enriquecimento são espaços de interação com pares com características equivalentes, ou seja alguém que sente, pensa, fala e age de forma semelhante. Onde as atividades realizadas são diferentes das da escola, abordando temas diversificados e do interesse destas crianças, onde existe liberdade de expressão e respeito pelo ponto de vista de cada um, permitindo à grande maioria das crianças que os frequentam um maior bem-estar. A opção de frequentar o Programa foi maioritariamente das crianças. Relativamente à comparação de opiniões entre pais e filhos sobre de que forma a(o) escola/colégio satisfaz os interesses de aprendizagem da criança,

os filhos acham que estes são satisfeitos de forma muito adequada e adequada, enquanto para os pais é significativamente inferior.

De acordo com as hipóteses formuladas verificamos que: os Programas de Enriquecimento dão um contributo efetivo no desenvolvimento das crianças sobredotadas. Foi comprovado que estes Programas são muito importantes no desenvolvimento harmonioso destas crianças, visto que, satisfazem os seus interesses e as suas necessidades, tendo sido confirmada; há aquisição de novos conhecimentos nos Programas de Enriquecimento. Ficou demonstrado mediante as respostas dadas, que houve aquisição de novos conhecimentos, e, a opinião foi igual tanto das crianças como dos pais, portanto esta hipótese também foi confirmada; a maioria das atividades realizadas nos Programas de Enriquecimento é considerada interessante para estas crianças. As atividades destes Programas são estimulantes, desafiadoras, diversificadas, lúdicas que vão ao encontro dos seus interesses, tendo ainda uma, maior proximidade e compreensão por parte dos monitores. Esta hipótese também foi confirmada. Mediante os resultados demonstrados podemos dizer que todas as nossas hipóteses foram confirmadas.

CONCLUSÃO

O tema da sobredotação é um tema vasto e complexo, o qual ultimamente tem suscitado um maior interesse na sociedade científica, aliado a alguns projetos de investigação. Explanámos algumas das múltiplas versões do conceito de sobredotação e inteligência, e dos vários modelos, pelo que podemos constatar, que não existe um consenso alargado sobre este conceito, embora exista um tronco base na sua definição. O mesmo ocorre com a definição das características da criança sobredotada, o que é natural, uma vez que cada individuo é um ser único, com características próprias e muito específicas, sendo assim, impossível de encontrar um modelo que abarque todos os indivíduos sobredotados.

Relativamente às estratégias de atendimento educativo à criança sobredotada, referenciamos que é a escola e o professor que devem facultar contextos escolares onde esta se sinta estimulada, para que consiga explorar e desenvolver todas as suas potencialidades, trabalhando-as e enriquecendo-as para que evoluam, atingindo toda a sua plenitude, ou seja a excelência.

Abordámos também as diversas estratégias de atendimento educativo, como a adaptação e diferenciação curricular, a aceleração, o agrupamento e os Programas de Enriquecimento que são explorados na nossa investigação.

Nunca devemos esquecer os contextos em que cada um vive, pois a família é o primeiro responsável pela socialização e educação da criança, sendo o seu contributo imprescindível para que o talento se desenvolva, pois: “A qualidade positiva das relações familiares é elemento determinante para a motivação e sucesso nas aprendizagens.” (Fernandes, 2014, citado por Serra & Fernandes, 2015, p. 35)

Verificámos que, apesar de maior parte das crianças, acharem a escola interessante e de esta satisfazer os seus interesses de aprendizagem de forma adequada, depois de

lhes perguntarmos a razão, dizem que as aulas deviam ser mais estimulantes e motivadoras, pois por vezes são monótonas e repetitivas. Comparando as respostas dos inquiridos dos diferentes Programas, estas são praticamente iguais, mas se compararmos a opinião entre pais e filhos, a opinião dos filhos é mais positiva do que a dos pais. Relativamente à escola, as crianças referem que: mudavam o tipo de aulas, pois gostam de interatividade, de temas que satisfaçam os seus interesses; o ambiente onde estas se deviam realizar também é importante, tornando-se assim mais interessantes. Há uma concordância entre todos os inquiridos.

No que concerne ao interesse das matérias da(o) escola/colégio e comparando as respostas de todos os inquiridos dos diferentes Programas, no geral não existem diferenças significativas, mas entre as crianças do sexo feminino e masculino há uma divergência de opiniões pois as raparigas consideram-nas muito interessantes e os rapazes mostram pouco interesse perante estas.

A grande maioria destas crianças teve a possibilidade de poder decidir se queria frequentar o Programa, o que é positivo pois a decisão foi delas. Gostam imenso das atividades desenvolvidas nestes Programas, pois são muito interessantes e desafiadoras permitem-lhes uma maior liberdade de expressão, tendo oportunidade de estar com pares “iguais” a elas. As opiniões dos pais são equivalentes, o que nos permite dizer que estes se preocupam com o bem-estar dos seus filhos.

Das atividades realizadas no Programa de Enriquecimento, as crianças enumeraram as que mais gostam e estas estão ligadas às artes, ciências e educação física, seguidas de filosofia, psicologia, astronomia, debate de ideias e questões ambientais. Estas atividades satisfazem muito os seus interesses para a grande maioria das crianças do PIC Gaia e para as crianças dos Sábados Diferentes satisfazem os seus interesses. Entre os restantes intervenientes as respostas são similares. O Programa de Enriquecimento trouxe novos conhecimentos para todas as crianças sem exceção. As conversas com os colegas do Programa, para a maioria das crianças, são interessantes, originais, divertidas e descontraídas. Para grande parte das crianças e dos seus pais a maioria das atividades exploradas no Programa é de maior interesse do que as da escola, visto que estas são muito práticas, permitindo-lhes aprender de uma forma mais lúdica. No Programa as crianças têm a possibilidade de se expressarem, podendo ser elas próprias (o que na escola “temos um certo medo de nos expressar” refere uma criança), sentem uma maior proximidade e atenção por parte dos monitores e professores, podem dar o seu parecer sobre os temas a trabalhar e estão com outras crianças “iguais” a elas. As crianças não disseram quais as diferenças entre o Programa e a escola, referiram apenas o que o Programa tinha de interessante, pois era o que as satisfazia, o que as realizava. Os pais vão ao encontro das dos seus filhos. Os dois pais que fizeram a comparação entre a escola e o Programa referiram o facto de esta estar padronizada e não aceitar quem saía fora dos padrões e que é repetitiva. A grande maioria dos pais sente alguma diferença no bem-estar dos seus filhos desde que frequentam o Programa, o que nos leva a crer que como fazem o que gostam e de uma maneira mais prática sen-

tem-se mais motivados e interessados, fomentando emoções positivas como a felicidade. Também a maioria dos pais nota alguma diferença no comportamento dos seus filhos desde que estes frequentam o Programa, pois acham que ao conviverem com crianças que “utilizam a mesma linguagem”, faz com que se sintam menos “diferentes”, pois estão num ambiente no qual se sentem inseridos.

Refletindo sobre estas respostas que nos deram resultados quantitativos e qualitativos, podemos constatar que, de uma forma geral e respondendo à pergunta de partida, os Programas de Enriquecimento constituem uma mais-valia para estas crianças, pois com a convivência entre pares e o desenvolvimento de atividades estimulantes, vão colmatando as lacunas do nosso sistema educativo.

Os professores têm de deixar de ser meros transmissores de conhecimentos, adotando uma postura mais proactiva, de forma a serem capazes de gerir, integrar e abarcar as diferenças, pondo em prática o verdadeiro espírito da escola inclusiva. Através das respostas denota-se que os pais realizam um acompanhamento dos seus filhos porque no geral estas são convergentes. Assim, pensamos que os professores devem estar mais atentos às diferenças interindividuais destas crianças, com vista a desenvolverem as melhores estratégias, para potenciar todas as suas capacidades, com vista a alcançar a excelência e satisfazendo assim as suas necessidades.

Sabendo que cada criança é um ser único, portador da sua individualidade, não existindo por isso uma forma única de responder às expectativas de todas, os Programas de Enriquecimento devem adaptar-se às necessidades de cada um, utilizando estratégias e temas diferenciados de acordo com as preferências individuais, satisfazendo assim os desafios por elas colocados, permitindo potenciar as áreas fortes e nivelar as suas eventuais áreas emergentes.

“Ser diferente dói numa sociedade que privilegia a massificação e que rejeita a diferença” (Silva, 1999, p. 32).

BIBLIOGRAFIA

- Alencar, E. S. (2001). *Criatividade e Educação de Superdotados*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Alencar, E. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Almeida, L. (1988). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. (1994). *Inteligência: Definição e Medida*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Almeida, L., Guisande, M. & Ferreira, A. (2009). *Inteligência: Perspectivas Teóricas*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Almeida, L., Fleith, D. & Oliveira, E. (2013). *Sobredotação: Respostas Educativas*, Braga: ADIPSIEDUC.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artemed.

- Assouline, S. G. & Colangelo, N. (2006). Social-Emotional Development of gifted adolescents. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds), *The Handbook of Secondary Gifted Education* (65-85). Texas: Prufrock Press Inc.
- Bahia, S. (2002). A Magia de se Saber Ver. *Sobredotação*, 3(1), 7-26.
- Bahia, S. (2004). Outra Face da Diferença. In C. Neves e S. Bahia (Orgs), *Crianças diferentes*. Lisboa: Concurso Bial de Medicina Clínica.
- Benito, Y. & Alonso, J. A. (2004). *Sobredotación Intelectual. Definición e Identificación*. Libro I. San Cayetano Alto: Utpl.
- Benito, Y. & Alonso, J. A. (2004). *Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional*. Libro Ii. San Cayetano Alto: Utpl.
- Benito, Y. & Alonso, J. A. (2004). *Sobredotación Intelectual. Intervención Familiar y Académica*. Libro Iii. San Cayetano Alto: Utpl.
- Colangelo, N. & Davis, G. (2003). Introduction and Overview. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook Of Gifted Education* (3-10). Boston: Allyn And Bacon.
- Davis, G. A. (2006). *Gifted Children And Gifted Education. A Handbook For Teachers And Parents*. Wisconsin: Great Potential Press, Inc.
- Falcão, I. (1992). *Crianças Sobredotadas: Que Sucesso Escolar?* Porto: Edições Asa.
- Freeman, J. (2000). Crianças Sobredotadas: um Panorama Internacional. *Sobredotação* 1(1 e 2).
- Freeman, J. & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os Mais Capazes. Ideias e Ações Comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Freitas, S. N., Pérez, S. G. & Pérez, B. (2012). *Altas Habilidades/ Superdotação*. Marília: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação Especial.
- Gagné, F. (2009). *Construindo o Talento a partir da Dotação: Breve Visão do DMGT 2.0*. Acedido em janeiro 12, 2015, em [HTTP://GAGNEFRANCOYS.WIX.COM/DMGT-MDDT#!PORTUGUESE/C1128](http://GAGNEFRANCOYS.WIX.COM/DMGT-MDDT#!PORTUGUESE/C1128).
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2000). *Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Guenther, Z. C. (2006). *Desenvolver Capacidades e Talentos. Um Conceito de Inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Guenther, Z. C. (2011). *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*. Lavras: Editora UFLA.
- Guenther; Z. C. (2012). *Crianças Dotadas e Talentosas...Não as Deixem Esperar Mais!* Rio de Janeiro: LTC.
- Guimarães, R. C. & Sarsfield Cabral, J. A. (2010). *Estatística*. Verlag Dashöfer, 2010.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1987). *Educação da Criança Excepcional*: São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA.
- Maroco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Edições ReportNumber.
- Ministério da Educação (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados – Intervenção Educativa*, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

- Mönks, F. J. & Katzo, M. W. (2005). Giftedness and Gifted Education. In R. J. Sternberg & Davidson, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness (187-200)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murteira, B., Ribeiro, C., Silva, J. & Pimenta, C. (2001). *Introdução à estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: A Pluralidade do Conceito. *Sobredotação*, 1(1 e 2), 147-178.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Platão (1996). *A República*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Sánchez, M. D. P. & Garcia, C. F. (2001). *Inteligencias Múltiples y Curriculum Escolar*, Málaga: Aljibe.
- Serra, H., Mamede, M. C. & Sousa, T. F. B. (2004). Sobredotação: uma Realidade/ um Desafio. *Cadernos de Estudo*, 51-56.
- Serra, H. (2004b). Linha de Investigação: Estudo da Criança com NEE. *Cadernos de Estudo*, 1, 47-49.
- Serra, H. (Coord.) (2005). *A Criança Sobredotada. O Aluno Sobredotado*. Porto: A.P.C.S.
- Serra, H. (2008). NEE dos Alunos Disléxicos e/ou Sobredotados. *Saber (e) Educar*, 13, 145-146.
- Serra, H. & Fernandes A. S. (2015). *Será o Meu Filho Sobredotado?*. Porto: Porto Editora.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Sternberg, R. J. (2003). Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education (88-99)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de Sucesso*. Lisboa: Ésquilo Edições.
- Stevens, J. (1996). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valle, M. C. (2001). *Guía para la Identificación y Seguimiento de Alumnos Superdotados*. Valencia: CISS Praxis.
- Vilas Boas, C. & Peixoto, L. M. (2003). *As Crianças Sobredotadas - Conceito, Caraterísticas, Intervenção Educativa*. Braga: Edições APPACDM.
- Winner, E. (1999). *Crianças Sobredotadas: Mitos e realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.



DA IDENTIFICAÇÃO À EDUCAÇÃO DOS ALUNOS SOBREDOTADOS: PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DOS 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Ana Simão, UCP ana_simoessimao@hotmail.com

Célia Ribeiro, UCP cribeiro.crb.ucp@sapo.pt

Ana Serra Fernandes, ESEPF ana.serra@esepf.pt

RESUMO

A presente investigação, de cariz essencialmente descritivo, teve como principal objetivo compreender até que ponto os professores estão informados e preparados para identificar, eleger e educar os alunos sobredotados. A amostra foi selecionada por conveniência, sendo composta por 343 professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, de escolas públicas, pertencentes a alguns agrupamentos do distrito de Viseu. Face aos objetivos do estudo e à ausência de um instrumento adaptado aos mesmos, desenvolveu-se um questionário que contivesse as perguntas chave acerca da temática. Os resultados obtidos mostram que os professores, apesar de já terem algum conhecimento acerca do que é a sobredotação e de como se caracteriza um aluno sobredotado, ainda apresentam algumas reticências quanto à elegibilidade dos mesmos para a Educação Especial (para alunos com capacidades excecionais), apontando que esta está mais direcionada para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Quanto à educação dos alunos sobredotados e talentosos, os professores referem que se encontram preparados para os educar conjuntamente com outros profissionais, mas com vários obstáculos a serem ultrapassados.

PALAVRAS-CHAVE

Sobredotação, Identificação, Educação Especial, Intervenção Educativa, Práticas Educativas

ABSTRACT

This research, which is essentially descriptive, had as its main objective to understand the extent to which teachers are informed and prepared to identify, elect and educate gifted students. The sample was selected for convenience, being composed of 343 teachers of the 2nd and 3rd Cycles of Basic Education, from public schools, belonging to some school groups in the District of Viseu. Regarding the objectives of the study and the absence of an instrument adapted to them a questionnaire was developed that would contain the key questions about the subject matter. The results obtained show that the teachers, despite already having some knowledge about what giftedness is and what characteristics a gifted student has, still have some reservations in about their eligibility for special education (for students with exceptional abilities), pointing out that it's more directed towards students with learning difficulties. As for the education of gifted and talented students, the teachers refer that they are prepared to educate them jointly with other professionals, but with several obstacles to be overcome.

KEYWORDS

Giftedness, Identification, Special Education, Educational Intervention, Educational Practices

INTRODUÇÃO

Direcionar toda a atenção para a sobredotação e a educação dos alunos sobredotados era, até algumas décadas atrás, um dilema, uma confusão, e até mesmo uma utopia. Nos dias de hoje é bem mais fácil, pois a sociedade, principalmente a escolar, foi abrindo as portas às diferenças individuais, passando a reconhecê-las e a integrá-las no seu funcionamento.

O repentino interesse pela problemática da sobredotação e dos alunos sobredotados pode justificar-se pelo avanço e pela maior divulgação social dos temas da psicologia e da educação. Por exemplo, a educação inclusiva ganhou terreno, tornando-se uma abordagem que respeita o direito à coexistência e à aceitação da diferença e da individualidade, satisfazendo as necessidades educativas de todos os alunos. Por outro lado, destaca-se o caráter desenvolvimental das características psicológicas, ou seja, a percepção de que as capacidades cognitivas mais elevadas não são meras faculdades que se poderão fortalecer e crescer através dos contextos em que estão inseridos (Novaes, 1992; Vilas & Peixoto, 2003; Winner, 1996). Por tudo isto, faz sentido que a escola inclusiva, tal como é regida, se preocupe em educar os alunos sobredotados em todas as suas vertentes.

Independentemente de se estar a vivenciar e a trabalhar para uma escola inclusiva, com um claro respeito pelo direito à educação de todas as pessoas para além das diferenças individuais, os alunos sobredotados, apesar das suas altas habilidades e elevados desempenhos em determinadas áreas cognitivas, ainda passam despercebidos no

sistema educativo, ou então só são identificados quando revelam dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento ou de socialização (Oliveira, 2007; Tourón & Reyero, 2000).

Tendo como ponto de partida a educação para todos, a sobredotação deve ser enquadrada nas atuais políticas, ou seja, deve estar inserida no seio das necessidades educativas específicas ou especiais, e como tal, fazer apelo à criação de oportunidades e experiências de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento do aluno sobredotado. Não podemos, desta forma, considerar a educação dos alunos sobredotados como uma questão de segregação ou elitismo, pois seria injusto tratar de forma igual aqueles que são diferentes (Alcón, 2005; Guenther, 2000; Tourón & Reyero, 2000).

A ideia de que a sobredotação se restringe às habilidades intelectuais com um valor elevado de Quociente de Inteligência (QI) perdurou muito tempo e mantém-se nos dias de hoje como o conceito dominante (Acereda & Sastre, 1998; Alcón, 2005; Falcão, 1992; Winner, 1996). No entanto, e com o evoluir da investigação em torno da sobredotação, houve a necessidade de reformular a definição de sobredotado devido ao reducionismo que a definição anterior apresentava. Assim, um sobredotado é “aquele que possui um potencial humano de nível superior e frequência constante em qualquer uma, ou mais, das áreas operacionais das I. M. (Inteligências Múltiplas)” (Falcão, 1992, p. 70). Por consequência, o processo de identificação deve fundamentar-se numa avaliação das áreas mais ou menos fortes de um aluno, de forma a poder desenvolver uma intervenção educativa adequada e eficaz, que responda às necessidades de cada um, tornando mais fortes os pontos mais fracos. Ao longo deste processo, não se deve esquecer que um aluno pode ser sobredotado em uma determinada área académica e ter dificuldades noutra (Acereda & Sastre, 1998; Falcão, 1992; Oliveira, 2007). “A abordagem desta questão das dessincronias intraindividuais é essencial para a melhor atuação dos pais e profissionais de educação” (Serra & Fernandes, 2015). Assim, são vários os autores que defendem a identificação precoce destes alunos. Existem mesmo alguns, que defendem que um aluno sobredotado deve ser, imediatamente, identificado mal entre para a escola, para que possa ser estimulado, criando ambientes pedagógicos adequados, motivadores e que facilitem o seu desenvolvimento global, sem que ocorra desmotivação e apresentação de condutas disruptivas (Serra, 2008).

Mas, apesar de ser muito importante a identificação o mais cedo possível, é necessário ter em atenção que alguns erros podem acontecer e que isso vai acarretar consequências, tanto para aqueles sobredotados que afinal não o são, como para aqueles que o sendo, podem vir a sofrer de exclusão, pois independentemente do tipo de intervenção escolhido, este, por si só, pode não ser suficiente para obter os resultados esperados. No que concerne à intervenção, na atualidade, a ideologia oficial das escolas é a diferenciação do ensino, onde prevalece uma política de especificidades na qual se faz o realce da diferença. Este novo paradigma da educação tem por base as diferenças individuais dos alunos e, previsivelmente, a adaptação do ensino ao aluno diferente (Pereira & Seabra-Santos, 2001; Serra & Cardoso, 2008).

A diferenciação curricular deve ser assumida no seu largo espectro, indo de um módulo curricular mais aprofundado e investigado até à construção de programas educativos individualizados, podendo estes serem aplicados no horário académico regular (Acereda & Sastre, 1998; Serra, 2008). O acréscimo de atividades mais avançadas para os alunos com capacidades excecionalmente superiores, aquando do término da atividade proposta para toda a turma; o trabalho independente; a partilha de responsabilidade entre o aluno e o professor; a aprendizagem cooperativa e a compactação do currículo são algumas medidas de diferenciação curricular, onde o aluno pode marcar o seu ritmo de aprendizagem e de trabalho, promovendo a motivação e interesse (Oliveira, 2007; Serra, 2008).

Para se colocar em prática uma correta aplicação dos programas educativos diferenciados e individualizados é importante que o professor tenha um papel facilitador e orientador da aprendizagem. Mas, é de relevante importância a necessidade do professor ter uma preparação específica na área da sobredotação, para que a diligência das metodologias a serem empregues seja a mais ajustada e congruente (Acereda & Sastre, 1998; Oliveira, 2007; Serra, 2008; Serra & Cardoso, 2008).

Segundo Kirk e Gallagher (1991) "cada cultura define o talento ou a superdotação de acordo com sua imagem e ajusta a natureza da pessoa superdotada ou talentosa àquela cultura" (citado por Fleith & Alencar, 2007, p. 165). Desta forma, as estratégias de intervenção para os alunos sobredotados estão sujeitas às particularidades culturais e especificidades regionais, o que acaba por dar oportunidades distintas de atendimento a estes alunos (Fleith & Alencar, 2007).

Assim, as estratégias são várias e não exclusivas entre si, tal como afirmou Piaget, quando lhe foi perguntado, num simpósio em Genebra, qual era o método que achava ser o melhor, ao qual respondeu que não existe um método melhor ou pior, apenas existe um tipo de método, o método adequado. No que diz respeito aos alunos com habilidades superiores não é possível apontar qual é o método ou a estratégia de intervenção mais adequada, tem de se falar numa combinação de alternativas possíveis para dar resposta às necessidades destes alunos. "É preciso trabalhar a envolvente educativa para potenciar as qualidades da criança sobredotada e minimizar os efeitos das lacunas que esta possa apresentar" (Serra & Fernandes, 2015, p. 108). Porém, nunca se pode deixar de parte o sistema educativo português, ou seja, não se pode fugir, a maioria das vezes, de um sistema organizado em série, com disciplinas isoladas entre si, com aulas com uma duração definida, e com a graduação dos conteúdos por cada ano letivo (Fleith & Alencar, 2007; Sabatella, 2008).

A literatura sobre a escolarização dos alunos com altas habilidades aponta três estratégias gerais ou programas para chegar à resposta educativa mais adequada, sendo elas: a aceleração do processo de aprendizagem, que consiste na realização dos ciclos em menos tempo; o agrupamento, que tem por finalidade a oferta de distintas estruturas organizativas para o desenvolvimento curricular; e o enriquecimento curricular

que tem o intuito de proporcionar aos alunos sobredotados possibilidades de aprendizagem escolar fora do programa escolar normal (Acereda & Sastre, 1998; Antunes & Almeida, 2009; Serra & Cardoso, 2008).

No entanto, independentemente de se terem realizado inúmeros projetos específicos de investigação em Portugal, bem como dissertações de mestrado e teses de doutoramento, assiste-se a uma relativa inatividade e estagnação nas mudanças efetuadas no terreno na educação de alunos sobredotados. Contudo, apesar de ainda não haver um consenso geral sobre esta temática, muitas das ideias erróneas que se tinham sobre estes alunos têm sido desmistificadas. Assim, a sua identificação e atuação deveria ser mais fácil nas escolas, mas será que a legislação em vigor e a forma como as escolas estão organizadas possibilitam aos professores um trabalho eficaz com estes alunos de forma a permitir o sucesso escolar dos mesmos?

É deste ponto de vista que se faz relevante um estudo onde se esclareçam as dúvidas sobre a forma como as escolas/professores estão preparados para identificar os alunos sobredotados e, se a legislação em vigor permite aos mesmos uma facilidade na sua incorporação na Educação Especial. Assim, a questão fundamental do nosso estudo centra-se na informação, preparação e elegibilidade que os professores detêm sobre como educar os alunos sobredotados. Partindo desta questão, foram identificadas algumas questões mais específicas:

- Como os professores dos 2.º e 3.º Ciclos identificam e caracterizam os alunos sobredotados?
- Os alunos sobredotados devem ser elegíveis para a Educação Especial?
- Quais os métodos mais eficazes no processo de ensino dos alunos sobredotados?
- Os professores sentem-se capazes de acompanhar, em termos educativos, os alunos sobredotados?

Considerando as questões identificadas, pensamos atingir os nossos propósitos através dos seguintes objetivos:

- Conhecer a informação que os professores detêm sobre a identificação de um aluno sobredotado;
- Verificar a perceção dos professores sobre as características que melhor caracterizam um aluno sobredotado no domínio das aprendizagens, da motivação, da criatividade e da liderança;
- Averiguar qual a opinião dos professores sobre a elegibilidade dos alunos sobredotados para a Educação Especial;
- Verificar quais os métodos que os professores consideram mais eficazes no ensino dos alunos sobredotados;
- Aferir se os professores se encontram capazes de acompanhar, em termos educativos, os alunos sobredotados;
- Apurar quais os obstáculos que os professores consideram ser os mais relevantes na educação dos alunos sobredotados.

METODOLOGIA

Neste estudo, a investigação adotada é do tipo quantitativa e descritiva, sendo a técnica utilizada para a recolha de dados o inquérito por questionário. Uma investigação quantitativa pressupõem-se objetiva, dado que os critérios utilizados estão bem definidos, quer para a amostragem, quer para os processos de análise de dados, e são baseados na linguagem da estatística, da matemática analítica, e da categorização lógica (Afonso, 2005). Trata-se de um estudo descritivo, uma vez que, o investigador já tem conhecimentos precedentes do problema de investigação, possibilitando a identificação dos objetivos a analisar. Este tipo de pesquisa não obriga ao emprego de técnicas, instrumentos e tratamentos de dados muito aprimorados e demasiado complexos, uma vez que, pressupostos muito elaborados conduzem ao obscurecimento da relação entre as variáveis, tornando os dados incompreensíveis e pouco úteis (Dias, 2009).

POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população em estudo é constituída por professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, pertencentes a agrupamentos do distrito de Viseu. Neste contexto, o número total de professores dos agrupamentos selecionados era 523. Dos 523 inquéritos por questionário apenas nos foram devolvidos 357, o que corresponde a uma taxa de retorno 71,4%.

A amostra foi selecionada por conveniência, composta por sujeitos voluntários, que se mostraram disponíveis para participar na investigação. Este método de amostragem possui várias vantagens, estando entre elas a rapidez, a facilidade e o facto de ter custos reduzidos, mas também apresenta inconvenientes que se relacionam com os resultados e as conclusões, uma vez que estas só se podem aplicar à amostra, não se podendo fazer a sua extensão ao universo (Hill & Hill, 2005).

De entre os 357 inquéritos preenchidos pelos professores dos 2.º e 3.º Ciclos, apenas 343 inquéritos tinham o questionário devidamente preenchido, sem respostas rasuradas ou mesmo duplicadas. Foi com base neste número que a análise de resultados se realizou, ou seja, a nossa amostra é constituída por 343 sujeitos.

Relativamente ao sexo, verificamos que a maioria é do sexo feminino ($n= 219$; 63,8%), em oposição, apenas 35,9% é do sexo masculino, havendo a salientar que 1 dos inquiridos não respondeu a esta questão.

No respeitante à idade, é de salientar que 2 dos inquiridos não responderam à pergunta. A idade média (\pm desvio padrão) dos inquiridos da amostra é de 37,3 ($\pm 8,2$), sendo que esta varia entre os 22 anos (valor mínimo) e os 60 anos (valor máximo).

No que concerne à formação académica dos inquiridos, a maioria possui licenciatura ($n= 257$; 74,9%), 55 (16%) o grau de mestre, 21 (6,1%) o bacharelato e apenas 10 (2,9%) possuem o grau de doutor.

No que se refere ao tempo de serviço dos inquiridos, podemos verificar que, em média, tinham 11,7 ($\pm 7,8$) anos de serviço, variando entre 0 e 36 anos de serviço. No entanto, 4 dos inquiridos não responderam à pergunta colocada.

Relativamente ao exercício de funções, 5 dos inquiridos não responderam. A maioria, 91% ($n=312$), exerce funções no ensino regular e 7,6% ($n=26$) na educação especial.

Dos 343 inquiridos, 283 (82,5%) responderam não possuir formação no âmbito da Educação Especial, enquanto 59 (17,2%) dos inquiridos responderam que tinham formação na área da Educação Especial. Porém, um dos inquiridos não respondeu a este item. Relativamente à experiência com alunos com NEE, averiguamos que a maioria já trabalhou com alunos com NEE (76,1%; n=261), 81 (23.6%) nunca teve alunos com esta problemática, e um dos inquiridos não respondeu. Quanto à experiência profissional com alunos sobredotados, 96 (28%) dos inquiridos responderam que sim, enquanto 247 (72%) referiram que não se tinham deparado ao longo da sua experiência profissional com alunos sobredotados.

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

O questionário foi elaborado a partir da análise da literatura acerca do assunto a investigar e da listagem de questões às quais queríamos responder. Para que a informação obtida fosse a mais fiável e a mais válida possível, quando preparamos e organizamos o questionário, tivemos o cuidado: de abordar temas do conhecimento dos inquiridos; de criar um documento que não fosse muito extenso; de não incluir termos ou expressões complexas; de produzir um escrito visivelmente estruturado, quer no tamanho da letra quer nos espaços deixados para registo das respostas; e de colocar frases introdutórias com informação acerca da forma de resposta a cada questão.

O questionário possui dezassete questões distribuídas em duas partes. As questões são maioritariamente fechadas, havendo em algumas a possibilidade de assinalar mais do que uma resposta, e noutras a eventualidade do inquirido acrescentar opções de resposta. A questão relacionada com o conhecimento sobre a temática da sobredotação apresenta-se através de uma escala de resposta psicométrica, tipo Likert, com o objetivo de quantificar as respostas dos sujeitos sobre determinada variável. A pergunta relacionada com a inclusão dos alunos sobredotados na Educação Especial mostra-se aberta, pois com ela pretendemos recolher os motivos que levam os professores a incluir ou não os alunos sobredotados na Educação Especial.

As questões da primeira parte pretendem apurar as características pessoais e profissionais dos inquiridos (sexo, idade, formação académica, tempo de serviço, ensino em que exerce funções, se possui formação na Educação Especial), e por último, se tem ou teve nas suas turmas alunos com Necessidades Educativas Especiais. A segunda parte é constituída por nove itens que se destinam à obtenção de informação acerca do conhecimento dos professores sobre a sobredotação e se estes se consideram preparados para identificar, eleger e educar os alunos sobredotados.

Os itens que constituem a segunda parte deste questionário foram adaptados do livro “Crianças Sobredotadas. Que sucesso escolar?”, de Ilídio Falcão (1992), do livro “O aluno sobredotado – Compreender para Apoiar – Um guia para educadores e professores”, de Helena Serra (2004), e da dissertação de mestrado de Anabela Bastos (2009) - “A percepção dos professores sobre os alunos sobredotados versus o alheamento da escola”.

Para determinar a preparação dos professores para identificar os alunos sobredotados, os inquiridos responderam a duas questões, onde, para além de indicarem qual das

afirmações caracteriza melhor um aluno sobredotado, numa escala de cinco pontos de tipo Likert (1- discordo totalmente a 5- concordo totalmente), opinaram sobre as características de um aluno sobredotado no domínio das aprendizagens, da motivação, da criatividade e da liderança.

Para determinar o grau de disposição dos professores para a elegibilidade dos alunos sobredotados, os inquiridos responderam a duas perguntas, em que manifestam o conhecimento que têm acerca da legislação sobre a educação dos alunos sobredotados e se consideram pertinente a inclusão destes alunos na Educação Especial, sendo que nesta última questão, têm de justificar a sua resposta apontando os motivos que os levam a incluir ou não estes alunos na Educação Especial.

De forma a avaliar a habilidade dos professores para acompanhar, em termos educativos, os alunos sobredotados e os métodos que consideram ser os mais eficazes para o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, os inquiridos responderam a quatro questões em que se pronunciaram sobre a sua aptidão para acompanhar estes alunos a nível educativo; sobre a necessidade de ajuda de um outro profissional, mencionando qual ou quais aqueles a que recorreria; sobre as dificuldades com que se poderia debater ao ter presente na sala de aula um aluno sobredotado, e ainda, sobre a modalidade de atendimento que considerava ser a mais eficaz para o ensino dos sobredotados.

Para a validação do questionário, produzimos uma primeira versão – pré-teste – com a finalidade de garantir que este se encontrava de facto em condições de ser aplicado e que se adequava às questões e aos objetivos definidos (Chiglione & Matalon, 1997). Deste modo, o questionário – pré-teste - foi aplicado a seis professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, que não pertencem à nossa amostra principal. Os inquiridos acederam ao preenchimento individual do questionário, sendo-lhes pedido que assinalassem casuais dúvidas, incorreções e/ou lacunas detetadas. Da análise das opiniões proferidas, que registámos em forma de anotações, fomos levados a considerar que o questionário não apresentava dificuldades e dúvidas, sobretudo no que diz respeito à clareza e a apresentação das questões.

Para determinar a fiabilidade do questionário construído aplicamos o índice de α de Cronbach. Este mede a correlação entre respostas através da análise do perfil das respostas dadas pelos inquiridos. No entanto, para que se possa fazer a aplicação correta do α de Cronbach é necessário que alguns pressupostos estejam fixados, tais como: a divisão e agrupamento das questões em dimensões, ou seja, que as questões que tratam do mesmo assunto estejam próximas; que o questionário seja aplicado a uma amostra significativa e heterogénea; e que as escalas já tenham sido validadas (Hora, Monteiro, & Arica, 2010).

Contudo, considera-se que um instrumento é classificado como tendo fiabilidade conveniente quando o α de Cronbach é pelo menos de 0,7. Porém, em alguns panoramas de investigação nas ciências sociais, α de Cronbach de 0,6 é considerado concebível desde que os resultados conseguidos através desse instrumento sejam interpretados com prudência (Maroco & Marques, 2006). Obteve-se um valor de 0,911 para a escala neste estudo, que nos indica estarmos na presença de uma escala com uma muito boa

consistência interna. Por outro lado, verificou-se ainda que o valor de α não melhora retirando-se qualquer uma das catorze afirmações.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para medir o grau de informação e preparação dos professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico para identificar, eleger e educar os alunos sobredotados, foram utilizados vários indicadores - afirmação que melhor caracteriza um aluno sobredotado; grau de concordância com as características de um aluno sobredotado no domínio das aprendizagens, da motivação, da criatividade e da liderança; grau de conhecimento acerca legislação que vigora a educação dos alunos sobredotados; grau de consonância acerca da inclusão dos alunos sobredotados na Educação Especial; modalidades de atendimento para o processo de ensino de alunos sobredotados; obstáculos que poderão advir do acompanhamento do aluno sobredotado; aptidão para acompanhar estes alunos a nível educativo; necessidade de ajuda de um outro profissional, mencionando qual ou quais aqueles a que recorreria – cada um deles constituído por grupos de itens.

No que respeita à afirmação que melhor caracteriza um aluno sobredotado, podemos observar (tabela 1) que mais de metade da amostra ($n=183$; 53,4%) refere que a afirmação que melhor caracteriza um aluno sobredotado é “Um aluno com elevado quociente intelectual (QI)”, seguindo-se com 46,1% ($n=158$) a afirmação “Um aluno com superior desempenho em qualquer área curricular”. Por último importa salientar que 2 dos inquiridos não responderam à questão.

Tabela 1 - O que caracteriza melhor um aluno sobredotado

Qual afirmação caracteriza melhor um aluno sobredotado	n	%	% (sem não resposta)
Um aluno com um elevado quociente intelectual (QI)	183	53,4	53,7
Um aluno com superior desempenho em qualquer área curricular	158	46,1	46,3
Não responde	2	0,6	—

Na tabela 2, encontram-se os valores obtidos para os itens definidos para avaliar a conceção que os docentes têm sobre as características de um aluno sobredotado no domínio das aprendizagens, da motivação, da criatividade e da liderança.

Verifica-se que quase metade da amostra considera que um aluno sobredotado demonstra rapidez e facilidade na compreensão de determinados assuntos ($M=4,47$), seguindo-se a afirmação mostra uma elevada curiosidade por determinados assuntos, temas e ideias ($M=4,43$). Posteriormente, patenteia-se a afirmação retém a informação que lhe é transmitida facilmente ($M=4,40$). De seguida, com uma $M=4,30$ está a afirmação encontra soluções ou caminhos alternativos para resolver problemas.

Com igual média ($M=4,22$), encontram-se as afirmações por iniciativa própria, procura informações adicionais e/ou complementares e a partir de um exemplo ou uma expli-

cação resolve facilmente outras situações. No entanto, distinguem-se pelo desvio padrão, sendo o da primeira afirmação de 0,84, enquanto o da segunda é de 0,80, e pela distribuição das respostas pelas 5 categorias disponibilizadas para responder.

Logo após, está a afirmação desmotivada perante atividades rotineiras ($M=4,21$). A afirmação apresenta um vocabulário avançado para a sua idade e para o seu nível escolar apresenta-se com uma $M=4,12$. Seguidamente, estão as afirmações que apresentam soluções pouco vulgares na resolução de problemas e no relacionamento de ideias ($M=4,06$), inicia as suas próprias atividades, sem que estas sejam solicitadas pelo professor ($M=4,05$), demonstra persistência na realização e finalização das atividades ($M=3,99$) e procura a perfeição em todas as atividades e tarefas ($M=3,81$).

Por fim, estão as afirmações que demonstram uma tendência para assumir responsabilidade por determinadas situações ($M=3,59$) e apresentam uma posição de liderança dentro dos grupos de trabalho ($M=3,54$).

Tabela 2 - Dados estatísticos referentes aos resultados da questão relacionada com o conhecimento sobre a temática sobredotação

	Um aluno sobredotado...		1	2	3	4	5	Total	Média Item	DP Item
No domínio das aprendizagens	Apresenta um vocabulário avançado para a sua idade e para o seu nível escolar	n	13	16	31	139	144	343	4,12	1,01
		%	3,8	4,7	9,0	40,5	42,0	100,0		
	Por iniciativa própria, procura informações adicionais e/ou complementares	n	3	15	29	153	143	343	4,22	0,84
		%	0,9	4,4	8,5	44,6	41,7	100,0		
	Encontra soluções ou caminhos alternativos para resolver problemas	n	3	5	33	148	154	343	4,30	0,77
		%	0,9	1,5	9,6	43,1	44,9	100,0		
	A partir de um exemplo ou uma explicação resolve facilmente outras situações	n	4	6	39	157	137	343	4,22	0,80
		%	1,2	1,7	11,4	45,8	39,9	100,0		
	Demonstra rapidez e facilidade na compreensão de determinados assuntos	n	2	4	13	135	189	343	4,47	0,68
		%	0,6	1,2	3,8	39,4	55,1	100,0		
	Retém a informação que lhe é transmitida facilmente	n	2	9	18	134	180	343	4,40	0,76
		%	0,6	2,6	5,2	39,1	52,5	100,0		
No domínio da motivação	Inicia as suas próprias atividades, sem que estas sejam solicitadas pelo professor	n	5	16	59	140	123	343	4,05	0,92
		%	1,5	4,7	17,2	40,8	35,9	100,0		
	Demonstra persistência na realização e finalização das atividades	n	2	18	72	142	109	343	3,99	0,89
		%	0,6	5,2	21,0	41,4	31,8	100,0		
Desmotiva perante atividades rotineiras	n	7	15	36	126	159	343	4,21	0,94	
	%	2,0	4,4	10,5	36,7	46,4	100,0			
Procura a perfeição em todas as atividades e tarefas	n	7	28	81	133	94	343	3,81	0,99	
	%	2,0	8,2	23,6	38,8	27,4	100,0			
No domínio da criatividade	Apresenta soluções pouco vulgares na resolução de problemas e no relacionamento de ideias	n	4	19	57	134	129	343	4,06	0,93
		%	1,2	5,5	16,6	39,1	37,6	100,0		
	Mostra uma elevada curiosidade por determinados assuntos, temas e ideias	n	4	4	15	136	184	343	4,43	0,74
		%	1,2	1,2	4,4	39,7	53,6	100,0		
No domínio da liderança	Apresenta uma posição de liderança dentro dos grupos de trabalho	n	10	55	106	84	88	343	3,54	1,12
		%	2,9	16,0	30,9	24,5	25,7	100,0		
	Demonstra uma tendência para assumir a responsabilidade por determinadas situações	n	12	40	109	97	85	343	3,59	1,09
		%	3,5	11,7	31,8	28,3	24,8	100,0		

1=Discordo totalmente 2=Discordo 3=Não concordo nem discordo 4=Concordo 5=Concordo Totalmente

Na tabela 3 encontram-se os valores obtidos para o item qual o grau de conhecimento dos professores relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados. Da análise da tabela verifica-se que cerca de 140 dos professores afirmam ter pouco conhecimento relativamente à atual legislação, sendo que 94 assumem mesmo não ter conhecimento algum sobre a legislação em vigor. Poucos professores referem ter algum conhecimento acerca da legislação atual.

Tabela 3 - Frequência de resposta para o grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados

Grau de conhecimento relativamente à atual legislação sobre a educação dos alunos sobredotados	N	%	% (sem não resposta)
Nenhum	94	27,4	27,5
Pouco	140	40,8	40,9
Suficiente	82	23,9	24,0
Muito	26	7,6	7,6
Não responde	1	0,3	—

No que diz respeito à opinião dos professores sobre a inclusão na Educação Especial, em termos de legislação e das respostas educativas, o ensino de alunos sobredotados, esta encontra-se muito dividida, com aproximadamente metade dos docentes a afirmar que sim (n=183) e a outra metade a afirmar que não (n=159) (ver tabela 4).

Tabela 4 - Frequência de resposta para a inclusão ou não na Educação Especial o ensino de alunos sobredotados, quer em termos da legislação quer em termos das respostas educativas

Parece-lhe correto incluir na Educação Especial o ensino de alunos sobredotados, em termos da legislação e das respostas educativas?	N	%	% (s/não resposta)
Não	159	46,4	46,5
Sim	183	53,4	53,5
Não responde	1	0,3	—

A tabela 5 mostra-nos os valores obtidos para as categorias estabelecidas pela análise das justificações dadas à questão “Parece-lhe ser correto incluir na Educação Especial o ensino de alunos sobredotados, em termos da legislação e das respostas educativas?”.

Porém, importa referir que não seria possível obter os resultados em termos de frequências se não fosse realizada uma análise exaustiva das 215 justificações, através de um método bastante utilizado na análise de dados qualitativos, a análise de conteúdo. Este procedimento compreende-se como “um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento” (Campos, 2004, p. 611). Posteriormente foi efetuada a divisão das componentes das justificações em categorias, ou seja, “a passagem de dados brutos a dados organizados” (Bardin, 2014, p. 147).

Desta análise resultaram dez categorias sendo elas: currículos diferenciados; desmotivação/frustração do aluno; diferenciação pedagógica; ensino mais direcionado para os alunos com dificuldades de aprendizagem; falta de formação e preparação da escola/professor; exclusão; inclusão; planificação e gestão de recursos humanos e técnicos; práticas pedagógicas centradas nas particularidades; e promoção de ambientes criativos, plenos de estímulos, recursos e oportunidades.

Após a análise exaustiva das justificações pode-se referir que dos 343 inquiridos apenas 215 responderam à questão da justificação da resposta anterior, sendo que destes últimos 21 apresentam mais do que uma ideia/justificação. Assim a resposta mais vezes apresentada é ensino mais direcionado para alunos com dificuldades de aprendizagem com 24,2% (n=57), seguida de práticas pedagógicas centradas nas particularidades com 15,3% (n=36), seguida de currículos diferenciados com 14,4% (n=34) e diferenciação pedagógica com 11% (n=26).

Tabela 5 - Razões referidas na justificação pedida para “Parece-lhe correto incluir na Educação Especial o ensino de alunos sobredotados, em termos da legislação e das respostas educativas?”

Justificação (resposta múltipla)	n	%
Currículos diferenciados	34	14,4%
Desmotivação/Frustração do aluno	18	7,6%
Diferenciação Pedagógica	26	11,0%
Ensino mais direcionado para alunos com dificuldades de aprendizagem	57	24,2%
Falta de formação e preparação da escola/professor	10	4,2%
Exclusão	9	3,8%
Inclusão	17	7,2%
Planificação e gestão de recursos humanos e técnicos	24	10,2%
Práticas Pedagógicas centradas nas particularidades	36	15,3%
Promoção de ambientes criativos, plenos de estímulos, recursos e oportunidades	5	2,1%
TOTAL	236	100,0%

Para compreender qual é a modalidade que os inquiridos consideram ser a mais eficaz no processo de ensino dos alunos sobredotados, obtiveram-se os valores explanados na tabela 6. É importante salientar que foram vários os inquiridos que assinalaram mais do que um item para a modalidade que consideram ser a mais eficaz.

Pela leitura da tabela, conclui-se que mais de metade dos inquiridos, 55,5% (n=280), consideram o enriquecimento curricular como a medida mais eficaz, seguindo-se a aceleração escolar com 25,5% (n=129) e, por último, o agrupamento e alunos com 19% (n=96).

Tabela 6 - Frequência de respostas para a modalidade de atendimento que os professores inquiridos consideram ser a mais eficaz no processo de ensino de alunos sobredotados

Modalidade de atendimento que considera ser a mais eficaz no processo de ensino	Respostas		Professor
	n	%	%
Aceleração escolar	129	25,5%	37,7%
Enriquecimento curricular	280	55,5%	81,9%
Agrupamento de alunos	96	19,0%	28,1%
Total	505	100,0%	147,7%

Na tabela 7, encontram-se os dados apurados relativamente à capacidade do docente acompanhar, a nível escolar, um aluno sobredotado. Verifica-se pela análise da tabela, que 239 dos docentes consideram ser capazes de acompanhar um aluno, mas recorrendo à ajuda de outros profissionais, enquanto 81 consideram-se aptos para acompanhar estes alunos sem que sejam necessário valer-se de outro profissional. Por fim, 23 docentes não se acham habilitados para acompanhar os alunos sobredotados.

Tabela 7 - Frequência de respostas para a capacidade de acompanhar, a nível escolar, um aluno sobredotado

	n	média	DP	Me	P25	P75	Mín	Máx
Sim	81	58,4	9,2	60,0 ^a	54	64	18	70
Sim, mas recorrendo a ajuda de outros profissionais	239	57,0	8,1	57,0 ^b	52	62	14	70
Não	23	58,7	11,3	62,0 ^a	51	70	26	70

^{a,b} - letras diferentes indicam diferenças significativas na mediana da variável, segundo teste de Mann-Whitney (a letra "a" indica o grupo com maior valor de mediana, "b" o seguinte).

Na tabela 8, apresentamos os resultados das respostas dadas à interjeição quais os obstáculos que o professor pode encontrar, para um bom acompanhamento de um aluno sobredotado. É de significativa importância mencionar que os inquiridos puderam assinalar mais que uma opção, ou mesmo, acrescentar opções/obstáculos que consideram poder encontrar no acompanhamento dos alunos sobredotados.

Averigua-se, pela análise da tabela, que 219 (64%) professores consideram a falta de tempo para dar mais apoio a estes alunos como o obstáculo mais desassossegador de um bom acompanhamento dos alunos sobredotados, seguindo-se a falta de apoio técnico e especializado, com 209 (61,1%). Posteriormente, 194 (56,7%) dos professores assinalam o número excessivo de alunos por turma, como um obstáculo para o bom acompanhamento um aluno sobredotado. De seguida, estão as afirmações falta de formação por parte dos professores com 192 (56,1%), a rejeição do aluno sobredotado pela turma onde está inserido com 170 (49,7%), a exigência do cumprimento dos programas com 161 (47,1%) e por fim a falta de sensibilidade, por parte da comunidade educativa para esta problemática com 129 (37,7%). Ainda importa relatar que 0,9% dos

professores acrescentaram obstáculos ao acompanhamento do aluno sobredotado, tal como a falta de recursos e a inadequação do currículo a estes mesmos alunos.

Tabela 8 - Frequência de resposta (resposta múltipla) para os obstáculos que o professor poderá encontrar no acompanhamento de um aluno sobredotado

	Respostas		Professor
	n	%	%
Rejeição do aluno sobredotado pela turma onde está inserido	170	13,3%	49,7%
Número excessivo de alunos por turma	194	15,2%	56,7%
Falta de formação por parte dos professores	192	15,0%	56,1%
Falta de tempo para dar mais apoio a estes alunos	219	17,1%	64,0%
Exigência do cumprimento dos programas	161	12,6%	47,1%
Falta de apoio técnico e especializado	209	16,4%	61,1%
Falta de sensibilização, por parte da comunidade educativa para esta problemática	129	10,1%	37,7%
Outro	3*	0,2%	0,9%
Total	1277	100,0%	373,4%
*falta de recursos/currículo inadaptado; falta de sensibilidade.			

Na tabela 9, encontram-se os valores obtidos para os profissionais a quem recorreriam caso necessitassem de ajuda. Pela observação e análise da tabela, verifica-se que mais de metade dos inquiridos (78,8% dos professores) escolheria o psicólogo como uma fonte a recorrer caso houvesse necessidade, seguido do professor de Educação Especial (64,6% dos professores). Posteriormente, surge o médico com uma percentagem de 15,9 dos professores a selecionarem-no e por último, com 4,1% figuram outros profissionais, tais como a Associação ANEIS, colegas de trabalho, pais/encarregados de educação, especialistas na área da sobredotação ou até mesmo pedagogos.

Tabela 9 - Frequência de resposta (resposta múltipla) para a que profissional recorreria para o ajudar, caso necessário

	Respostas		Professor
	n	%	%
Psicólogo	267	48,2%	78,8%
Professor de Educação Especial	219	39,5%	64,6%
Médico	54	9,7%	15,9%
Outro	14*	2,5%	4,1%
Total	554	100,0%	163,4%
* Associação para Crianças Sobredotadas, 1; colegas da área, 1; depende dos interesses do aluno pode(m) ser Professores, Investigador, etc., 1; pais/ familiares/ encarregado de educação, 4; especialista na área da sobredotação, 3; pedagogo, 1; não responde, 3.			

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os resultados obtidos, verificamos que os professores encontram-se atentos e alerta para as necessidades dos alunos sobredotados, reclamando a necessidade de apoio de outros profissionais, quer a nível da educação quer a nível da psicologia, para uma maior inclusão e atendimento dos mesmos.

Tendo em consideração que o conceito de sobredotação não se restringe a uma esfera estritamente cognitiva e ainda menos a um único critério como o QI, talentos múltiplos e múltiplos critérios são agora as dimensões que se têm em conta para a definição do conceito, deixando de lado a unidimensionalidade e a perspectiva conservadora (Renzulli, 1998).

Pela análise dos resultados do nosso estudo, apercebemo-nos que os docentes se dividem entre a perspectiva mais conservadora e unidimensional e a perspectiva atual, assente em múltiplos critérios. No entanto, verificamos que mais de metade da amostra (53,4%) considera que um aluno sobredotado é aquele que possui um elevado QI, em detrimento dos 46,1% dos professores que consideram um aluno sobredotado como aquele que possui um desempenho superior em qualquer área curricular.

Em disparidade com a investigação de Falcão (1992), averiguamos que no nosso estudo os docentes ainda revelam pouco conhecimento acerca da identificação do aluno sobredotado, manifestando que os sobredotados são apenas aqueles com um elevado QI e não aquele que possui uma capacidade ou desempenho acima da média, em qualquer área curricular.

Em detrimento dos estudos apresentados anteriormente, o estudo realizado por Veiga, Moura e Ribeiro (1997) vai ao encontro do que foi observado no nosso estudo, ou seja, o aspeto intelectual supera a capacidade e o desempenho acima da média. Estes resultados remontam para a tendência que os professores têm de associar os sobredotados aos bons alunos.

Apesar de ser impossível apresentar um inventário que abarque todas as características possíveis e existentes, quando foi perguntado aos professores qual o nível de concordância com determinadas características que melhor caracterizam os alunos sobredotados, a esmagadora maioria concorda com as afirmações. Porém, nota-se uma hesitação no nível de concordância com as características apresentadas no domínio da liderança. Desta forma, perante os resultados apresentados, apercebemo-nos que a maioria dos docentes está, relativamente, bem informada e consciente das características que melhor caracterizam um aluno sobredotado, resultados estes que vão ao encontro dos estudos apresentados por Veiga, Moura e Ribeiro (1997).

Ainda é possível aferir que os resultados apresentados remetem-nos para os mitos que toldam o conceito de sobredotado, ou seja, na mente dos professores ainda vigora a ideia de que um sobredotado é um aluno com dons académicos, quer a nível da linguagem (oral e escrita) quer a nível da matemática, e deixam de lado a criatividade e a liderança (Winner, 1996). Por outro lado, também nos levam sugerem o mito de que todo e qualquer aluno é sobredotado, e que conseqüentemente não existe um grupo

especial de alunos que carecem de uma educação enriquecida ou acelerada nas escolas (Vilas & Peixoto, 2003).

Examinando os resultados do nosso estudo relativamente ao grau de conhecimento da atual legislação, sobre a educação dos alunos sobredotados, na globalidade, os professores consideram ter pouco ou nenhum conhecimento (68,2%), o que vai ao encontro dos resultados obtidos pelo estudo realizado por Bastos (2009) e Pinto (2013). Estes resultados são também uma consequência da pouca especificação da legislação em Portugal acerca da sobredotação. Os alunos com capacidades excepcionais são consignados no Despacho Normativo 17-A de 2015 de 22 de setembro, no que concerne à diferenciação pedagógica, sendo-lhes unicamente apontadas como medidas de atendimento a constituição de grupos de homogeneidade relativa e a possibilidade de fazerem parte dos casos especiais de progressão. Todavia, no Decreto-Lei 3/2008, que enquadra a Educação Especial, a sobredotação não é referida, uma vez que os alunos com NEE são apenas aqueles que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e participação num dos vários domínios da sua vida. Em súpula, o ensino está direcionado para dar respostas às NEE dos alunos com insucesso e não no reconhecimento da sobredotação como uma NEE que não está intimamente relacionada com o insucesso (Antunes & Almeida, 2009; Bastos, 2009; Fleith, Almeida, & Alencar, 2010).

No que respeita à inclusão na Educação Especial do ensino de alunos sobredotados, em termos da legislação e das respostas educativas, verificamos que os docentes se dividem entre a inclusão e a não inclusão. No entanto, julgamos que mais de metade da amostra (53,4%) considera que os alunos sobredotados deveriam estar incluídos no regime de Educação Especial em termos da legislação e do tratamento, em detrimento dos 46,4% dos docentes que consideram que os alunos sobredotados não deveriam estar incluídos no regime da Educação Especial. Esta análise vai ao encontro dos estudos de Alencar (1986), Antunes e Almeida (2009) e Rodrigues e Antunes (2012), onde sobressai a necessidade de diferenciação e de um processo de sinalização e avaliação eficaz. Porém, os nossos inquiridos ainda salientam a desmotivação/frustração do aluno, o ensino mais direcionado para os alunos com dificuldades de aprendizagem; a falta de formação e preparação da escola/professor; e a promoção de ambientes criativos, plenos de estímulos, recursos e oportunidades.

Assim, o atendimento dos alunos sobredotados continua a manter-se como uma forte fonte de controvérsia entre os professores. A ideologia de uma escola inclusiva, onde a diferenciação do ensino e a prevalência de uma política de especificidades na qual se faz o realce da diferença, revela-se como um espaço onde todos os alunos, inclusive os sobredotados, beneficiem de adaptações e serviços apropriados (Antunes & Almeida, 2009; Pereira & Seabra-Santos, 2001; Serra & Cardoso, 2008). No entanto, sobrevivem incertezas e divergências acerca das estratégias mais indicadas para o atendimento destes alunos. Mas, quando as oportunidades diferenciadas não vão ao encontro das necessidades e interesses destes, só resta uma opção, a de tentar adaptar-se à rotina do ensino convencional, o que pode significar uma desmotivação e frustração do

aluno, por não estar a ter um atendimento diferenciado e direcionado às suas características e por consequência o desperdício de seus talentos e aptidões (Acereda & Sastre, 1998; Antunes & Almeida, 2009). O professor, por seu lado, tem de reconhecer e dar resposta às necessidades diversificadas de cada aluno, bem como trabalhar diferentes potencialidades, seguindo os ritmos, estilos e as necessidades, de forma a assegurar uma educação de qualidade. A formação do professor tem vindo a mostrar-se insuficiente para dar resposta aos diferentes estilos de aprendizagem, o professor tem de “deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos” (Freitas & Pérez, 2012, p. 7).

No que respeita à modalidade de atendimento que considera ser a mais eficaz no processo de ensino de alunos sobredotados, os professores responderam, na sua maioria, enriquecimento curricular, seguido da aceleração escolar e depois o agrupamento de alunos. Esta análise vai ao encontro dos estudos de Falcão (1992), Pinto (2013) e Vilas & Peixoto (2003). Assim, podemos inferir que o enriquecimento é a estratégia que melhor corrobora a ideia de inclusão prevista na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Apesar do enriquecimento ser

uma medida educativa recomendada para todos os alunos, é um aspecto particularmente relevante na educação daqueles que têm potencial (...) O ponto central de enriquecimento (...) é relacionar a aprendizagem de um assunto com as outras áreas, e jogar com as ideias de maneira a fazer surgir novas ideias (Freeman & Guenther, 2000, p.123).

Esta tem por base a individualização do processo de ensino-aprendizagem e prevê o ajustamento dos programas às necessidades próprias de cada aluno, introduzindo modificações em extensão e profundidade dos conteúdos dos currículos, bem como as metodologias a adotar (Acereda & Sastre, 1998; Serra & Cardoso, 2008; Tourón et al., 1998; Vilas & Peixoto, 2003). Independentemente da aplicação do programa de enriquecimento poder ter uma série de dificuldades, este tem vindo a ser considerado o mais vantajoso, uma vez que permite ao aluno marcar o seu ritmo de trabalho, o que conduz a um comportamento mais estimulado e autodirigido, e por consequência um aumento da motivação (Alencar, 1986; Serra & Cardoso, 2008; Vilas & Peixoto, 2003).

Serra e Cardoso (2008) referem que o professor deve estar alerta para a possibilidade de encontrar, nas suas turmas, alunos com altas habilidades. Desta forma, têm a responsabilidade de, por meio da intervenção pedagógica, incentivar o desenvolvimento equilibrado das capacidades dos alunos. Assim, o professor “desempenha um papel protagonista na preservação e no desenvolvimento da sobredotação” (Serra & Cardoso, 2008, p.133).

Efetuada uma análise simples dos resultados obtidos às perguntas 15 e 16 do questionário, podemos inferir, no que respeita ao acompanhamento de um aluno sobredotado, a nível escolar, que os professores se encontram preparados, mas recorrendo à ajuda de outros profissionais, tais como o psicólogo e o professor da Educação Especial.

Pois só em conjunto e com o conhecimento alargado de todo o espectro da sobredotação, quer a nível psicológico, social e cognitivo, é que se pode dar respostas adequadas às necessidades e interesses destas crianças (Serra, 2001; Serra & Cardoso, 2008). Tais resultados vão ao encontro dos resultados obtidos nos estudos desenvolvidos por Bastos (2009), Falcão (1998) e Pinto (2013).

Por último, no que respeita aos principais obstáculos que o professor poderá encontrar no bom acompanhamento dos alunos sobredotados, estes apontam a falta de tempo para dar mais apoio a estes alunos; a falta de apoio técnico e especializado; o número excessivo de alunos por turma; a falta de formação por parte dos professores e a rejeição do aluno sobredotado pela turma onde está inserido. Os resultados encontrados por Bastos (2009) também vão neste sentido, visto que os docentes também acentuam, como principais obstáculos a falta de formação, o número excessivo de alunos por turma e a falta de apoio de técnicos especializados na área da sobredotação.

Da análise feita, podemos depreender que os docentes, apesar de já terem algum conhecimento acerca da sobredotação, ainda apresentam algumas reticências quanto à elegibilidade e educação dos alunos sobredotados, o que segundo Serra e Cardoso (2008) poderá conduzir a prejuízos não só estendidos ao indivíduo, como também à sociedade, pois esta é privada da contribuição incomensurável do progresso do saber.

CONCLUSÃO

Com base na informação recolhida, parece-nos que, ainda nos dias de hoje, a sobredotação não é uma temática facilmente compreendida, não só pela sociedade em geral, mas também pelo contexto escola. Esta falta de discernimento também se deve ao fato de não existir uma política de apoio coesa e imperativa. Assim, a sinalização e a implementação de medidas e estratégias desenvolvimentais fica dependente da sensibilização e da determinação da escola e do professor, o que pode vir a significar, em muitos casos, o esquecimento daquele aluno por parte da comunidade educativa.

Porém, se por um lado é necessário que o professor esteja atento à possibilidade de existir nas suas turmas alunos com elevadas capacidades, por outro, a intervenção exige que o professor consiga, devidamente, identificar um aluno sobredotado, que conheça as suas necessidades e motivações, que adeque as suas práticas a essas mesmas necessidades, e que avalie se as medidas educativas escolhidas estão a contribuir para um efetivo desenvolvimento do potencial destes alunos, tendo sempre em conta as suas características muito particulares.

Definitivamente, consideramos que não pode ficar ao critério e à sensibilidade das escolas e dos professores a implementação de medidas educativas eficazes para estes alunos mais capazes. É portanto, evidente a necessidade de uma transformação profunda nos sistemas de intervenção, de forma a promover um melhor e mais eficaz atendimento dos alunos sobredotados.

O conjunto de elementos recolhidos, ao longo do nosso estudo, permite-nos concluir que, embora os docentes estejam sensibilizados para a temática da sobredotação, não

se sentem suficientemente capazes para identificar e acompanhar, em termos educativos, um aluno sobredotado, o que vem responder à nossa questão central: em que medida os professores estão informados e preparados para identificar, eleger e educar os alunos sobredotados.

No entanto, várias limitações podem ser apresentadas na sequência do presente estudo, sendo que algumas delas não conseguiram ser antecipadas, e outras decorreram da própria natureza da metodologia empregue. Como antecipávamos, limitações importantes decorreram de estarmos face a uma amostra por conveniência impedindo, deste modo, a generalização dos resultados obtidos.

Uma outra limitação prendeu-se com a sensibilização dos professores para o preenchimento do inquérito por questionário. Alguns não se encontraram motivados, interessados e empenhados em colaborar com a investigação, o que fez com que demorássemos mais tempo a conseguir uma amostra representativa.

Uma terceira dificuldade foi o fato de conseguirmos obter os questionários preenchidos na íntegra. Muitos professores entregaram o seu questionário quase em branco, o que levou à anulação dos mesmos.

O fato de mais de dois terços da nossa amostra nunca se ter deparado com um aluno sobredotado também pode ter influenciado os resultados obtidos, uma vez que os professores encontram-se mais informados sobre temáticas do seu interesse e da sua realidade escolar. Por este motivo, consideramos que seria interessante realizar uma investigação semelhante à nossa, dentro de um contexto onde os professores se tenham deparado com alunos sobredotados, pois a comparação dos resultados obtidos com os desta investigação poderão ser interessantes.

Também consideramos como restrição ao nosso estudo, o carácter reducionista do questionário. Este deveria incluir questões relacionadas com a formação dos docentes sobre a temática em estudo, bem como a necessidade de identificarem este tipo de alunos. Fica mais uma vez uma questão em aberto para futuros estudos.

Pensamos que este trabalho de investigação poderá, de alguma forma, contribuir para a clarificação do que os docentes entendem por aluno sobredotado e quais as características a ele inerentes, bem como, a perceção dos docentes sobre a elegibilidade dos alunos sobredotados para a Educação Especial e a preparação dos mesmos para educar, dentro das suas salas de aula, os alunos com capacidades excecionais, visando um único objetivo - o de dar respostas às suas necessidades.

Esperamos que esta investigação possa contribuir para uma consciencialização da problemática da sobredotação, e que ao falarmos de alunos diferentes, obrigatoriamente fique implícito que os alunos que apresentam capacidades acima de média, em qualquer área, se englobam neste grupo. Estes alunos, pelas suas capacidades de excecionalidade, necessitam, tal como os outros com dificuldades de aprendizagem permanentes, de um acompanhamento específico e desafiador das suas reais capacidades.

BIBLIOGRAFIA

- Acereda, A. & Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alcón, M. (2005). *El niño superdotado: fundamentos teóricos y psicoeducativos*. Badajoz: @becedario.
- Alencar, E. (1986). *Psicologia e Educação do Superdotado*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Antunes, A. & Almeida, L. (2009). Práticas Educativas na Sobredotação: diferenciação curricular e estratégias complementares. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(1). Acedido em julho 13, 2011, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11548/4/Pr%C3%a1ticas%20Educativas%20na%20Sobredota%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. (5.ª ed). Lisboa: Edições 70.
- Bastos, A. (2009). *A percepção dos Professores sobre os Alunos Sobredotados versus o alheamento da Escola*. Dissertação de Mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Campos, C. (2004). Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira Enfermagem*, 57(5), 611-614. Acedido em dezembro 22, 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 19-A/2015, de 22 de setembro. Diário da República n.º 185/2015 - 2.ª Série C. Ministério da Educação. Lisboa.
- Dias, M. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação*. Viseu: Psicossoma.
- Falcão, I. (1992). *Crianças sobredotadas. Que sucesso escolar?* Rio Tinto: Edições ASA.
- Fleith, D. & Alencar, E. (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, L., Almeida, E. & Alencar, L. (2010). Educação dos alunos sobredotados no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação*, 16(16). Acedido em outubro 15, 2013, em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n16/n16a07.pdf>.
- Freeman, J. & Guenther, Z. (2000). *Educando os mais capazes - ideias e ações comprovadas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Freitas, S. & Pérez, S. (2012). *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.
- Chiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editores.
- Guenther, Z. (2000). Educando bem dotados: algumas ideias básicas. In L. Almeida, E. Oliveira, & A. Melo, *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (11-18). Braga: ANEIS.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. (2.ª ed.). Lisboa: Edições Silabo.
- Hora, H., Monteiro, G. & Arica, J. (2010). Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, 11(2), 85-103. Acedido em novembro 26, 2014, em <http://www.seer.ufrgs.br/ProdutoProducao/article/viewFile/9321/8252>.

- Maroco, J. & Garcoa-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1). Acedido em novembro 26, 2014, em <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/lp/article/viewFile/763/706>.
- Novaes, H. (1992). *Psicologia de la actitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Oliveira, E. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Dissertação de Doutoramento não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Portugal.
- Pereira, M. & Seabra-Santos (2001). "Vendedores de algodão-doce": Estudo logitudinal sobre a antecipação da entrada no 1.º ciclo. *Sobredotação*, 2 (1), 69-86.
- Pinto, Z. (2013). *A Perceção dos Professores sobre os Alunos Sobredotados – Um Estudo de Caso na Ilha de S. Miguel*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Renzulli, J. (1998). Three-Ring Conception of Giftedness. *Neag Center for Gifted Education and Talent Development*. Acedido em novembro 6, 2012, em <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html>.
- Rodrigues, C. & Antunes, A. (2012). Escola inclusiva e sobredotação: Estudo exploratório sobre as perceções dos professores. In *II Seminário Internacional - Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*. Acedido em setembro 7, 2015, em <http://webs.ie.uminho.pt/iisicpce/atas.pdf>.
- Sabatella, M. L. P. (2008). *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Ibpe.
- Serra, H. (2004). *O Aluno Sobredotado - Compreender para Apoiar - Um Guia para Educadores e Professores*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber (e) Educar*, 13. Acedido em março 12, 2013, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/161/SeE_13NEE.pdf?sequence=2.
- Serra, H. & Cardoso, M. F. (2008). Sobredotação uma problemática, uma perspectiva de intervenção. In H. Serra, *Estudos em Necessidades Educativas Especiais* (103-181). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Serra, H. & Fernandes A. S. (2015). *Será o Meu Filho Sobredotado?*. Porto: Porto Editora.
- Tourón, J. & Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno a la superdotación. In L. Almeida, E. Oliveira, & A. Melo, *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (19-27). Braga: ANEIS.
- Tourón, J., Peralta, F. & Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Navarra: Universidad de Navarra.
- Veiga, F., Moura, H. & Ribeiro, J. (1997). Alunos sobredotados vistos pelos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31(1,2,3). Acedido em outubro 11, 2013, em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1157/1/Sobredotados_prof.PDF.
- Vilas, C. B. & Peixoto, L. M. (2003). *As crianças sobredotadas: conceito, características, intervenção educativa*. Braga: Edições APPACDM de Braga.
- Winner, E. (1996). *Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.



A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PROMOÇÃO DA LINGUAGEM NOS PRÉ-LEITORES

Susana Durães, ESEPF susanamariaduraes@gmail.com

Helena Serra, ESEPF h.serra@esepf.pt

RESUMO

A presente investigação apresenta como finalidade a obtenção de dados sobre a ocorrência de alterações no domínio da área da linguagem em seis crianças de idade pré-escolar, após a aplicação de um programa específico de consciência fonológica. A linguagem foi avaliada através das Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português – PALPA P, tendo sido consideradas três dimensões, nomeadamente, o processamento fonológico, a compreensão de palavras e imagens e a compreensão de frases. No total, foram realizadas dezassete provas e os resultados permitiram criar o perfil intra-individual de cada participante. Após essa avaliação, delineou-se um plano de intervenção em grupo no âmbito da consciência fonológica, nomeadamente ao nível da consciência da palavra, da consciência silábica, da consciência intrassilábica e da consciência fonémica. Além disto, foi desenhado um programa individual que abordou os parâmetros de erro observados nas provas aplicadas. Foram realizadas vinte sessões, individuais e de grupo. Os resultados mostraram uma evolução a nível do processamento fonológico, da compreensão de palavras e imagens e da compreensão de frases, através de estratégias específicas de consciência fonológica.

PALAVRAS-CHAVE

consciência fonológica, linguagem, educação pré-escolar

ABSTRACT

The present study aimed at obtaining data on the occurrence of language impairments in six children of preschool age, following the application of a particular program of phonological awareness. Language abilities were evaluated using the Portuguese version of the Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia (PALPA P instrument) and considering three dimensions: phonological processing, word and image comprehension, and sentence comprehension. A total of 17 tests were carried out, and the results allowed for the creation of the intra-individual pro-

file of each participant. Following that evaluation, a group intervention plan was developed within the scope of phonological awareness, referring to word, syllabic, intrasyllabic and phonemic awareness. Additionally, an individual plan was developed to assess the error patterns observed in the tests that were carried out. A total of twenty individual and group sessions were carried out. Results showed an evolution at the level of phonological processing, of word and image comprehension and of sentence comprehension, arising from the use of specific phonological awareness strategies.

KEYWORDS

phonological awareness, language, preschool education

INTRODUÇÃO

A educação pré-escolar desempenha um papel crucial na educação assumindo-se esta como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

Como tal, foram instituídas metas finais de aprendizagem no ensino Pré-escolar para o esclarecimento das condições fulcrais, tendo em conta o sucesso escolar das crianças, onde se salienta o domínio da consciência fonológica, que trabalhada desde cedo pode promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita, sendo que a inserção deste domínio de aprendizagens é considerado o aspeto mais relevante nas metas de aprendizagem (Pereira, 2010).

Assim, considerando o ensino pré-escolar como o primeiro degrau do processo de aprendizagem e a importância que a linguagem e a consciência fonológica têm neste processo, formula-se a seguinte questão:

Em que medida um programa específico de consciência fonológica pode promover a linguagem em crianças pré-leitoras no jardim de infância?

A procura de resposta à questão acima estipulada tem como objetivo geral: aferir em que medida um programa de estimulação da consciência fonológica contribui para o desenvolvimento da linguagem em crianças pré-leitoras.

Como objetivos específicos, pretende-se: avaliar a linguagem em crianças pré-leitoras; promover a relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento do conhecimento explícito da linguagem verbal, a partir de um programa específico; observar o desempenho da linguagem em crianças pré-leitoras, tendo em conta o programa específico de consciência fonológica; verificar a ocorrência de alterações na linguagem a partir de um programa específico de consciência fonológica.

Consequentemente, a finalidade do estudo procura compreender o impacto de um programa de consciência fonológica na área da análise linguística em crianças pré-leitoras.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Ao longo das últimas décadas muitos estudos comportamentais demonstraram o papel crucial das habilidades da consciência fonológica na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, assim como, na explicação das suas dificuldades (Defior & Serrano, 2011). Numa perspectiva geral, as habilidades da linguagem escrita estão altamente relacionadas com as habilidades da linguagem oral (Defior & Serrano, 2011). Num âmbito mais restrito, por consciência fonológica entende-se,

the ability to detect and manipulate the sound structure of words independent of their meaning. It is an increasingly sophisticated capability that is highly predictive of, and causally related to, children's later ability to read (Ehri et al., 2001; Lonigan, 2003; Snow, Burns, & Griffin, 1999; Storch & Whitehurst, 2002 citado por Clancy- Menchetti, Lonigan, & Phillips, 2008, p.3).

Mais concretamente, abrange a capacidade de analisar e manipular os segmentos sonoros de tamanhos diferenciados, tendo em conta as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas que integram palavras (Sim- Sim, Silva, & Nunes, 2008). Neste sentido, compreende-se que a fala pode ser segmentada em unidades menores (Capovilla & Capovilla, 2004a, 2004b, Morais, et al., 1986, citado por Rios, 2011) e que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas (Pereira, 2011). Por isso, a consciência fonológica envolve distintos graus de consciência, tendo em conta a tarefa ou procura de reconhecimento, segmentação, combinação, adição ou subtração de fonemas e/ou sílabas (Chillón & Valencia, 1997 citado por Horta, 2007).

TIPOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A) CONSCIÊNCIA DA PALAVRA

A consciência da palavra é a capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras (Rios, 2011), sendo estas manipuladas de forma deliberada (Defior & Serrano, 2011). Esta é importante, pois, na fase de iniciação da leitura, possibilita a compreensão de que a cada palavra oral corresponde a uma palavra escrita (Rios, 2011). Numa palavra, o significado e a forma fónica estão combinados de uma forma indissociável. Apesar disto, a sua relação é arbitrária (Duarte, 2000).

Neste sentido, a consciência de palavra diz respeito à habilidade para entender que uma palavra é parte integrante do discurso (Jesus, 2008).

B) CONSCIÊNCIA SILÁBICA

A consciência silábica é compreendida como “la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra” (González & González, 1999, p. 26).

As produções que as crianças assumem primeiramente correspondem, de uma forma preferencial, a um grupo de sons – CV (consoante-vogal) ou CVCV (consoante-vogal-consoante-vogal), os quais tendem a cumprir o padrão silábico universal (CV) (Freitas, 1993, citado por Rios, 2011).

C) CONSCIÊNCIA INTRASSILÁBICA

A consciência intrassilábica refere-se à capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam, internamente, a sílaba. Mais concretamente, estas são unidades maiores que um fonema, mas menores que uma sílaba. De referir que este tipo de consciência é mais vagarosa do que a consciência silábica. Segundo alguns autores, a consciência intrassilábica sobrevém numa fase entre o desenvolvimento da consciência silábica e o desenvolvimento da consciência fonémica (Treiman & Zukowski, 1991; Alves Martins, 1996a; Alves Martins, 1996b, citado por Rios, 2011).

D) CONSCIÊNCIA FONÉMICA

Por consciência fonémica entende-se a capacidade de analisar as palavras ao nível dos fonemas que as constituem, apresentando-se como um domínio mais tardio, tendo em consideração o seu carácter complexo. Por isso, ocupa o topo das escalas de desenvolvimento da consciência fonológica (Rios, 2011). Esta apresenta um grau de abstracção importante, na medida em que focaliza a atenção sobre as unidades de língua falada, as quais são dificilmente perceptíveis no oral por razões de coarticulação (Blaye & Lemaire, 2007).

RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

O desenvolvimento da consciência fonológica é encarado, tendo em conta a realização de diversos estudos nesta áreas, como um dos fatores com mais relevância para a evidenciação de êxito na leitura. Sendo assim, “o nível da consciência fonológica da criança pré-leitora prediz o seu nível ulterior da leitura” (Share, Jorm, McLean e Matthews, 1984 citado por Blaye & Lemaire, 2007, p. 240).

A relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura parece ser recíproca e interativa, estando subjacente o princípio de que é imprescindível um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral, para que seja possível a aprendizagem da lógica inerente ao processo de codificação da linguagem escrita. Também a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita se assume como interativa, uma vez que os conhecimentos adquiridos previamente acerca da linguagem oral são aplicados no exercício de escrita das crianças, o que faz com que estas sejam capazes de aprofundar o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas. Tal significa que as capacidades infantis de análise das palavras em unidades silábicas, intrassilábicas, ou mesmo a deteção de fonemas iniciais comuns em diferentes palavras, facilitam o processo de aprendizagem da leitura e escrita (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Deste modo, cabe ao educador o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que é sua responsabilidade despertar nos alunos a sensibilidade às sílabas, rimas e fonemas (Bradley and Bryant, 1983; Bryant et al, 1989; Bryant et al, 1990; Fernandes, 2004/2005; Liberman et al 1974; Treiman, 1992, citado por Horta, 2007). Para tal, este deve ter em consideração alguns indicadores para o desenrolar das atividades, mais

especificamente, utilizar um enfoque multissensorial; promover a correção retroativa imediata; introduzir as atividades tendo em consideração o nível de consciência fonológica implicado, a sua complexidade e a idade das crianças; utilizar materiais concretos de apoio; usar todo o tipo de materiais lúdicos; e por fim, evitar a utilização de vocabulário técnico (Defior & Serrano, 2011).

A LINGUAGEM

Linguagem define-se como uma complexa rede de processos que faz com que seja executável a aquisição e o uso de qualquer língua, tendo em conta a atividade psíquica, sendo esta determinada pelo contexto social (Tatiana Slama- Casacu, 1961, citado por Cunha & Cintra, 2002). Sendo assim,

[a] característica fundamental do ser humano, pelo qual se diferencia dos outros animais ditos ‘inferiores’, reside na utilização de um código – linguagem humana – que resulta da aprendizagem de um modelo convencional, previamente utilizado pelo contexto social no qual se encontra imerso, permitindo representar, expressar e comunicar ideias e/ou sentimentos (Lima, Teixeira, Torres, & Queiroz, 2007, p. 220).

A linguagem é usada para comunicar mas não só, uma vez que não se esgota, pois possui uma forma específica e propriedades particulares, tendo em conta as características dos seus utilizadores. Esta deve ser perspectivada como sendo o resultado de um programa cerebral, o qual pertence à nossa genética (Sim-Sim, 1998).

COMPONENTES DA LINGUAGEM

Uma análise detalhada sobre as formas, os conteúdos e os usos da linguagem produtiva tornam evidente não só a envolvimento dos processos adstritos a três blocos interativos, como a necessidade de os isolar para melhor aceder à complexidade (Lima, 2011). Deste modo, as três principais componentes da linguagem são: a forma - que inclui a fonética, a fonologia, e a morfossintaxe; o conteúdo - correspondente à semântica; e o uso - que se reporta à pragmática (Bloom e Lahey, em Bernstein, 2002, citado por Andrade, 2012). De referir que neste estudo atribuímos especial particularidade à fonética-fonologia uma vez que sustenta de forma mais clara a nossa investigação.

Num sentido lato, “phonology is the system of language that is concerned with how speech changes denote changes in meaning.” (Carrol, Bowyer-Crane, Duff, Hulme, & Swonling, 2011, p. 4) Num sentido restrito, por fonologia, entende-se o

ramo da linguística que estuda os sistemas sonoros das línguas. (...) Os sons estão organizados num sistema de contrastes, analisado em termos de fonemas, segmentos, traços distintivos ou quaisquer outras unidades fonológicas de acordo com a teoria usada (Xavier e Mateus, 1990 citado por Andrade, 2012, p. 15).

O termo morfossintaxe comporta duas dimensões do sistema linguístico, nomeadamente a morfologia e a sintaxe (Lima, 2011). Assim sendo, morfologia refere-se à área da linguística responsável por descrever e analisar a estrutura interna das palavras,

assim como os seus mecanismos de formação (Xavier e Mateus, 1992 citado por Andrade, 2012). A sintaxe é a disciplina da linguística que aborda a disposição dos elementos constituintes das frases (Xavier e Mateus, 1992, citado por Andrade, 2012).

A Semântica refere-se à disciplina da linguística que aborda a estrutura do significado, nas diferentes línguas, articulando-se à pragmática e, por consequência, à polissemia. As formas linguísticas comportam em si significado, tendo em conta o contexto.

Segundo Xavier e Mateus (1990) pragmática é a

disciplina que estuda os princípios da linguagem em situação de uso, na qual o locutor, o alocutário e o contexto são categorias principais que determinam a interpretação linguística. Para a pragmática o significado das palavras é uma função na ação ou ações que com elas se praticam ou podem praticar, tendo em consideração o modo como as influências contextuais determinam o modo de agir linguístico. (1990 citado por Andrade, 2012, p. 16).

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Ao longo do tempo vários foram os investigadores que se interessaram pelo desenvolvimento do ser humano, sendo a linguagem uma das áreas referenciadas.

A diversidade de teorias defendidas pelos autores como Skinner, Chomsky, Piaget, Vygotsky e Brunner permite-nos analisar sinteticamente um quadro conceptual, defendido por Inês Sim-Sim (1998):

para uns – os behavioristas – a linguagem é um comportamento verbal, aprendido por imitação e reforço, cabendo, portanto, ao meio um papel decisivo; outros – os inatistas – defendem que a capacidade para a linguagem é genericamente herdada e que a criança, munida dessa capacidade, reconstrói a língua da comunidade em que cresce; para os outros – os cognitivistas – a linguagem é um instrumento do pensamento e, por isso, o desenvolvimento linguístico está dependente do desenvolvimento cognitivo (Sim-Sim, 1998, p. 333).

Segundo a American-Speech-Hearing Association (2007 citado por Andrade 2012), o desenvolvimento da linguagem pode ser dividido em duas formas, mais concretamente, na linguagem recetiva, relacionada com a compreensão, e na linguagem expressiva, a qual abrange a produção, a expressão oral e a fala. Esta apresenta-se tipificada por vários momentos de desenvolvimento da linguagem. Assim, a linguagem recetiva abarca diferentes estádios, sendo eles:

Tabela 1- Etapas de desenvolvimento da linguagem na criança; linguagem recetiva

Linguagem recetiva		
Nascimento – 1 ano	0-3 meses	Reage a sons; localiza a fonte sonora; acalma-se ou sorri quando ouve uma voz familiar; reconhece a voz dos pais.
	4-6 meses	Reage ao nome; reconhece os familiares; identifica brinquedos e objetos comuns; identifica o “não”; reage a diferentes entoações; gosta de ouvir diferentes sons (brinquedos).

	7-12 meses	Identifica familiares, comidas e animais; compreende ordens simples (ex. "dá"; diz "adeus"); compreende verbos e ações (ex. brincar, comer, dormir); identifica imagens e algumas partes do corpo.
1-2 anos		Conhece a função dos objetos mais comuns; compreende perguntas simples; compreende ordens complexas (ex. chama o papá para comer); gosta de ouvir histórias, canções e rimas.
2-3 anos		Compreende ordens mais complexas (ex: pega na bola e põe na caixa); identifica conceitos opostos; identifica imagens de ações.
3-4 anos		Compreende perguntas como: "onde?", "quem?", "o quê?"; responde a perguntas sobre histórias simples.
4-5 anos		Compreende ordens mais complexas (ex. "Pega no lápis vermelho e põe dentro da caixa!"); gosta de ouvir histórias e responder a perguntas; compreende o discurso coloquial da família e do meio envolvente; adquiriu a noção de antônimo.

(Fonte: Andrade, 2012:22)

Para além da linguagem recetiva, a criança desenvolve no mesmo percurso a linguagem expressiva. Mais concretamente:

Tabela 2- Etapas de desenvolvimento da linguagem na criança: linguagem expressiva

Linguagem expressiva		
Nascimento – 1 ano	0-3 meses	Produz sons guturais e vocálicos manifestando satisfação; sorri ao ver o adulto; manifesta o choro diferenciado para expressar necessidade; faz a tomada de turno, vocalizado em resposta ao estímulo do adulto.
	4-6 meses	Emite sons consonânticos bilabiais e vocálicos sozinho ou interação (ex. papapa, mamama, bobobo) –lalação; imita os sons que ouve; expressa alegria, tristeza ou impaciência nas suas produções.
	7-12 meses	Vocaliza para chamar a atenção; repete sons, sílabas e palavras; começa a surgir a ecolália; surgem as primeiras palavras (mamã, papá, papa, não, bo/"bola).
1-2 anos		Aumenta o seu vocabulário ativo (50 a 200 palavras); utiliza a hólfrase, mas podem surgir combinações de duas palavras ("mais papa"); faz perguntas simples ("papá rua?"); utiliza mais sons consonânticos; usa palavras mais corretas; imita sons de animais; acentua-se a ecolália.
2-3 anos		Nomeia tudo o que pretende; usa frases com duas e três palavras de conteúdo – frases telegráficas; exhibe uma expressão verbal oral compreensível para os familiares; faz perguntas simples; podem surgir hesitações nas palavras ou repetições de sílabas.

3-4 anos	Expressão verbal oral compreensível fora do círculo familiar – conta acontecimentos, usa frases mais complexas e corretas; sabe dizer o nome, a idade e a morada; usa os plurais, os pronomes (eu, tu, ele) e os verbos no passado; pode apresentar dificuldades na articulação de alguns fonemas.
4-5 anos	Utiliza frases com 6 a 8 palavras, com detalhes e gramaticalmente corretas; conta histórias e acontecimentos, mantendo o tópico; pergunta o significado do vocabulário desconhecido; define palavras e conhece alguns antónimos; articula corretamente os fonemas em geral (podendo surgir dificuldades nos fonemas [z], [v], [j], e [r] em grupo consonântico).

Fonte: Andrade 2012, p.22

Assim sendo, as crianças percorrem o mesmo caminho de crescimento no que diz respeito às principais fases de evolução. De referir que o conhecimento deste percurso de desenvolvimento por parte dos docentes, pais e técnicos é relevante tanto a nível de diagnóstico como de intervenção.

O papel e a importância da linguagem no jardim de infância é indiscutível. Por isso mesmo é referenciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como um dos objetivos gerais, nomeadamente, “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas, como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

No fim do jardim de infância, a criança deve possuir as regras elementares da língua no que diz respeito à forma e aos conteúdos de modo a atingir novas etapas de conhecimento. Para além disso, esta deve refletir, de forma explícita e deliberada, acerca das propriedades da língua tendo em conta as suas dimensões, nomeadamente, o fonético, o fonológico ou morfossintático e o semântico (Lima, Teixeira, Torres, & Queiroz, 2007).

MÉTODO

O nosso estudo pretende compreender o impacto de um programa de consciência fonológica na área da linguagem em crianças pré-leitoras.

Para tal, consideramos a melhor estratégia para este estudo o paradigma qualitativo, na medida em que julgamos, tal como Guba & Lincoln (1988), que a realidade educativa é extremamente complexa e que só uma visão holística da mesma pode garantir a compreensão alargada do processo ensino-aprendizagem.

Por isso, selecionamos como melhor estratégia o estudo de caso, na medida em que contempla uma profundidade analítica junto de um ambiente natural, sem dar prioridade a uma quantificação de dados e uma generalização empírica da mesma.

Numa ótica mais restrita, esta investigação envolve os estudos de casos múltiplos. Segundo Yin (2001), estes costumam ser mais convincentes na medida em que (Rodríguez et al. 1999) possibilita a contestação, assim como a contratação das respostas fornecidas tendo em conta cada caso.

PARTICIPANTES

A amostra é constituída por seis crianças com cinco anos de idade. Esta é composta por cinco elementos do sexo masculino e um elemento do sexo feminino. O estudo realizou-se no Centro Social e Paroquial de S. Romão de Neiva, uma Instituição de Solidariedade Social do Distrito de Viana do Castelo.

PROCEDIMENTO

Esta investigação envolve três fases distintas, sendo que a primeira fase corresponde à primeira avaliação - pré-testes, realizados a partir da aplicação das Provas de Avaliação e Linguagem da Afasia em Português (PALPA-P) tendo sido aplicadas dezassete provas de acordo com três aspetos fundamentais do domínio da linguagem, mais concretamente, o processamento fonológico (grupo I), a compreensão de palavras e de imagens (grupo II) e a compreensão de frases (grupo III). A operacionalização deste instrumento de recolha de informação foi efetuada a nível individual, sendo o registo de cada prova efetuada em folhas de registo e cotação pertencentes ao PALPA-P.

De seguida, realizou-se o programa de intervenção de consciência fonológica. Para tal foi construída a “Caixinha da Consciência Fonológica no Pré-Escolar” utilizada em sessões de grupo. No final de cada uma das intervenções foi efetuada uma análise do desempenho dos sujeitos em instrumentos de grelhas de observação produzidas por nós. Para além disto, foram administradas fichas de trabalho a nível individual, as quais abrangeram os parâmetros de erro identificados no pré-teste. Nestas foram também realizadas grelhas de observação das atividades. De mencionar que a intervenção envolveu vinte sessões de grupo (30 a 40 minutos) e vinte sessões individuais (20 a 30 minutos).

Por fim, procedeu-se à segunda avaliação, o pós-teste. Neste sentido foram aplicadas novamente as mesmas provas do PALPA-P com o intuito de estabelecer uma análise comparativa.

RESULTADOS

Considerando os objetivos do presente estudo, efetuou-se a avaliação inicial de forma a encontrar os níveis de realização das crianças nos domínios em observação, mais concretamente, no processamento fonológico, compreensão de palavras e de imagens e compreensão de frases. De seguida, apresentamos apenas alguns gráficos, os quais estabelecem a comparação entre a prestação inicial e final.

GRUPO I: PROCESSAMENTO FONOLÓGICO

1 - TAREFAS DE DISCRIMINAÇÃO

Nos gráficos referentes à Discriminação de Pares Mínimos em Pseudopalavras (dados não mostráveis) verificamos que, nas categorias igual e diferente apenas o aluno 3 apresentou uma subida percentual de erros na discriminação de palavras finais. Relativamente aos critérios: inicial, final e metatética, denotam que a nível inicial somente o aluno 2 manteve a mesma percentagem. No que concerne a categoria final, o

aluno 3 aumentou o número de erro 8% para 41% e o aluno 4 manteve a mesma percentagem de 12%. Na metatética, o aluno 5 sustentou os mesmos resultados. Quanto ao vozeamento, ponto, modo e 2+ observamos que os alunos 2 (30%), 3 (40%) e 4 (10%) mantiveram os mesmos valores, em oposição o aluno 5 aumentou a percentagem de erro no vozeamento. No que diz respeito, ao ponto apenas o aluno 3 aumentou a percentagem de erro (10%-30%). No entanto, em relação ao parâmetro modo, os seus resultados mantiveram-se. No âmbito de 2 +, o aluno 2 sustentou o mesmo resultado. De mencionar que os alunos 1 e 6 melhoraram em todas as categorias.

Gráfico 1 – Prova discriminação de pares mínimos em palavras_pré-teste

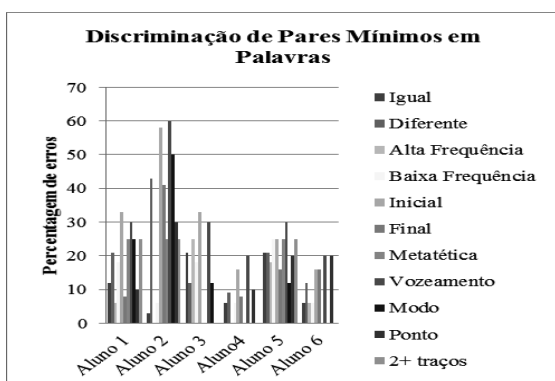


Gráfico 2 – Prova discriminação de pares mínimos em palavras_pós-teste

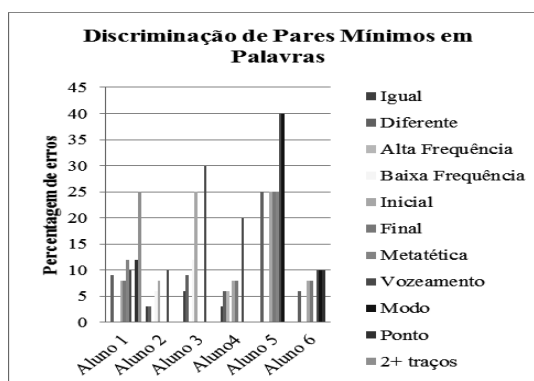


Gráfico 3 – Prova discriminação de pares mínimos com imagens_pré-teste

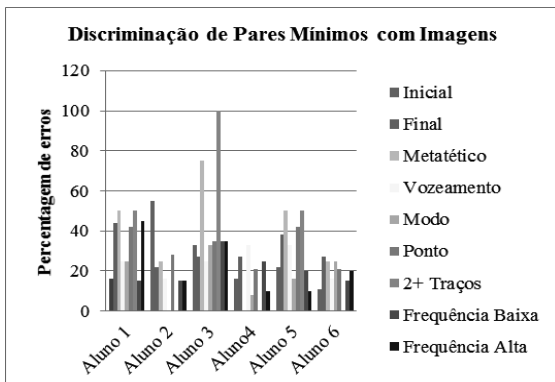
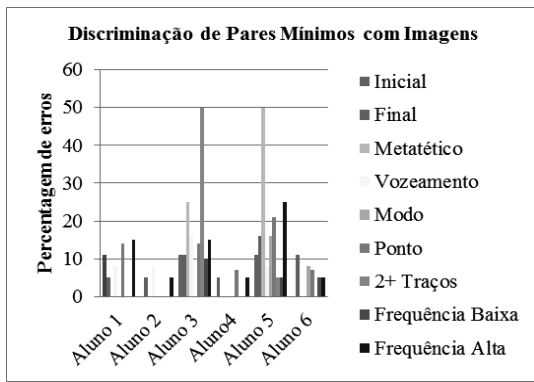


Gráfico 4 – Prova discriminação de pares mínimos com imagens_pós-teste



No que concerne à Discriminação de Pares Mínimos em Palavras constatamos uma subida de percentagem no indicador final pertencente ao aluno 5 (21%-25%). Em relação à alta e baixa frequência, observamos um aumento de erros na primeira referente ao aluno 4 (0%-6%). A nível da discriminação inicial, final e metatética verificamos que o aluno 5 manteve a mesma percentagem de erro (25%) quer no critério inicial como na metatética. Na categoria final registamos um aumento percentual do aluno 5 (16%-25%). No vozeamento, ponto, modo e 2+ averiguamos relativamente ao primeiro parâmetro a presença dos mesmos resultados nos alunos 3 (30%) e 4 (20%), em oposição o aluno 5 registou um aumento de erros (30%-40%) subindo igualmente no indicador modo (20%-40%). No critério 2+, o aluno 2 manteve a sua percentagem (2%). De mencionar que os alunos que obtiveram erros no ponto não apresentaram erros no

pós-teste. Para além disto, referenciamos que o aluno 6 melhorou em todos os parâmetros.

Na Discriminação de Pares Mínimos, averiguamos que a maioria dos alunos evoluiu nos diversos parâmetros.

2 - TAREFAS DE DECISÃO LEXICAL

Gráfico 5 – Prova decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência_ pré-teste

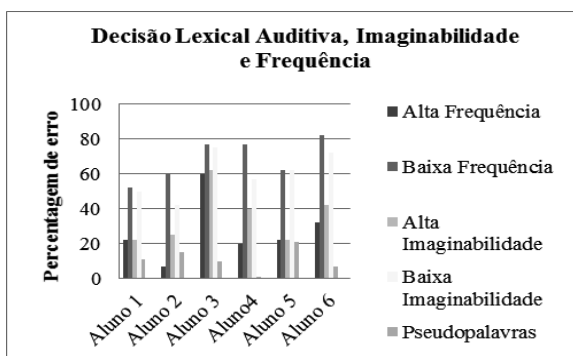


Gráfico 6 – Prova decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência_ pós-teste

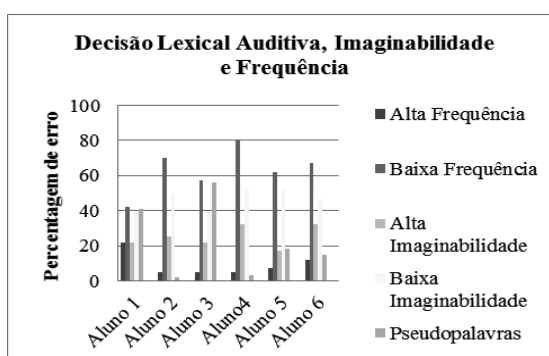


Gráfico 7 – Prova decisão lexical auditiva e morfologia_ pré-teste

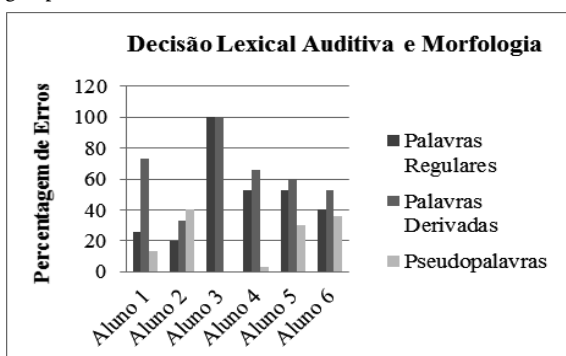
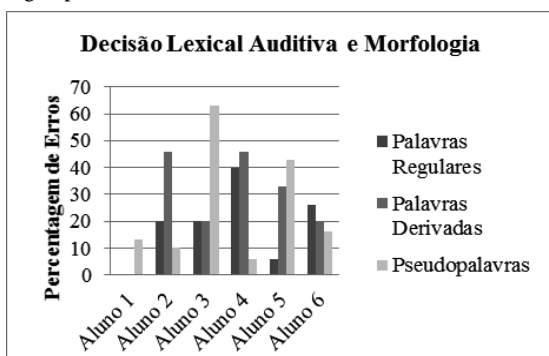


Gráfico 8 – Prova decisão lexical auditiva e morfologia_ pós-teste



No que diz respeito à Decisão Lexical Imaginabilidade e Frequência, comprovamos a descida de erros de todos os alunos no indicador de alta frequência. Na baixa frequência verificamos uma subida de valores percentuais em relação ao aluno 2 (60%-70%) e ao aluno 4 (77%-80%). Na categoria alta imaginabilidade certificamos que apenas dois alunos sustentaram os mesmos valores. Na baixa imaginabilidade somente o aluno 2 demonstrou um aumento de erros (42%-52%). No âmbito das pseudopalavras verificamos um aumento de erros referentes ao aluno 1 (11%-41%) e aluno 3 (10%-56%).

Como podemos verificar a partir dos gráficos acerca da Decisão Lexical Auditiva e Morfologia, os alunos tiveram mais dificuldades nas pseudopalavras.

3 - TAREFAS DE REPETIÇÃO

Na Repetição de Pseudopalavras (dados não mostráveis) denotamos através da comparação dos resultados no critério uma sílaba, que a maioria dos alunos aumentou a percentagem de erro. Na categoria duas sílabas os alunos 2 e 4 elevaram a percentagem de erro, somente o aluno 5 manteve (70%). No indicador três sílabas averiguamos uma

subida percentual referente ao aluno 4 (0%-10%). Além disto, observamos que o aluno 5 sustentou os mesmos valores 40%.

Gráfico 9 – Prova repetição silábica_pré-teste

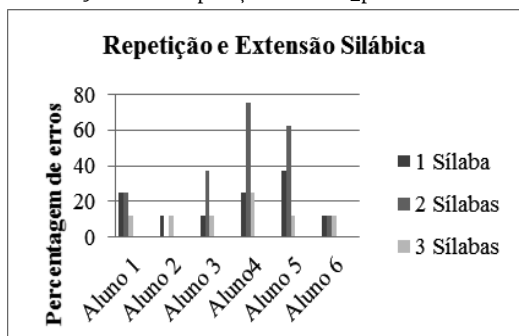


Gráfico 10 - Prova repetição silábica_pós-teste

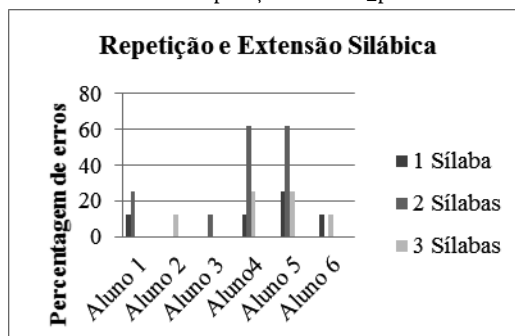


Gráfico 11 – Prova repetição e classe gramatical_pré-teste

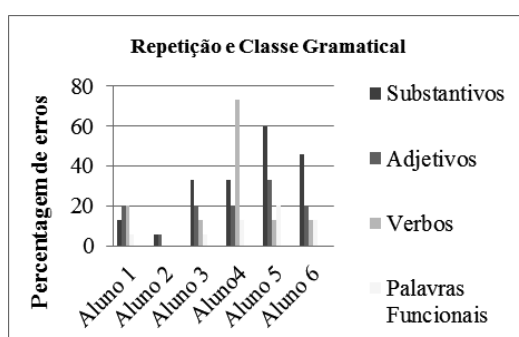
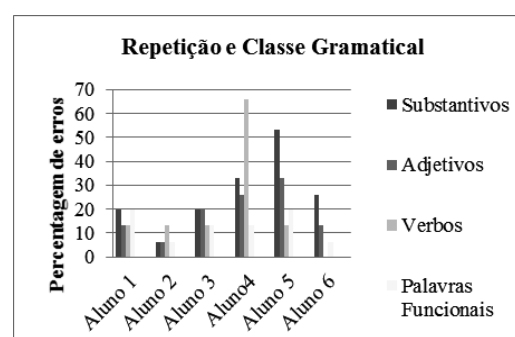


Gráfico 12 – Prova repetição e classe gramatical_pós-teste



Na comparação de dados sobre a Repetição e Extensão Silábica observamos que a maioria dos alunos teve dificuldade em evoluir no âmbito três sílabas.

Relativamente à Repetição e Classe Gramatical conferimos que no âmbito dos substantivos o aluno 1 aumentou a porcentagem de erro (13%-20%) e os alunos 2 e 3 mantiveram os mesmos valores. No indicador adjetivos verificamos o sustento das mesmas porcentagens dos alunos 6, 3 e 5, em oposição ao aluno 4 que aumentou o nível percentual. No que diz respeito aos verbos o aluno 2 elevou o número de erros, os alunos 3 e 4 mantiveram os seus resultados nos 13%. Nas palavras funcionais a maioria dos alunos não conseguiu melhorar. De referenciar que o aluno 6 evoluiu em todos os critérios.

Na Repetição e Morfologia (dados não mostráveis) no âmbito das palavras regulares a presença dos mesmos resultados no aluno 3 (3%) e no aluno 2 (6%). No controlo de regulares o aluno 4 apresenta um aumento de erro (26%-33%) e os alunos 1 e 3 mantiveram os mesmos valores. Relativamente às palavras derivadas confirmamos o aumento do número de erros referentes ao aluno 5 (46%-66%), sendo que os alunos 4, 3 e 2 mantiveram os resultados. No controlo derivadas apenas dois alunos, mais concretamente, o aluno 4 e o 2, registaram os mesmos valores. No parâmetro palavras regulares, o aluno 1 demonstra uma subida (20%-46%) enquanto os alunos 4 e 6 sustentaram a mesma porcentagem de erro. No controlo das palavras irregulares somente o aluno 5 manteve o seu resultado nos 40%. À vista destes valores denotamos menos melhorias nas palavras derivadas.

A nível de Repetição de Frases (dados não mostráveis) averiguamos que na categoria reversível direcional voz ativa apenas o aluno 5 manteve o mesmo resultado. No indicador reversível direcional voz passiva o aluno 2 apresentou um aumento de erros. Nas frases reversível não-direcional voz ativa o aluno 5 manteve novamente os mesmos valores. No parâmetro reversível não-direcional voz passiva o aluno 3 apresentou a mesma percentagem de erro e o aluno 6, pelo contrário, aumentou o número de erros. Em relação ao critério reversível adjetivo comparativo verificou-se a mesma percentagem de erro no aluno 5 (25%). O aluno 1 demonstrou os mesmos resultados nos indicadores não-reversível voz ativa e não-reversível voz passiva. No âmbito não-reversível comparativo simples averiguamos o aumento de número de erros do aluno 5 (0%-25%). Nas frases não reversível comparativo com complemento, o aluno 3 sustentou os mesmos resultados (75%).

4 - TAREFA DE AMPLITUDE

Na Amplitude de Memória de Dígitos (dados não mostráveis) confirmamos melhoria dos resultados do aluno 1 e 6.

5 - TAREFA DE JULGAMENTO

Na prova Julgamento de Rimas em Palavras (dados não mostráveis) conferimos que a nível de rima ortografia igual e diferente o aluno 4 aumentou a sua percentagem. No parâmetro controlo ortografia igual, o aluno 6 manteve os mesmos valores (20%), os alunos 1, 2, 3 e 5 elevaram o número de erros. Relativamente ao controlo ortografia diferente, apenas o aluno 2 exibiu os mesmos valores, os restantes demonstraram um aumento percentual. Em síntese, a maioria dos alunos assumiu dificuldades no controlo de palavras que rimam.

GRUPO II: COMPREENSÃO DE PALAVRAS E DE IMAGENS

TAREFAS DE EMPARELHAMENTO

Gráfico 13 – Prova emparelhamento palavra falada-imagem_pré-teste

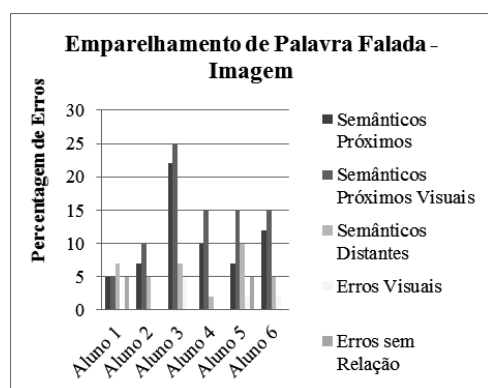
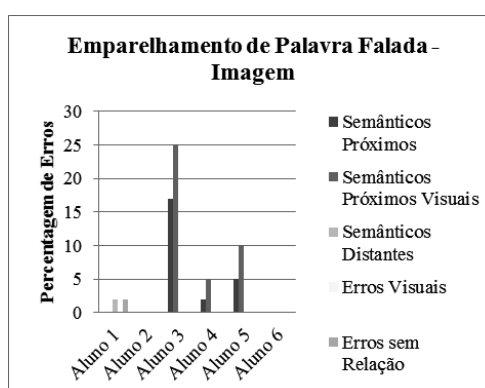


Gráfico 14 – Prova emparelhamento palavra falada-imagem_pós-teste



Conforme averiguamos na prova Palavra Falada-Imagem, apenas o aluno 3 manteve os 25% no parâmetro semânticos próximos visuais.

TAREFA DE NOMEAÇÃO

Gráfico 15 – Prova nomeação e frequência_pré-teste

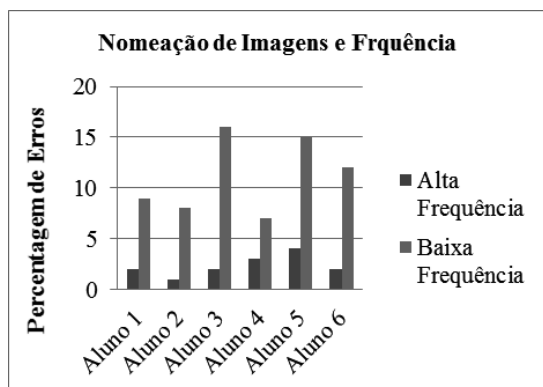
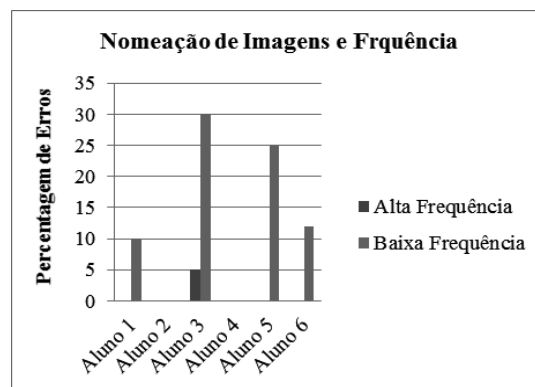


Gráfico 16 – Prova nomeação e frequência_pós-teste



No âmbito do quadro comparativo Nomeação de Imagens e Frequência (dados não mostráveis) observamos apenas um aumento referente ao aluno 3 na categoria alta frequência.

No indicador baixo frequência confirmamos um aumento percentual de erro nos alunos 1, 3 e 5.

GRUPO III: COMPREENSÃO DE FRASES

1 - TAREFAS DE EMPARELHAMENTO

Gráfico 17 – Prova emparelhamento frase-imagem_pré-teste

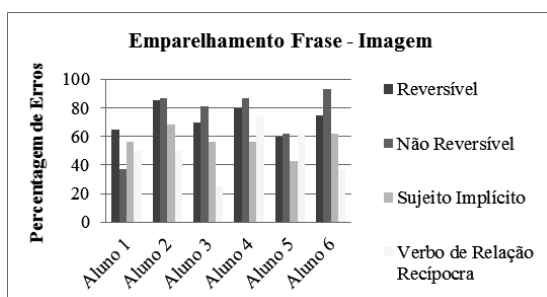
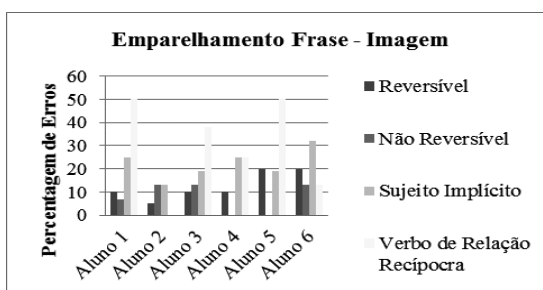


Gráfico 18 – Prova emparelhamento frase-imagem_pós-teste



Nos gráficos relativos ao emparelhamento frase-imagem verificamos aumento de erros na categoria sujeito implícito, relativamente ao aluno 6 (62%-94%). No indicador verbo de relação recíproca referente ao aluno 3 (25%-38%) observamos igualmente uma subida percentual de erros. Para além disto, confirmamos o mesmo valor de percentagem no aluno 1.

2 - TAREFA DE COMPREENSÃO

Na compreensão oral de relações locativas, confirmamos a sustentação dos mesmos resultados na categoria de erros invertidos pertencentes aos alunos 1 e 5. No que concerne aos outros erros o aluno 5 exibiu os mesmos valores.

3 - TAREFA DE AMPLITUDE

Gráfico 19 - Prova amplitude de memória seqüências substantivo_pré-teste

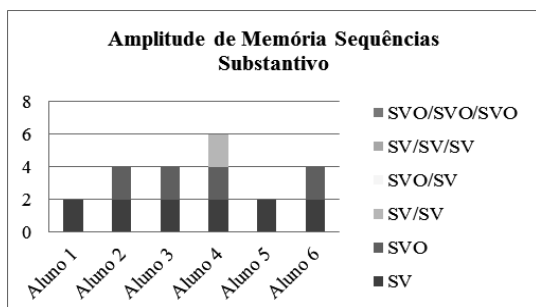
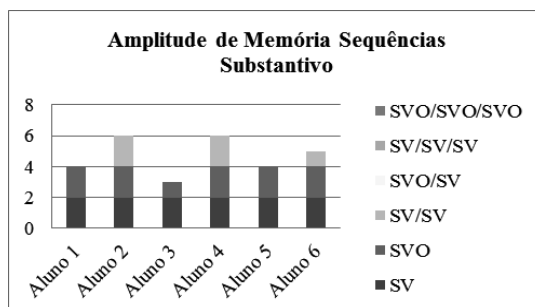


Gráfico 20 - Prova amplitude de memória seqüências substantivo_pós-teste



Relativamente à amplitude de memória seqüências-substantivos, registamos uma melhoria nos alunos 1 (SVO), 2 (SV/SV) e 5 (SVO). Os restantes alunos mantiveram os resultados.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Numa ótica geral podemos observar que, tendo em consideração os insucessos de três ou mais alunos, o grupo no qual estes manifestaram maior grau de dificuldade foi no grupo I – processamento fonológico, mais especificamente, no tipo de tarefas de repetição relacionadas com as pseudopalavras e classe gramatical, assim como na amplitude de memória de dígitos. Os restantes grupos, nomeadamente o grupo II – compreensão de palavras e imagens e o grupo III – compreensão de frases, os alunos destacam-se pelo sucesso.

De uma forma mais específica, no Grupo I, no que concerne a discriminação de pares mínimos em pseudopalavras, os alunos encontraram mais obstáculos, a nível de vozeamento. Relativamente à discriminação de pares mínimos em palavras, verificamos que estes obtiveram dificuldade em discriminar palavras a nível final, assim como no vozeamento. Por fim, denotamos uma melhoria geral na prova de discriminação de pares mínimos com imagens.

Apesar da existência de algumas dificuldades em certos parâmetros mencionados anteriormente, podemos proferir que na generalidade a maioria conseguiu evoluir nos indicadores exigidos para cada prova. No que diz respeito à tipologia de decisão lexical, confirmamos que em ambas as provas os alunos assumiram problemas nas pseudopalavras. Neste sentido, estes tiveram tendência para confundir as pseudopalavras com palavras. Logo, apresentaram dificuldades na avaliação de combinações de morfemas conhecidos.

Relativamente à repetição e extensão silábica deste grupo I, apuramos dificuldades no melhoramento das 3 sílabas, ou seja, os alunos continuaram a ter dificuldade na repetição de palavras fonologicamente extensas. Contrariamente, na repetição de pseudopalavras estes exibiram menor desempenho nas tarefas relacionadas com uma e duas sílabas.

Na prova sobre repetição e classe gramatical (onde os resultados não foram satisfatórios), denotamos dificuldades essencialmente a nível de palavras funcionais e adjetivos, seguindo-se, com o mesmo grau de dificuldade os substantivos e verbos. No que concerne à repetição e morfologia- averiguamos que a maioria dos alunos demonstrou dificuldades na repetição de palavras derivadas, controlo de regulares e nas irregulares. Na Repetição de Frases estes apresentaram melhorias em todos os parâmetros e apenas denotamos erros pontuais nos diferentes tipos de frases.

Na amplitude de memória de dígitos mencionamos o insucesso de quatro alunos. Contudo, queremos realçar que o facto de estes alunos terem alcançado a amplitude 4 é um aspeto positivo tendo em conta a faixa etária, apenas estão destacados a vermelho porque mantiveram os mesmos resultados. Por outro lado, dois alunos evoluíram nesta prova, o que pode indicar uma evolução na memória a curto prazo. No Julgamento de Rimas verificamos que os alunos encontraram mais obstáculos em determinar rimas de controlo de ortografia igual e diferente.

No *Grupo II*, na prova emparelhamento palavra falada-imagem verificamos uma evolução em todos os parâmetros, à exceção do aluno 3 que apresentou dificuldades no parâmetro semânticos próximos visuais.

Na prova nomeação de imagens e frequência constatamos dificuldade em metade dos alunos para evoluir no indicador de palavras de baixa frequência. Verifica-se, no entanto, uma evolução na designação de palavras com alta frequência.

Relativamente ao *Grupo III*, na prova denominada como emparelhamento frase-imagem, a maioria dos alunos progrediu nos diferentes tipos de frase. Apenas se verifica o oposto no verbo de relação recíproca.

Na Compreensão oral de relações locativas, verificamos maior dificuldade no parâmetro invertido, exibida apenas por dois alunos.

Por fim, na Amplitude de Memória e Sequência-Substantivos realçamos a evolução de quatro alunos, no que diz respeito às estruturas SVO e SV/SV.

CONCLUSÃO

De encontro com o objetivo geral anteriormente proposto, *em que medida um programa de estimulação da consciência fonológica contribui para o desenvolvimento da linguagem em crianças pré-leitoras*, podemos concluir que um programa de estimulação de consciência fonológica promove o desenvolvimento da linguagem quer a nível do processamento fonológico, quer a nível da compreensão palavras-imagens e da compreensão de frases. De uma forma discriminativa, no que concerne ao processamento fonológico, os alunos demonstram maior destreza para discriminar pares mínimos em pseudopalavras, palavras e imagens.

Para além disto, adquiriram mais capacidade na decisão lexical e evoluíram na repetição em termos da morfologia, frases e julgamento de rimas. Por outro lado, fica a ressalva, relativamente à repetição de pseudopalavras e de classe gramatical. No que concerne à compreensão de palavras e imagens e de frases, podemos perceber uma evolução notável na tipologia de tarefas de emparelhamento, nomeação, compreensão e de amplitude sequências-substantivo.

As salvaguardas mencionadas indicam que teria sido pertinente o registo de erros de produção na repetição das palavras na medida em que podiam fornecer mais informações para o programa de intervenção, como a realização de atividades fonarticulatórias. Contudo, tal não foi possível devido à limitação de tempo não só da realização do estudo, como também em relação ao prazo de implementação do programa de intervenção. Por isso, consideramos que um estudo mais alargado poderia fornecer mais informações e assumir outros resultados neste âmbito.

Neste sentido consideramos que seja pertinente em futuros estudos a implementação de um programa que articule a consciência fonológica e a dimensão fonético-articulatória. Pois “para produzir um padrão fonológico de forma correta, o sujeito terá de representar a palavra em certos códigos num momento adequado e executar a resposta motora correspondente. Assim, a produção fonológica não só supõe articular fonemas, mas implica também discriminá-los e compreendê-los auditivamente” (Bosch, 1984, citado por Lima, 2011 p. 241).

BIBLIOGRAFIA

- Andrade, F. (2012). *Pertubações da linguagem na criança: Análise e Categorização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Blaye, A., & Lemaire, P. (2007). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carrol, J. M., Bowyer-Crane, C., Duff, F. J., Hulme, C., & Swonling, M. J. (2011). *Developing Language and Literacy: effective intervention in the early years*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Castro, S. L., Caló, S., & Gomes, I. (2007). *PALPA-P, Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português*. Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.
- Clancy-Menchetti, J., Lonigan, C. J., & Phillips, B. M. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction with Preschool Children: Lessons From the Classroom. *Topics in Early Childhood*, 28, (1), 03-17.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (17^a ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31, 2-13.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- González, J. J., & González, M. R. (1999). *Conciencia Fonológica y Aprendizaje de la lectura: Teoría, evolución e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1988). Naturalistic and rationalistic enquiry. *Education research, methodology, and measurement: an international handbook*. pp. 81-85.
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação Pré-Escolar que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Jesus, M. (2008). Estimulação da consciência fonológica: proposta de atuação em creche. *Revista Científica do Instituto Metodista Izabela Hendrix*, 1-7.

- Lima, R. (2011). *Fonologia Infantil : Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Lima, R., Teixeira, C., Torres, M., & Queiroz, M. (2007). Provas de Avaliação da Produção e do Conhecimento Fonológico Infantil. *Revista Sonhar III*, 2, 219-250.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, Í. S. (2010). Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 55-65.
- Pereira, R. S. (2011). *Programa de Neurociência: Intervenção em Leitura e Escrita*. Viseu: PsicoSoma.
- Rios, A. C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: PsicoSoma.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso, planeamento e métodos*. São Paulo: Bookman.



(IN) COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM ORAL E PERCEÇÃO AUDITIVA EM CRIANÇAS COM ATRASO DE LINGUAGEM

Márcia Ferreira, ESEPF liliana5846@hotmail.com

Rosa Lima, ESEPF rolima307@gmail.com

RESUMO

As crianças com atraso de linguagem oral revelam menor desempenho em habilidades de percepção auditiva de sons verbais e não-verbais do que as crianças sem atraso de linguagem. O elevado recurso a processos de substituição dos sons da fala, durante o seu processo de aquisição da fonologia, levado a cabo por crianças com atraso de linguagem oral, está correlacionado com o insucesso em tarefas de discriminação e análise auditiva. Estas foram as conclusões da dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti em Setembro de 2013. Participaram neste estudo 16 crianças, 8 das quais com atraso de linguagem e 8 sem atraso de linguagem, entre os quatro e os cinco anos de idade. Os resultados obtidos pelos grupos com e sem atraso de linguagem, permitem afirmar a existência de relações entre determinadas incompetências de linguagem oral e fraco desempenho em habilidades específicas de percepção auditiva. Desta forma, apoiamos uma intervenção que investe na avaliação e treino seletivo de competências de percepção auditiva em crianças com atraso de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE

atraso de linguagem; estratégias fonológicas; percepção auditiva

ABSTRACT

Children experiencing delays in oral language show inferior performance in the ability of auditory perception of verbal and non-verbal sounds when compared to children without language delays. The high recourse to processes of substitution of speech sounds, during the acquisition of phonology, in children experiencing delays in oral language, is correlated with failure in discrimination tasks and auditory analysis. These were the conclusions of a dissertation presented to the Higher School of Education of Paula Frassinetti, in September 2013. Participants in the present study were sixteen children aged between four and five years old. Eight of them were language-delayed and the remaining (control group) showed no linguistic problems. Results

obtained from the groups with and without language delays show the existence of relationships between certain oral language inabilities and poor performance in particular auditory perception abilities. In this way, we support an intervention that promotes the evaluation and selective training of auditory perception abilities in children with language delays.

KEYWORDS

language delay; phonological strategies; auditory perception

INTRODUÇÃO

Entre as competências humanas, a linguagem oral é aquela que mais determina e prediz o desempenho acadêmico do sujeito e conseqüentemente a sua realização pessoal, profissional e social (Capellini, Germano & Cardoso, 2008; Lima 2000; Lirola, 2010; Nunes, Pereira & Carvalho, 2011). Crianças com dificuldades ao nível da linguagem oral constituem potenciais candidatos a dificuldades e insucesso escolar. Este risco é particularmente acentuado no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, que representam as competências básicas para aceder às restantes áreas disciplinares. A atividade linguística oral implica três momentos fundamentais: receber, processar e produzir. Tais momentos apelam ao funcionamento do sistema auditivo periférico e central e do sistema fonoarticulatório (Lima, 2009; Monteiro & Santos, 1995).

A *percepção auditiva* corresponde ao tratamento dos sinais sonoros e permite-nos a correta interpretação de toda a informação auditiva. As habilidades de percepção auditiva traduzem-se nas seguintes competências: a *deteção*, que se traduz pela capacidade de identificar a presença de um som; a *atenção*, capacidade de selecionar e focar a sua atenção num determinado som; o *reconhecimento e a discriminação auditiva*, que consiste na capacidade de reconhecer e identificar determinado som e diferenciar os sons de acordo com as suas propriedades (como a intensidade, frequência, tempo e duração); a *figura fundo*, capacidade de identificar um determinado som que se encontra misturado com um ruído de fundo e ainda identificar dois sons apresentados em simultâneo; a *análise auditiva*, competência que permite identificar determinado som num contínuo de sons; a *associação auditiva*, reconhecimento de um determinado som e associação do mesmo à sua fonte sonora; a *síntese auditiva*, habilidade que permite identificar o som recebido de forma interrompida e sequencial; o *encerramento*, competência que permite completar um contínuo de sons incompleto; a *percepção de traços suprasegmentais*, habilidade de reconhecimento da informação que oferece os diferentes elementos prosódicos da fala; a *memória sequencial*, que permite ao sujeito identificar e emitir um padrão de sons escutados obedecendo à sequência com que foram apresentados, habilidade que confere a possibilidade de organizar os estímulos auditivos para planear a mensagem a emitir; a *localização da fonte sonora* que permite identificar o local e direção de onde provem o som (Pereira, 2004). Qualquer alteração na receção, percepção ou produção da linguagem oral pode comprometer a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

No seu percurso desenvolvimental inicial, a criança consegue levar a cabo destrezas motoras, cognitivas e linguística básicas, as quais constituem os pilares fundamentais para o acesso ao domínio de um segundo sistema simbólico- a linguagem escrita e, na grande maioria dos contextos linguísticos, na infância, os primeiros 4/5 anos de vida são suficientes para dotar a criança de capacidade razoável de expressão oral (Larrea, 2004; Lima, 2000; Sim Sim, 1998). Contudo, pode acontecer que o desenvolvimento desta seja afetado, provocando diversas problemáticas, entre elas, a do *atraso de linguagem*. O atraso de linguagem, que constitui o grosso das alterações na praxis linguística, traduz-se num desfasamento temporal no domínio linguístico face à norma etária estabelecida. O desenvolvimento linguístico da criança pode ocorrer com base em diferentes ritmos de evolução, no entanto, dentro de tal variedade há limites que configuram uma “normalidade” (Lima, 2000). Num atraso de linguagem podem ser afetadas as várias dimensões linguísticas (fonética, fonologia, morfossintaxe, semântica, pragmática) e em ambas as vertentes – compreensão e expressão (Larrea, 2004).

Num quadro de atraso, as dificuldades mais evidentes relacionam-se sobretudo com défices nas dimensões fonético-fonológica (Lima, 2009). Em consequência deste défice fonético-fonológico, a linguagem expressiva da criança com atraso de linguagem é pautada por múltiplos processos de simplificação de fala, quando ultrapassadas as faixas etárias que os admitem como “usuais” (Lima, 2000; Lima, 2009; Rigolet, 2006). Entende-se por défice fonético a difícil ou ausente possibilidade de articular os sons da fala, tanto na sua forma isolada (fones) como contextualizada (fonemas). A impossibilidade de articulação de qualquer um dos sons da fala de forma persistente, em todos os contextos silábicos, ultrapassando a faixa etária prevista (4 anos), revela um atraso fonético (Lima, 2009; Moutinho, 2000; Zemlin, 2005). Entende-se por défice fonológico a dificuldade de organização/produção de um som num contexto de fala devido, muito provavelmente, a incorretas representações fonémicas mentais, das quais, os fones são materialização física. A produção continuada de modelos linguísticos incorretos constitui um reforço para a estabilização de padrões de movimentos incorretos, os quais, alimentam feedbacks produtivos/ auditivos incorretos foneticamente. Quanto maior for o nível de estabilização dos referidos modelos linguísticos incorretos, maior será a dificuldade de superação e consequente persistência do erro (Lima, 2000; Peña-Casanova, 2002).

O presente estudo aborda a hipótese de as incorretas representações mentais fonético-fonológicas que tornam a linguagem oral deficitária poderem ter a sua origem em dificuldades de perceção auditiva. É nosso objetivo compreender possíveis relações entre competências de linguagem oral e habilidades de perceção auditiva, em crianças com e sem atraso de linguagem.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram nesta investigação um total de 16 crianças de ambos de sexos, com idades compreendidas entre 4/5 anos de idade. Todas tinham o Português Europeu como

Língua Materna, frequência em educação pré-escolar, ausência de défice cognitivo e motor, ausência de perda auditiva ou qualquer tipo de disfunção nos três sistemas periféricos, vinculados ao ato de fala: fonatório, respiratório ou articulatório. Das 16 crianças, 8 estavam sinalizadas como possíveis portadoras de atraso de linguagem, constituindo o grupo experimental; as restantes 8 constituíram o grupo de controlo.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Foram usados os seguintes instrumentos de avaliação: (1) *Ficha de Identificação e Avaliação Diagnóstica*, elaborada pelas autoras deste estudo para recolha de dados clínicos e desenvolvimentais; (2) *Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos* (Lima, 2009) para avaliação da vertente expressiva da linguagem oral, o que permitiu confirmar o atraso de linguagem e efetuar a distribuição dos participantes nos respetivos grupos (experimental vs controlo); (3) *Teste de Vocabulário por Imagens Peabody* (Capovilla & Capovilla, 1997) e *Escala de Desenvolvimento da Linguagem de Reynell* (Reynell & Gruber, 1987), para a avaliação da vertente compreensiva da linguagem oral; e (5) *Prueba de Valoración de la Percepción Auditiva* (Gotzens & Cosialls, 1999) que permitiu a avaliação das habilidades de perceção auditiva para sons verbais e sons não-verbais.

ANÁLISE DE DADOS

Para a *Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos* definiu-se o tipo e a incidência de processos de simplificação usados por cada participante. Os resultados da prova de perceção auditiva foram analisados em termos de percentagem de erro por prova/competência investigada. Quanto às duas provas de linguagem standardizadas (Reynell e Peabody), foram calculadas as idades linguísticas.

A comparação das médias dos dois grupos (com e sem atraso) nas diversas medidas foi feita através da análise de variância e do teste *t de student* (nível crítico de $p < 0.05$). Para estudar o grau de relacionamento entre as variáveis – percentagem de processos de simplificação utilizados e percentagem de erro em cada uma das sub-provas de perceção auditiva, recorreremos às técnicas de Correlação Bivariada.

RESULTADOS

PROVAS DE DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E VALIDAÇÃO DA AMOSTRAGEM

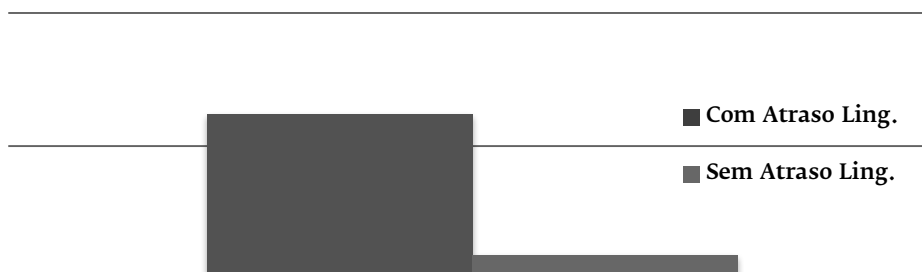
Observaram-se diferenças significativas entre os grupos em relação aos níveis de compreensão linguística em ambas as provas – Reynell ($t(15) = -6.85$, $p = 0.000$; $t(15) = -4.49$, $p = 0.001$) e Peabody. As crianças sem atraso de linguagem obtiveram melhores resultados em tarefas que fazem apelo à compreensão linguística. Os resultados corroboraram a sinalização das crianças com atraso de linguagem.

NÍVEIS DE ERRO FONÉTICO-FONOLÓGICO POR GRUPO

Observaram-se diferenças significativas entre o número de erros obtidos pelo grupo de crianças com atraso de linguagem e o número de erros obtidos pelo grupo de crianças

sem atraso de linguagem ($F(1,14) = 10.571, p = 0.006$, Figura 1). O número de erros obtidos na prova PAFSS pelo grupo de crianças com atraso de linguagem foi superior ao número de erros do grupo sem atraso de linguagem

Figura 1- Número total de erros de cada um dos grupos (com e sem atraso de linguagem) na PAFSS



Existiram diferenças significativas na percentagem de erros por fonema obtidos em cada um dos grupos (com e sem atraso de linguagem, quadro 1). Observou-se também que ambos os grupos (com e sem atraso de linguagem) dão mais erros em relação às consoantes líquidas /l/ e /r/.

Quadro 1- resultados das ANOVAS para comparação da percentagem de erro entre os dois grupos (com e sem atraso de linguagem)

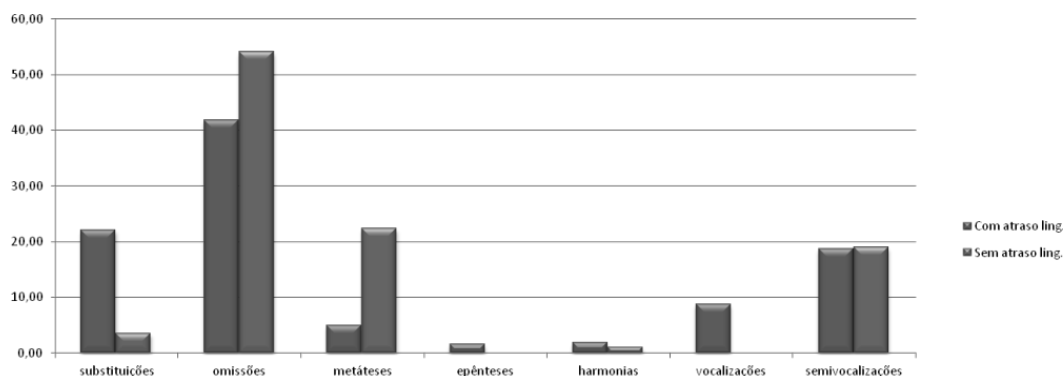
Erros PAFSS	ANOVA
/t/	$F(1,14) = 4,520, p = 0.052^*$
/g/	$F(1,14) = 7,266, p = 0.018^*$
/nh/	$F(1,14) = 9,000, p = 0.010^*$
/r/	$F(1,14) = 5,870, p = 0.030^*$
/l/	$F(1,14) = 14,977, p = 0.002^*$
/lh/	$F(1,14) = 21,000, p = 0.000^*$

TIPOS DE PROCESSOS FONOLÓGICOS POR GRUPO

Existiram diferenças significativas entre os grupos quanto ao tipo de processos de simplificação utilizados (Figura 2). As diferenças na preferência por processos específicos fizeram-se sentir ao nível das substituições, epênteses e metáteses (Quadro 2). As substituições são de superior utilização por parte das crianças com atraso de linguagem. Note-se que as substituições, assim como as omissões, processos de simplificação mais utilizados pelo grupo de crianças com atraso de linguagem, tratam-se das estratégias de simplificação de fala mais elementares e primitivos. As epênteses, mesmo não sendo muito frequentes, são utilizadas apenas pelo grupo de crianças com

atraso de linguagem. Já as metáteses correspondem ao processo de substituição mais frequentemente utilizado pelo grupo sem atraso de linguagem. Este é um processo que se torna mais particularmente evidente na curva terminal do desenvolvimento fonológico (Lima, 2009).

Figura 2 - Percentagens de processos de simplificação da fala dos dois grupos - com e sem atraso de linguagem



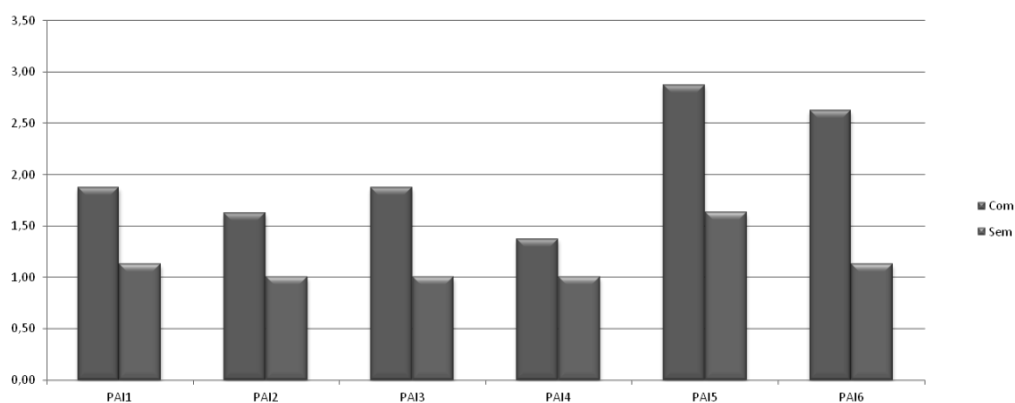
Quadro 2 - resultados das ANOVAS para comparação da percentagem de processos de simplificação utilizados entre os dois grupos

Processos de Simplificação	ANOVA
Substituições	F (1,14) = 5,422, p = 0.035*
Metáteses	F (1,14) = 6,957, p = 0.019*
Epênteses	F (1,14) = 6,262, p = 0.025*

PROVAS DE PERCEÇÃO AUDITIVA POR GRUPO

O grupo de crianças com atraso de linguagem obteve mais erros na prova de percepção auditiva do que o grupo de crianças sem atraso de linguagem. As crianças com atraso de linguagem apresentaram maior percentagem de erro em todas as habilidades de percepção auditiva para sons verbais (Figura 3, Quadro 3) e sons não-verbais (Figura 4, Quadro 4). Foi exceção a habilidade associação auditiva, em que a percentagem de erro foi similar entre os dois grupos.

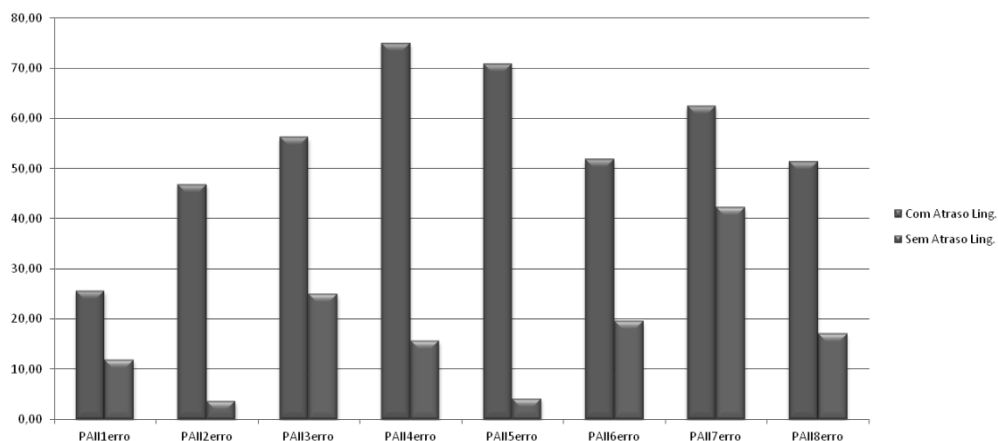
Figura 3 - Erros nas provas de percepção de sons verbais para os dois grupos - com e sem atraso de linguagem.



Quadro3- Resultados das ANOVAS para comparação dos erros de percepção de sons verbais nos dois grupos.

Provas de Percepção Auditiva para Sons Verbais	ANOVA
PAI1 – Sons verbais – Reconhecimento Auditivo	$F(1,14) = 8,925, p = 0.010^*$
PAI2 – Sons Verbais – Discriminação Auditiva	$F(1,14) = 61,287, p = 0.000^*$
PAI3 – Sons Verbais – Figura-Fundo Auditivo	$F(1,14) = 18,305, p = 0.001^*$
PAI4 - Sons Verbais – Análise Auditiva	$F(1,14) = 64,795, p = 0.000^*$
PAI5 - Sons Verbais - Síntese Auditiva	$F(1,14) = 127,977, p = 0.000^*$
PAI6 - Sons Verbais – Encerramento Fonológico	$F(1,14) = 15,972, p = 0.001^*$
PAI7 – Sons Verbais – Traços Suprasegmentais	$F(1,14) = 14,975, p = 0.002^*$
PAI8 – Sons Verbais – Memória Sequencial Auditiva	$F(1,14) = 18,931, p = 0.001^*$

Figura 4 - Erros nas provas de percepção de sons não verbais para os dois grupos - com (esquerda) e sem (direita) atraso de linguagem.



Quadro4 - resultados das ANOVAS para comparação dos erros de percepção de sons não verbais nos dois grupos.

Prova de Percepção Auditiva para Sons Não Verbais	ANOVA
PAI1 Sons Não Verbais - discriminação e Reconhecimento	$F(1,14) = 10,310, p = 0.006^*$
PAI2 Sons Não Verbais –Figura Fundo Auditivo	$F(1,14) = 8,224, p = 0.012^*$
PAI3 Sons Não Verbais – Análise Auditiva	$F(1,14) = 6,517, p = 0.023^*$
PAI4 Sons Não Verbais – Associação Auditiva	$F(1,14) = 4,200, p = 0.060$
PAI5 Sons Não Verbais – Síntese Auditiva	$F(1,14) = 26,525, p = 0.000^*$
PAI6 - Sons Não Verbais – Memória Sequencial Auditiva	$F(1,14) = 45,818, p = 0.000^*$

CORRELAÇÃO ENTRE FONOLOGIA E PERCEÇÃO

Observou-se uma correlação positiva entre a percentagem de utilização do processo de simplificação substituição e dificuldades nas provas de percepção auditiva (discriminação e análise auditiva para sons verbais). O recurso à epêntese esteve correlacionado com dificuldades na análise auditiva, síntese auditiva, e memória sequencial. O uso de vocalizações esteve correlacionado com dificuldades de discriminação, figura-fundo, análise auditiva, síntese auditiva, e encerramento fonológico (Quadro 5).

Quadro 5 - Correlações significativas entre dificuldades perceptivas e processos de simplificação.

PA	Substituições	Epênteses	Vocalizações
PAI1 - Discriminação e reconhecimento			$r = 0,646^*$ $p = 0,007$
PAI2 - Figura fundo			$r = 0,728^*$ $p = 0,001$
PAI3 - Análise auditiva		$r = 0,521^*$ $p = 0,039$	$r = 0,631^*$ $p = 0,009$
PAI4 - Associação auditiva			$r = 0,537^*$ $p = 0,032$
PAI5- Síntese auditiva		$r = 0,587^*$ $p = 0,017$	
PAI6 - Memória sequencial		$r = 0,615^*$ $p = 0,011$	
PAII2 - discriminação	$r = 0,608^*$ $p = 0,013$		
PAII4 - Análise auditiva	$r = 0,502^*$ $p = 0,048$	$r = 0,576^*$ $p = 0,020$	
PAII6 - Encerramento fonológico			$r = 0,754^*$ $p = 0,001$

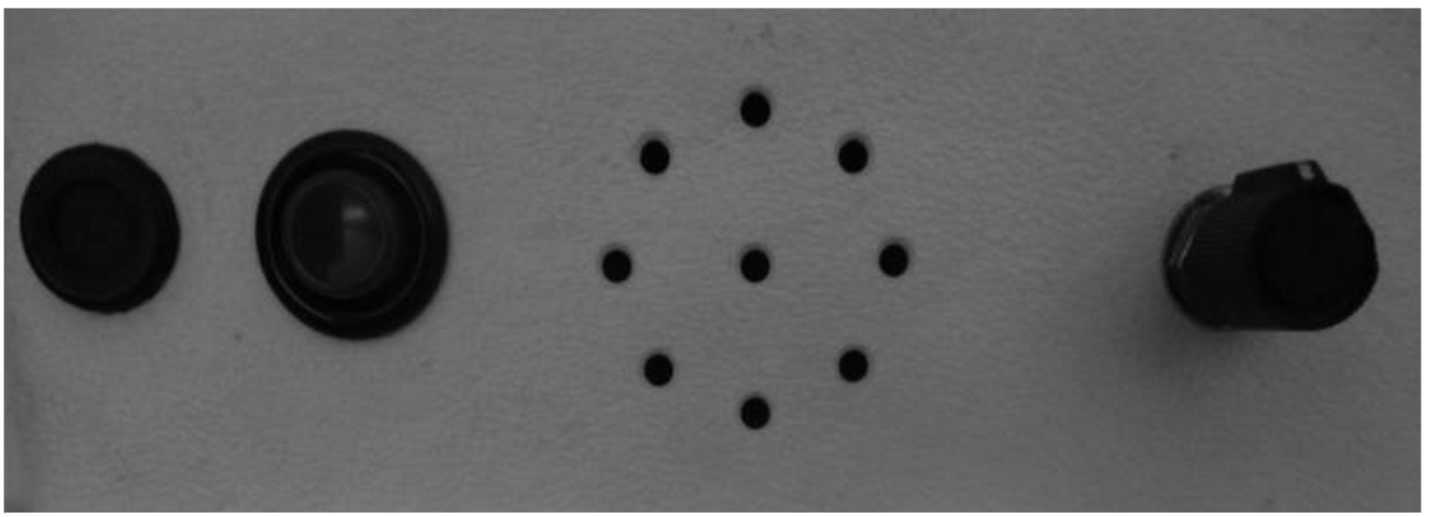
CONCLUSÃO

O estudo revelou diferenças significativas entre crianças com e sem atraso de linguagem ao nível do desempenho linguístico e perceptivo e evidenciou correlações específicas e localizadas entre produção fonológica e competência perceptiva, ao nível da totalidade da amostra. Salientamos, aqui, a correlação entre recurso a substituições e as competências de análise e discriminação. A habilidade de análise auditiva refere-se à capacidade de reconhecer e identificar determinado som num contexto de sons, sendo para isso, necessário recorrer à habilidade de discriminação que permite ao sujeito diferenciar os sons. Podemos levantar a possibilidade de que as dificuldades nas habilidades de discriminação e análise auditiva conduzem a criança à utilização do processo de simplificação 'substituição'. No seu conjunto, as duas linhas de resultados (diferenças entre grupos e correlações a nível global) sugerem uma associação forte entre produção fonológica e competência perceptiva.

Neste contexto, o exame das competências perceptivas da criança torna-se um passo crítico. Um problema perceptivo pode estar subjacente a um problema produtivo. Por outro lado, a ideia de que uma produção deficitária alimenta uma percepção deficitária também deve ser considerada. Dificuldades fonético- fonológicas manifestas na linguagem oral de crianças em idade pré-escolar carecem de uma intervenção especializada para superação das mesmas, sob pena de poderem vir a estabilizar-se padrões perceptivos e articulatórios incorretos, os quais ao permanecerem no tempo condicionam a comunicação em geral e a aprendizagem escolar em particular.

BIBLIOGRAFIA

- Capellini, S., Germano, G., & Cardoso, A. (2008). Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, volume 12 (1), 235-253.
- Larrea, M. (2004). *Transtornos del lenguaje oral*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil: da normalidade à patologia*. Braga: APPACDM.
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: aquisição, avaliação, intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Lirola, F. (2010). *Materiales de Logopedia: Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Monteiro, M. & Santos, M. (1995). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Moutinho, L., (2000). *Uma Introdução ao Estudo da Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Plátano Edições.
- Nunes, C; Pereira, L. & Carvalho, G. (2011). *Contribuição da avaliação do processamento auditivo no estudo do desempenho académico*. Estudo de Investigação Científica, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Peña-Casanova, J. (2002). *Manual de Fonoaudiologia (2ª edição)*. São Paulo: Artmed Editora.
- Pereira, L. (2004). Sistema Auditivo e Desenvolvimento de Habilidades Auditivas. In Ferreira L. (org.), *Tratado de Fonoaudiologia (547-552)*. São Paulo: Rocca.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos (2ª edição)*. Porto: Porto Editora.
- Sim Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Zemlin, W. R. (2005). *Princípios de anatomia e fisiologia em fonoaudiologia (4ª edição)*. São Paulo: Artmed Editora.



O USO DE SISTEMAS AUMENTATIVOS E ALTERNATIVOS DE COMUNICAÇÃO EM CONTEXTO DE INTERAÇÃO ENTRE HIPOTERAPEUTA E CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

Raquel Moreira, ESEPF raquelnmoreira@gmail.com

Karine Silva, ICBAS karine_silva_24@hotmail.com

Mariely Lima, ESEPF lima.mariely@gmail.com

RESUMO

O contexto de interação hipoterapeuta-criança com Paralisia Cerebral (PC), pelo seu potencial facilitador de comunicação, reveste-se de particular interesse no que se refere ao uso de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAACs). Assim, com o presente estudo pretendeu-se avaliar a prevalência do uso funcional destes sistemas, por parte de profissionais que realizam sessões de hipoterapia com estas crianças.

Para tal, foi desenvolvido um questionário visando i) caracterizar o perfil dos hipoterapeutas que promovem e/ou não promovem o uso de SAACs, ii) descrever os SAACs mais usados durante as sessões de hipoterapia, iii) determinar as funções e as estratégias comunicativas utilizadas pelos hipoterapeutas, iv) registar a opinião destes profissionais sobre as características que um SAAC deve apresentar, e quais os motivos para não recorrerem a SAACs nas sessões de hipoterapia. Para participar neste estudo foram selecionados 75 hipoterapeutas, no entanto, a amostra final limitou-se a 26 participantes. Os resultados obtidos, pela reduzida amostra, não permitem generalizações; contudo, sugerem que o uso de SAACs durante as sessões de hipoterapia não é prática comum em Portugal, e salientam diversos aspetos que será necessário atender para um melhor aproveitamento deste contexto no que se refere à promoção das capacidades comunicativas de crianças com PC.

PALAVRAS-CHAVE:

Paralisia Cerebral, hipoterapia, comunicação, sistemas aumentativos e alternativos de comunicação

ABSTRACT

Hippotherapy sessions are a context of major interest for the use of Augmentative and Alternative Communication Systems (AACs) by children with Cerebral Palsy (CP). The purpose of this study was to evaluate the functional use of AACs during hippotherapy sessions. A questionnaire was developed with a view to: i) describe the profile of the therapists who promote - and of those who don't promote - the use of AACs during hippotherapy sessions with children with CP, as well as their training and perception of it, ii) describe the AACs used during hippotherapy sessions, iii) establish the communicative functions promoted during hippotherapy sessions, iv) register the therapists' opinions about modifications needed in the AACs so as to allow their functional use during hippotherapy sessions and v) capture the reasons for not using AACs with these children. Seventy-five therapists trained in hippotherapy were recruited for participation in this study but only twenty-six filled in the questionnaire. Owing to the reduced sample, the results obtained do not allow for generalizations. However, they suggest that the use of the AACs during hippotherapy sessions is not common practice in Portugal. Results call for attention on various aspects, relevant for the promotion of children's communicative skills during hippotherapy sessions.

KEYWORDS

Cerebral Palsy, hippotherapy, augmentative and alternative communication, systems of communication

INTRODUÇÃO

A capacidade de comunicar, enquanto forma de intervenção sobre o meio envolvente, está presente em todos os contextos de vida do indivíduo, sendo fundamental para o seu desenvolvimento (Owens, 1992). Para algumas pessoas, contudo, expressar as suas necessidades, desejos, afetos, sentimentos, opções, conhecimentos, opiniões e, desse modo, interagir e atuar com os outros pode ser algo bastante difícil de realizar. É o caso de pessoas com deficiências neuromotoras, cognitivas, sensoriais, emocionais, que podem apresentar alterações estruturais ao nível do aparelho responsável pela produção da fala, atraso acentuado da linguagem ou ausência do desejo de comunicar (VonTetzchner & Martinsen, 2000; Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999). Neste sentido, tem vindo a ser desenvolvida e aprimorada, junto de diferentes populações toda uma área de intervenção que tenta compensar (temporária ou permanentemente) as dificuldades ou as incapacidades de pessoas com alterações graves de expressão comunicativa, nomeadamente através do uso de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAACs). Estes sistemas, constituídos por um conjunto estruturado de códigos não vocais, podem ou não necessitar de suporte físico e, mediante procedimentos específicos de instrução, servem para levar a cabo atos de comunicação funcional, espontânea e generalizável por si mesmos, ou em conjunto com códigos vocais (Sarría, Gomez & Tamarit, 1996). Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), os SAACs podem

constituir um meio de expressão eficaz na medida em que podem ajudar os indivíduos, impossibilitados de usar a fala, a comunicar em diferentes atividades quotidianas, educativas e ocupacionais.

Atualmente, existem dois grandes grupos de SAACs: sistemas com ajuda e sistemas sem ajuda (Basil, 1996). Relativamente aos sistemas sem ajuda, estes dizem respeito às formas de comunicação nas quais quem comunica conta apenas com o seu corpo para transmitir uma determinada mensagem. Nestes sistemas incluímos os gestos de uso comum, os sistemas manuais para não ouvintes (Ex. Língua Gestual Portuguesa), os sistemas manuais pedagógicos (Ex. Borel Maisonnny) e ainda o Alfabeto manual (Basil, 1996). No que diz respeito aos sistemas com ajuda, estes incluem todas as formas de comunicação em que se torna necessário o recurso a um dispositivo exterior ao corpo do utilizador, que poderá ser de baixa tecnologia (e.g., tabelas e quadros de comunicação) ou de alta tecnologia (e.g., computadores, *tablets*). Nos sistemas de comunicação com ajuda, os signos não são produzidos, mas sim selecionados, podendo agrupar-se em três categorias: signos tangíveis (e.g., objetos de tamanho natural, miniaturas ou partes de objetos), imagens (e.g., fotografia e desenhos), e signos gráficos (e.g., PIC, SPC, Rebus, Bliss, Sigsymbols, Picssyms, Oakland, signos ortográficos) (VonTetzchner & Martinsen, 2000).

Dentro dos possíveis usuários de SAACs, destacam-se os indivíduos com Paralisia Cerebral (PC). Segundo Rosenbaum, Paneth, Leviton, Goldstein & Bax (2007), esta condição caracteriza-se por uma alteração permanente do movimento e da postura, que provoca limitações na atividade, e surge devido a uma lesão encefálica não progressiva que ocorreu ao longo do desenvolvimento fetal ou durante a infância. De acordo com estes mesmos autores, as alterações motoras associadas à PC são, muitas vezes, acompanhadas por alterações ao nível da sensação, perceção, cognição, comportamento, podendo os indivíduos com este diagnóstico apresentar epilepsia, problemas músculo esqueléticos e ainda graves comprometimentos ao nível da fala.

Segundo Sánchez (2000), a intervenção educativa na Educação Especial, com recurso a um SAAC, deve partir do pressuposto que o aluno e o sistema que utiliza devem constituir “um todo harmonioso”, resultante do trabalho de colaboração e de cooperação entre profissionais de diferentes áreas de formação. Uma vez determinados os símbolos com os quais se vai iniciar a aprendizagem, é necessário criar situações de ensino adequadas (quer sejam situações de instrução especial, quer sejam em ambientes naturais), onde se coloquem em prática algumas estratégias que favoreçam o uso funcional dos mesmos. Defende-se ainda que, o processo de ensino de um SAAC deve ocorrer, em todos os contextos naturais onde o utilizador se movimenta e junto de todos os parceiros privilegiados de comunicação que com ele partilham diversos contextos de aprendizagem (VonTetzchner & Martinsen, 2000).

O crescente suporte científico atribuído à Hipoterapia - abordagem que utiliza os movimentos tridimensionais do animal, similares aos padrões de movimento humano, para melhorar as funções neurológicas e sensoriais dos indivíduos com alterações motoras - tem contribuído para o seu reconhecimento enquanto abordagem terapêutica válida para indivi-

duos com perturbações neuromotoras, sendo cada vez mais procurada pelas famílias de pessoas com PC (Araújo, Ribeiro & Silva, 2010). Vários estudos mostrando os benefícios decorrentes da hipoterapia em crianças com PC referem grandes melhorias na postura de pé (e.g., Hamill, Washington e White, 2007), na simetria da atividade muscular (e.g., Benda, McGibbon & Grant, 2003), na função motora grossa (e.g., Ketelaar et al., 2001), na auto-percepção (e.g., McKinnon, Lariviere, MacPhail, Allan & Laliberte, 1994), no equilíbrio em pé, no gasto de energia e nas capacidades de mobilidade (Alves, 2009).

Segundo Horwitz & Horwitz (1996), o cavalo constitui também uma ‘ferramenta’ útil para a reabilitação de utentes com alterações neuromotoras, pela estimulação sensorial que pode proporcionar. Estes mesmos autores defendem que a nível do desenvolvimento da percepção sensorial, a hipoterapia pode ser muito útil para desenvolver o tato, a audição, a visão, o olfato oferecendo ainda uma estimulação vestibular. A Associação Nacional de Equoterapia, por sua vez, considera ainda que esta terapia pode ajudar a desenvolver a propriocepção, uma vez que o ajuste tónico ritmado determina uma mobilização articular que facilita um grande número de informações propriocetivas. As informações propriocetivas provenientes das regiões articulares, musculares, periarticulares e tendinosas proporcionam ao cavaleiro, na posição de sentado sobre o cavalo, experiências diferentes das habituais permitindo, por isso, a criação de novos esquemas motores.

Nas palavras de Dotti (2005), a hipoterapia pode apresentar repercussões positivas, também ao nível da comunicação, na medida em que aumenta a motivação para a interação social. O cavaleiro melhora ao nível da socialização, principalmente, devido ao aumento da interação social, que ocorre quer com a equipa, quer com os seus pares (McKinnon & Ferreira, 2002). O sentido de convivência e a cooperação vivida nas sessões de hipoterapia podem conduzir na opinião de Dotti (2005) a uma redução do isolamento e do sentimento de solidão. Assim, os praticantes de hipoterapia evidenciam um prazer crescente na interação (Leitão, 2008) e uma maior facilidade na construção de amizades (Lermontov, 2004). Dotti (2005) refere ainda que a hipoterapia promove uma sensação generalizada de bem-estar no cavaleiro, pelo facto de ser realizada num ambiente natural, longe de hospitais e clínicas, promovendo também a espontaneidade e a expressão das emoções, e a diminuição da ansiedade e da sensação de dor. Desta forma, vários autores (e.g. Drewry & Macauley, 2004) têm apontando para a hipoterapia como um contexto privilegiado em que a criança se pode sentir mais motivada para comunicar, podendo, por isso, ser um contexto facilitador para o uso dos SAACs. A título de exemplo, pode referir-se o estudo realizado por Drewry e Macauley (2004) mostrando que o participante, um indivíduo de 22 anos de idade, vítima de um traumatismo crânio encefálico, que nunca tinha iniciado turnos de interação usando o seu SAAC durante sessões de terapia da fala em contexto de gabinete tomou, durante as sessões de hipoterapia, a iniciativa de recorrer ao seu SAAC em 60% dos turnos de interação. De acordo com os autores deste estudo, o movimento do cavalo pode resultar num aumento da estimulação e ativação fisiológica da pessoa com PC, que, por sua vez, pode facilitar a interação comunicativa espontânea, nomeadamente, através do uso de SAACs.

Tendo em consideração o acima exposto, pretende-se que o presente artigo constitua um espaço de análise ao contexto de hipoterapia, onde os indivíduos com PC podem dispor e

fazer uso dos seus SAACs e onde os hipoterapeutas podem promover a sua utilização como forma de garantir a satisfação das necessidades comunicativas dos indivíduos com PC. Em termos específicos, pretende-se aqui avaliar se, em Portugal, os hipoterapeutas estão sensíveis ao potencial da hipoterapia para o aumento do uso de SAACs por parte de crianças com PC que estão impossibilitadas de falar. Ou seja, se os hipoterapeutas, em Portugal, promovem efetivamente o uso de SAACs, de modo a que os indivíduos com PC possam efetivar os seus desejos de comunicar durante as sessões de hipoterapia.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

Com o objetivo de recrutar participantes para este estudo, foi efetuado um pedido junto da Sociedade Hípica Portuguesa solicitando os contactos de hipoterapeutas que estivessem a trabalhar em centros de hipoterapia referenciados. Obtidos os contactos, foram efetuadas entrevistas telefónicas no sentido de selecionar os profissionais que preenchessem os seguintes critérios de inclusão no estudo: a) certificação/credenciação por uma entidade formadora, nomeadamente, Escola Nacional de Equitação, APPC de Coimbra, APCC de Lisboa, Centro de Equitação Terapêutica de Almada, b) experiência passada no acompanhamento de, pelo menos, duas crianças com PC cuja capacidade de verbalização estivesse completamente comprometida.

No total, foram selecionados 75 hipoterapeutas para participar no presente estudo.

INSTRUMENTO

Foi desenvolvido um questionário visando:

1. caracterizar o perfil dos hipoterapeutas que promovem/não promovem o uso de SAACS por parte de crianças com PC impossibilitadas de falar;
2. caracterizar a formação dos hipoterapeutas ao nível dos SAACS e a sua perceção sobre a (in)suficiência dos seus conhecimentos;
3. descrever o tipo de SAACS de que se fazem acompanhar as crianças com PC durante as sessões de hipoterapia;
4. descrever as funções comunicativas mais promovidas pelos hipoterapeutas;
5. descrever a opinião dos hipoterapeutas a respeito i) das características que um SAAC deveria apresentar para permitir o seu uso funcional durante as sessões de hipoterapia, e ii) das estratégias mais eficazes para promover o uso de SAACs por parte de crianças com PC;
6. listar os principais motivos apontados pelos hipoterapeutas como justificação para o facto de não promoverem o uso de SAACs durante as sessões de hipoterapia com crianças com PC, bem como os apoios que estes hipoterapeutas consideram necessários para alterarem as suas práticas.

Atendendo a estes objetivos, foram considerados 3 grupos de questões no questionário: grupo A - dados pessoais e profissionais, grupo B - conhecimentos sobre SAACs e grupo C - utilização de SAACs durante as sessões de hipoterapia.

A elaboração do questionário seguiu os passos que abaixo se descrevem.

1. Construção de uma primeira versão, preliminar. Esta versão do questionário foi aplicada, presencialmente, a uma pequena amostra constituída por 10 hipoterapeutas exercendo funções no distrito do Porto. Os dados recolhidos permitiram afinar aspetos importantes referentes, nomeadamente, ao vocabulário usado, à extensão das questões, ao número de questões e à disposição das mesmas nas páginas, ao espaço para responder, às categorias de resposta assim como ao sistema de numeração das questões.
2. Elaboração da versão definitiva do questionário. Esta versão é constituída por uma folha de rosto, seguida de 18 questões incluindo perguntas abertas e fechadas (com alternativas dicotómicas e de escolha múltipla).
3. Aplicação do instrumento, seguindo os passos recomendados por Dillman (2000): i) envio de e-mails, com questionário anexado, solicitando a participação no estudo; e ii) contactos telefónicos visando maximizar o número de questionários devolvidos devidamente preenchidos. O período de aplicação do questionário estendeu-se de maio de 2011 a outubro do mesmo ano. Os dados obtidos foram analisados descritivamente. As respostas às questões abertas foram transcritas, listadas e organizadas mediante frequência de ocorrência.

RESULTADOS

Do total de 75 questionários enviados, 26 foram devolvidos preenchidos, o que corresponde a uma taxa de resposta de cerca de 34.7%.

Todos os 26 hipoterapeutas que responderam ao inquérito afirmaram estar a par da possibilidade de as crianças com PC com capacidade de verbalização completamente comprometida poderem recorrer a formas diferentes da fala para comunicar. Dos mesmos, 84.62 %, ou seja, 22 indivíduos, afirmaram ter conhecimentos específicos que lhes permitiriam comunicar com estas crianças através do uso de SAACs. No entanto, apenas 14 dos respondentes, ou seja, 53,85% da amostra referiram promover efetivamente o uso de SAACS durante as sessões de hipoterapia com estas crianças. Destes 14 participantes, 8 (57,14%) apresentavam, no momento da recolha de dados, idades entre os 25 e os 35 anos, distribuindo-se os restantes participantes pelas seguintes faixas etárias: 36-35 anos, 5 indivíduos; > 45 anos, 1 indivíduo. No que refere às habilitações académicas, predominavam, dentro destes 14 participantes, sujeitos com licenciatura (11 indivíduos, ou seja 78,57%). Os sujeitos com curso técnico representavam 7,14% da amostra e os indivíduos com bacharelato 14,28%.

Do total de 26 respondentes, 12 indivíduos (ou seja 46,15%, dentro dos quais 9, ou seja 75%, eram do sexo feminino) referiram não recorrer aos SAACS das crianças com PC para com elas comunicar durante as sessões de hipoterapia. Em termos de idades, 8 indivíduos tinham entre 25 e 35 anos de idade, 3 indivíduos tinham entre 36 a 45 anos e 1 indivíduo tinha mais de 45 anos. Em termos de habilitações académicas, predominavam, entre estes 12 hipoterapeutas, indivíduos com licenciatura (8 indivíduos). Os sujeitos com curso técnico representavam 25% da amostra (3 indivíduos) deste conjunto e os sujeitos com bacharelato 8,33% (1 indivíduo).

No que se refere aos conhecimentos específicos na área da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), dos 14 hipoterapeutas que afirmaram promover o uso de SAACs durante as sessões de hipoterapia com crianças com PC, 12 referiram um nível de conhecimento razoável ou acima de razoável (muito bom: 2 indivíduos; bom: 3 indivíduos; razoável: 7). Destes mesmos 14 hipoterapeutas, 13 (92,86%) afirmaram sentir necessidade de mais formação na área. Ainda de acordo com os dados obtidos, os hipoterapeutas que afirmaram promover o uso de SAACs terão adquirido os seus conhecimentos através de: ações de formação (10 indivíduos, ou seja 71,43%), formação de base (9 indivíduos, ou seja 64,29%) e auto formação (7 indivíduos, ou seja 50,0%). Relativamente aos 12 hipoterapeutas que afirmaram não recorrer a SAACs para comunicar com as crianças com PC durante as sessões de hipoterapia, 5 (41,67%), apontaram um nível reduzido de conhecimentos na área da CAA, 4 (33,33%) não responderam a este ponto do questionário e apenas 3 (25%) mencionaram um nível razoável. Relativamente aos sistemas de signos que mais frequentemente compõem os SAACs de que as crianças com PC se fazem acompanhar, destacam-se, pelas respostas obtidas, os gestuais e os fotográficos (Tabela 1).

Tabela 1. Sistemas de signos que compõem os SAACs de que se fazem acompanhar as crianças com PC durante as sessões de hipoterapia.

Sistemas de signos	Frequência de resposta
Sistemas de signos gestuais (gestos naturais, idiossincráticos, língua gestual)	11
Sistemas de signos tangíveis	6
Sistemas de signos fotográficos	11
Sistemas de signos logográficos (Bliss)	SR*
Sistemas de signos pictográficos (SPC e/ou Pic)	7
Sistemas de signos ortográficos	3
Outro sistema de signos	SR

*SR: sem resposta

No que se refere às tecnologias de apoio à comunicação mais frequentes, os dados apontam para os sistemas de baixa tecnologia, nomeadamente tabelas, livros ou álbuns de comunicação (Tabela 2).

Tabela 2. Tecnologias de apoio à comunicação utilizadas durante as sessões de hipoterapia.

Tecnologias de apoio	Frequência de resposta
Tabelas	9
Livros ou álbuns de comunicação	9
Molduras de comunicação	6
Peças de vestuário	1
Digitalizadores	2
Sintetizadores	1
Outras	SR*

Constatou-se também, através dos dados obtidos nos questionários, que os objetivos comunicativos associados à utilização de SAACs, mais referidos pelos hipoterapeutas, são os de pedir, responder e rejeitar (frequências de respostas: 42,3%, 38,5% e 30,8% respetivamente; Tabela 3).

Tabela 3. Objetivos comunicativos associados ao uso de SAACs durante as sessões de hipoterapia.

Objetivos comunicativos	Frequência de resposta	Percentagem (%)
Pedir	11	42,3
Rejeitar	8	30,8
Expressar emoções	6	23,1
Controlar comportamentos do outro	2	7,7
Colocar questões	4	15,4
Cumprimentar/Despedir-se	6	23,1
Informar	4	15,4
Responder	10	38,5
Chamar a atenção para si própria	2	7,7

Em termos do vocabulário que os SAACs deveriam conter para garantir o seu uso funcional durante as sessões de hipoterapia, os inquiridos referiram os seguintes termos e expressões: “pára” (4), “anda” (3), “cavalo” (2), “quero montar” (2), “quero apear” (1). Foi também apresentada a necessidade de termos reportando-se a cores e a material de equitação. Saliente-se aqui que apenas 12 hipoterapeutas responderam a este ponto do questionário.

No que se refere às estratégias implementadas para promover a comunicação através do uso de SAACs, a mais referida pelos hipoterapeutas, tal como se pode verificar na Tabela 4, foi a de ‘dar tempo para que a criança responda através do SAAC’, seguida da de ‘proporcionar dupla escolha’ e ‘criar uma situação que faça a criança desejar executar a atividade’.

Tabela 4. Estratégias implementadas pelos hipoterapeutas para promover a comunicação, através do uso de SAACs.

Estratégias	Frequência de resposta
Proporciona dupla escolha	9
Realiza perguntas abertas	5
Dá tempo para que a criança responda através do SAAC	11
Cria uma situação que faça a criança desejar executar a atividade	8
Espera que seja a criança a tomar a iniciativa	3

Quando inquiridos sobre as características que um SAAC deveria apresentar para garantir o seu uso por parte de crianças com PC impossibilitadas de falar, durante as sessões de hipoterapia, os respondentes referiram: ‘portátil e prático’ (6), ‘acessível monetariamente’ (3), ‘fácil de manusear e preparar’ (5), ‘programação/com funções de resposta’ (1), ‘adequado à idade e grau cognitivo’ (1), ‘regulável em termos de sensibilidade ao toque’ (1) ‘com poucos símbolos’ (1), ‘simples e exequível’ (1), ‘dinâmico’ (1), ‘com apoios laterais’ (1).

A respeito dos motivos pelos quais os hipoterapeutas que participaram neste estudo justificam o facto de não promoverem o uso de SAACs durante as sessões de hipoterapia com crianças com PC, três referiram a falta de conhecimentos e uma dificuldade de utilização dos sistemas associada ao grau do défice cognitivo da criança (saliente-se que os demais inquiridos não responderam a esta questão).

Finalmente, no que diz respeito ao tipo de apoios que ajudaria os hipoterapeutas a promover a comunicação através de SAACs, os participantes focaram diferentes aspetos, nomeadamente:

- a existência de material prático e manipulável na equitação e materiais específicos/adequados para indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (símbolos, arreios comuns a todos os técnicos a nível nacional);
- uma maior variedade de SAACs;
- a existência de um terapeuta da fala na equipa e uma maior articulação com os terapeutas da fala;
- o uso de sistemas de fixação nas selas dos cavalos;
- a existência de equipamento com maior capacidade ao nível da complexidade de estruturação das situações de comunicação;
- mais tempo para a realização de atividades;
- sessões sem tempo limite;
- apoio audiovisual;
- mais tempo para elaborar material.

DISCUSSÃO

Na procura da inclusão escolar e social e da melhoria da qualidade de vida de crianças com PC impossibilitadas de falar para comunicar, surgem os recursos tecnológicos aumentativos e alternativos, que lhes possibilitam ter acesso ao computador e a outros dispositivos que favorecem a sua interação com o outro e com o mundo, permitindo a ruptura de um paradigma que encara todas as crianças com deficiência neuromotora como seres com défice cognitivo (Oliveira, 2002). Conforme refere Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), os SAACs são, por vezes, a única alternativa para as crianças poderem interagir com o meio, possibilitando-lhes um verdadeiro acesso ao mundo que as rodeia.

Com o presente estudo pretendeu-se avaliar a prevalência do uso funcional de SAACs por parte de hipoterapeutas junto de crianças com PC impossibilitadas de falar. Apesar do grande número de questionários enviados, a amostra efetiva conseguida foi limitada. Porém, os resultados parecem indicar que o uso de SAACs nas sessões de hipoterapia poderá ainda não ser uma prática comum em Portugal. Apenas 14 dos 26 respondentes ao inquérito, ou seja 53,85%, referiram recorrer efetivamente a SAACs durante as sessões de hipoterapia com crianças com PC. Dentre os motivos apontados, salienta-se a dificuldade em ter acesso aos equipamentos adequados às necessidades dos sujeitos num contexto tão particular como o da hipoterapia.

Os dados obtidos apontam para uma tendência no sentido de um maior nível de conhecimentos referentes a SAACs se refletir num maior investimento na promoção do uso dos mesmos. Os resultados obtidos sugerem também que, da aplicação destes conhecimentos na prática, surge a necessidade de os aprofundar com mais formação. Tal facto não será talvez de estranhar na medida em que, na sua prática, os hipoterapeutas, naturalmente se deparam com

situações para as quais são necessários níveis de conhecimento mais elevados. A prática parece levar, portanto, a uma conscientização por parte do profissional da necessidade de mais conhecimentos específicos. Necessidade esta que, obviamente, não surge ao hipoterapeuta que não promove o uso de SAACs durante as suas sessões de trabalho.

Os resultados obtidos apontam para diferentes necessidades, nomeadamente para a realização de campanhas de conscientização e sensibilização e para o aumento da oferta formativa provida de conteúdos mais específicos que viabilizem o uso dos SAACs na prática diária dos hipoterapeutas. Os dados obtidos sugerem igualmente a importância de se desenvolverem dispositivos de suporte à comunicação com características que permitam o seu uso funcional durante as sessões de hipoterapia tais como uso de sistemas de fixação nas selas dos cavalos, compostos por material prático e manipulável. Os resultados enfatizam ainda a necessidade de um trabalho de parceria com os Terapeutas da Fala e de disponibilidade para elaborar e adaptar os respetivos SAACs. No que se refere às campanhas de sensibilização, os dados obtidos na caracterização do perfil dos hipoterapeutas que usam e não usam os SAACs podem revelar-se muito úteis, na medida em que permitem identificar o público-alvo que mais dela necessita.

Um outro dado importante obtido neste trabalho prende-se com as funções comunicativas. Os resultados sugerem que a função comunicativa mais promovida pelos hipoterapeutas, e mais utilizada pelas crianças com PC em contexto de hipoterapia, é a de ‘pedir’. Este resultado vai ao encontro da investigação realizada por Drewy & Macauley (2004) onde, no contexto de hipoterapia, se descreve uma maior iniciativa comunicativa, com um aumento do número de pedidos.

Outra conclusão deste estudo prende-se com as características das tecnologias de apoio à comunicação mais usadas pelos hipoterapeutas. Os dados apontam para um maior recurso a sistemas de baixa tecnologia, nomeadamente tabelas, livros ou álbuns de comunicação. Este resultado leva-nos a questionar se esta tendência se pode dever à falta de conhecimento da existência de sistemas de alta tecnologia e/ou à dificuldade de acesso a estes dispositivos pelo elevado investimento monetário que exige.

Outra questão que se levanta prende-se com a possibilidade dos hipoterapeutas não utilizarem os SAACs por não serem considerados, na maioria das vezes, “verdadeiros” elementos da equipa que acompanha estas crianças. A exclusão do hipoterapeuta no momento em que são definidos os objetivos, as estratégias e as tecnologias de apoio à comunicação pode comprometer a forma como ele se envolve nas interações com a criança e a forma como promove o uso dos SAACs.

Sem dúvida que após esta análise acerca da funcionalidade dos SAAC, nos parece necessária e urgente uma maior formação no conhecimento e utilização dos mesmos, uma vez que de acordo com os dados obtidos, grande parte dos inquiridos refere que não comunica através dos SAACs por falta de conhecimentos. Seria pertinente e importante aprofundar este envolvimento através de ações contínuas, de forma a contornar e ultrapassar o desaproveitamento do contexto de hipoterapia.

Por fim, espera-se que a mera leitura do questionário por parte dos hipoterapeutas, independentemente do seu preenchimento, possa ter contribuído por si só para uma tomada de consciência por parte destes profissionais.

CONCLUSÃO

As dificuldades de mobilidade aliadas às dificuldades de comunicação privam, frequentemente, os indivíduos com PC de se entregarem a atividades e interações que os levariam a desenvolver normalmente a sua aprendizagem relacionada com o mundo que os envolve. É, pois, um objetivo central proporcionar uma forma de comunicação alternativa e aumentativa que compense esta perda. A implementação de um SAAC tem por objetivo promover a comunicação e, através desta, o desenvolvimento global do indivíduo, uma maior participação em diferentes atividades e a possibilidade de integração em meios diversificados oferecendo-lhe um meio menos restritivo e uma melhor qualidade de vida (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999). Um contexto frequentado cada vez mais por indivíduos com PC é o da hipoterapia, abordagem terapêutica complementar, onde o cavalo constitui um meio específico para melhorar a locomoção, o equilíbrio e a comunicação. Face a isto, urge refletir no papel dos hipoterapeutas como elementos habilitados a promover, num contexto potencialmente tão motivador, o uso dos SAACs e assim contribuir para que indivíduos com PC vivenciem uma experiência de participação funcional.

Os resultados deste estudo deram conta da reduzida prevalência do uso dos SAACs no contexto da hipoterapia, uma vez que apenas 53,85% da amostra referiram promover o seu uso junto das crianças com PC, usados sobretudo para permitir à criança fazer pedidos. A falta de conhecimentos aliada às limitações operacionais dos sistemas de baixa tecnologia e à falta de tempo para melhor preparar a sua integração foram as principais razões apontadas pelos participantes para justificar a reduzida prevalência do uso dos SAACs nas sessões de hipoterapia. Assim, poderá ser importante complementar este estudo com uma investigação minuciosa que permita a criação um protótipo de um SAAC cujas características físicas, conteúdo de vocabulário e forma de seleção (sugeridas pelos participantes) permita, ao maior número de crianças com PC impossibilitadas de falar, comunicar durante as suas sessões de hipoterapia.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, E. (2009). *Prática em Equoterapia: Uma Abordagem Fisioterápica* (1ª ed.). São Paulo: Atheneu Editora.
- Araújo, A. E. R. A., Ribeiro, V. S. & Silva, B. T. F. D. (2010). A equoterapia no tratamento de crianças com paralisia cerebral. *Fisioterapia Brasileira*, 11(1), 4-8.
- Basil, C. (1996). *Sistemas y ayudas técnicas de comunicación para personas con parálisis cerebral. Diagnóstico y tratamiento*. Barcelona: Masson, S.A
- Benda, W, McGibbon. N. H., & Grant. K. L. (2003). *Improvements in muscle symmetry in children with cerebral palsy after equine-assisted therapy (hippotherapy)*. Publicado por US National Library of Medicine National Institutes of Health.

- Dotti, J. (2005). *Terapia e animais*. São Paulo: PC Editorial.
- Drewry, C., & Macauley, B. (2004). Hippotherapy facilitates use of an augmentative communication device: A case study. *Scientific & Educational Journal of Therapeutic Riding*, 1-7.
- Ferreira, M. C. T. R., Ponte, M. M. N. & Azevedo, L. M. F. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Hamill, D., Washington, K., & White, O. R. (2007). The effect of hippotherapy on postural control in sitting for children with cerebral palsy. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 27(4), 23-42.
- Horwitz, J., & Horwitz, M. (1996). O Cavalo e a Equitação como meio para o desenvolvimento do indivíduo. In *I Seminário de Equitação Adaptada*. Espanha: Málaga.
- Ketelaar, M., Vermeer, A., Hart, H., Petegem-van, E., & Helders, P. (2001). Effects of a Functional Therapy Program on Motor Abilities of Children with Cerebral Palsy. *Pediatric Physical Therapy*, 81(9), 1534-1545.
- Leitão, L. G. (2008). Sobre a equitação terapêutica: uma abordagem crítica. *Análise Psicológica*, 1, 81-100.
- Lermontov, T. (2004). *Apsicomotricidade na equoterapia*. São Paulo: Idéias e Letras. McKinnon, J. N., Lariviere, S., Allan, A., & Lalibert, D. (1994). A study of therapeutic effects of horseback riding for children with cerebral palsy. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 15, 17-31.
- Mckinnon, J. R., & Ferreira, J. R. (2002). The meaning of therapeutic riding for children with cerebral palsy: an exploratory study. *Scientific and Educational Journal of Therapeutic Riding*, 1-15.
- Oliveira, I. M. R. D. A. (2002). *Characteristics of communicative interactions between children with multiple disabilities and their non-trained teachers: Effects of an intervention process*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Owens, R. E (1992). *Language development: an introduction*. New York: Macmillan.
- Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., Bax, M., Damiano, D. et al. (2007). *A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006*. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 109, 8-14.
- Sánchez, R. (2000). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación especial. In M. Cébrian & J.M. Ríos (Eds.), *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sarria, E., Gomez, J. C. & Tamarit, J. (1996). Joint attention and alternative language intervention in autism: implications of theory for practice. In S. VonTetzchner & M. H. Jensen (Eds.), *Augmentative and alternative communication: european perspective*. London: Whurr.
- VonTetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Portugal: Porto Editora.



AS RESPOSTAS SOCIAIS PARA O ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR COM PARALISIA CEREBRAL

Sara Silva, ESEPF manuelasilva10x@gmail.com

Ana Gomes, ESEPF ampaula@esepf.pt

Gabriela Trevisan, ESEPF gabriela.trevisan@esepf.pt

RESUMO

Em Portugal tem sido realizada pouca investigação acerca dos estudantes do ensino superior com deficiência, nomeadamente com Paralisia Cerebral (PC), daí procurarmos as respostas sociais necessárias aos estudantes a frequentarem este nível de ensino. Tínhamos como objetivos detetar as principais necessidades dos estudantes com PC, conhecer os tipos de apoio facultados e se os mesmos respondiam às necessidades destes. Analisamos como se materializam as políticas da Ação Social, quais os apoios prestados e como condicionam ou contribuem para o ingresso e permanência destes estudantes no ensino superior. A legislação refere que a universidade deve procurar soluções para efetivar medidas que valorizem as diferenças, garantindo oportunidades iguais de acesso ao conhecimento, ao ensino e à formação. Contudo, na ótica destes estudantes, diversas têm sido as barreiras à sua inclusão que o ensino superior “parece ignorar”, limitando a sua participação e efetiva integração. Os resultados desta investigação foram recolhidos através de uma metodologia mista, cujos instrumentos se reportam aos inquéritos por questionário a vários jovens com PC a frequentar o ensino superior. Complementarmente, também se realizaram entrevistas semiestruturadas, para apurar dados mais significativos. Os resultados apontam assim para as perceções dos estudantes, com a necessidade de introduzir mudanças nas atitudes e nos recursos.

PALAVRAS-CHAVE

Ação Social; bolsas de estudo; estudante do ensino superior com paralisia cerebral; ensino superior

ABSTRACT

In Portugal a small amount of research has been made on higher education students with disability, namely those with cerebral paralysis (CP). This motivated us to study the social responses that are needed for these students. Our goal was to assess the

main needs of students with CP, know the types of support made available for them and understand the extent to which they are able to fulfill their needs. We analyzed how Social Action policies are materialized, the type of support provided and how they contribute to, or restrict, these students' access and permanence in higher education institutions. Main legislation sustains the idea that universities should provide solutions to implement measures that value difference, allowing equal access opportunities to knowledge teaching and training. However, from these students' point of view, different barriers to full inclusion in higher education seem "ignored" by institutions, which limits their participation and effective integration. Research data was collected using mixed methods supported by different instruments such as questionnaires to several students with CP in higher education institutions. Additionally, semi-structured interviews were carried out to extract more significant data. The results show that students' perspectives point to the need of introducing changes in both attitudes and resources.

KEYWORDS

Social action; scholarships; students of higher education institutions with cerebral paralysis; higher education

INTRODUÇÃO

EDUCAR, INTEGRAR E INCLUIR

A Declaração de Princípios de Salamanca proclama que as escolas regulares, seguindo a orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva que proporcione uma Educação para Todos. Além disso, deverão proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças e promover a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p.1).

Para Trevisan (2009, p.3), a escola enquanto comunidade deve servir a sociedade onde se insere, através da partilha de informação, da educação, contribuindo para a promoção da criatividade, do alargamento de horizontes e da promoção de novas visões, sociais e culturais, desafiando as imagens estereotipadas e combatendo a intolerância. Pode também contribuir para alterar filosofias, valores, objetivos e práticas seculares. De igual modo, pode eliminar barreiras físicas, intelectuais, emocionais, financeiras ou culturais, tornando-se numa comunidade integradora. No entanto, a escola, a fim de responder a políticas e governos de modelos elitistas e autoritários, durante décadas subverteu a sua responsabilidade, não adotando práticas inclusivas.

O Comité Económico e Social Europeu (CESE) na recomendação sobre a estratégia europeia para a deficiência 2010-2020, na alínea 2.9, "apela à adoção de medidas eficazes para combater o abandono escolar precoce, tendo presente que as pessoas com deficiência têm duas vezes menos probabilidades de chegar ao ensino superior do que as demais" (CESE, 2011, p.5).

No entanto, no modelo da escola inclusiva, todas as pessoas com deficiência devem frequentar o sistema educativo, cumprindo a legislação em vigor. Fazemos aqui um parêntesis, em jeito de reflexão: não interessa se essas crianças com necessidades especiais passam parte do seu dia numa sala de apoio, onde têm uma auxiliar para imensas crianças com comportamentos e perfis bastante heterogéneos, que necessitavam de um apoio mais individualizado e mais especializado. A educação inclusiva prioriza a integração ou o bem-estar? O sucesso ou o insucesso?

Capucha (2010, p.41) também refere que há um conjunto de fatores que contribuem para o insucesso escolar, nomeadamente para as crianças com deficiência, e que se dividem em quatro grandes grupos:

1 – o desajustamento entre o capital cultural de origem das famílias e a linguagem tradicional da escola gera dificuldades especiais aos alunos de meios mais populares (...). As pessoas com deficiências e incapacidades, na maioria oriundas de famílias de meios populares; 2 – a desarticulação entre a escola, famílias e o mercado de trabalho, pode incentivar o abandono precoce para iniciar uma carreira profissional (...); 3 – o funcionamento interno do sistema de ensino pode conduzir ao abandono escolar e ao insucesso, onde são diversos os fatores que conduzem a estas situações, inclusive os currículos inadaptados, o fraco envolvimento dos pais e da comunidade com a escola, etc.; 4 – relação entre os agentes educativos e os alunos com deficiência e/ou com problemas específicos deveria possuir recursos para criar uma relação de qualidade com o aluno que apresente um ou mais fatores de risco.

É neste sentido que consideramos a importância do envolvimento de todas as crianças, jovens e famílias das pessoas com e sem deficiência, visando a participação social e de cidadania de todos os seus membros. Tal é possível através do envolvimento comunitário, dado este ser

o processo que assegura que os membros da comunidade têm a oportunidade e a capacidade para partilhar, dar a conhecer e usar as suas perspetivas, individual e/ou coletivamente, no processo de tomada de decisão, em situações que afetam as suas vidas e por conseguinte a comunidade (Vince, Page, & Duffy, 2008 citado por Carvalhosa et al., 2010, pp.484- 485).

Ao falarmos acerca de inclusão e de integração, no entender de Rodrigues (2004), devemos distinguir ambos os conceitos, sendo que a integração trata da adaptação a uma instituição inicialmente estranha e a inclusão é um modelo de pertença total à instituição. O processo de Integração/Inclusão é pois um processo interativo e dinâmico resultante da influência mútua de múltiplos fatores. No entanto, a dita inclusão fez-se sem existirem os recursos necessários, sem estarem criadas condições socioeducativas que a promovessem, havendo falta de condições materiais e uma série de atitudes humanas contrariadas.

Para haver inclusão é necessária a participação do aluno, da família, da comunidade na escola, equipamentos adequados sem barreiras físicas, serviços de apoio técnico e peda-

gógico, recursos humanos com formação na área das necessidades especiais, ter um auxiliar de apoio direto para o acompanhar na faculdade prescindindo de um familiar próximo (Masini&Bazon, 2005). As escolas devem estar preparadas para dar respostas adequadas a todas as pessoas sejam quais forem as suas características, respondendo à heterogeneidade. É cada vez mais necessário ter um conjunto de serviços e apoios adequados que permitirão a todas as pessoas com deficiência maximizar o seu potencial. A falta de recursos, ou a dificuldade em obtê-los, não contribui para o desenvolvimento das suas capacidades, nem tão pouco para terem igual oportunidade em acompanhar o ritmo dos restantes colegas, ou seja, partimos do pressuposto de que estaremos a desrespeitar as suas diferenças. Como refere Rodrigues (2004, p.2), “para haver igualdade de oportunidades é necessário concebermos cenários de diferença de tratamento” de modo a que não favoreçamos alguns grupos em prol de outros.

A educação inclusiva é um processo que apela à participação de todos, para todos e com todos. Tem uma abordagem humanística e democrática que percebe a pessoa e as suas particularidades, que tem como objetivo o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social. A escola inclusiva terá sempre uma resposta personalizada às necessidades de cada um.

Como diz Sanches (2011, p.2), “aceder a uma Educação inclusiva é procurar uma cidadania plena”. Para esta autora a escola inclusiva aposta na mudança de mentalidades, valoriza e responsabiliza todos os intervenientes no processo educativo, reconhece as diferenças, respeita a diversidade, é flexível e crítica, não promove a igualdade, mas a equidade, e tem especial preocupação na promoção da participação e das aprendizagens dos seus alunos.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência refere que o conhecimento poderá permitir à pessoa com deficiência o acesso à informação, o reconhecimento dos seus direitos como pessoa e conseqüentemente para que esta “contribua para a formação do capital humano” (OMS, 2011, p.213), ou seja, contribui para formar cidadãos que exerçam todos os seus direitos cívicos, sociais, políticos, económicos, etc., reduzindo inclusive os custos que o Estado tem vindo a suportar, as mudanças de atitudes, o desenvolvimento de métodos de ensino que respondam às diferenças individuais.

Então, incluir a pessoa com deficiência no sistema educativo irá contribuir para a formação de capital humano, poderá conduzir à obtenção de um emprego e à atividade social e conseqüentemente reduzir a pobreza, sendo também uma estratégia para combater a exclusão social. Por outro lado, permitirá aos Estados signatários da CDPD atingirem as metas de *Educação para Todos* para 2015, a que se propuseram e que não foram cumpridas na década de 90, em 2000, no Fórum Mundial sobre Educação, em Dacar, das quais destacamos o *zelar pelas necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos*.

A educação promove a aquisição de competências para o acesso ao mundo do trabalho e ao emprego, e atualmente ao mundo ocupacional do voluntariado. A escola é por primazia o local de aquisição de conhecimentos, de rotinas, hábitos, que nos permite conhecer e aceder aos bens culturais e permite a capacitação para uma vida autónoma, dotando-nos de consciência cívica e política. A escola também permite utilizar a nossa

criatividade tornando-se um espaço fundamental para o desenvolvimento da expressão criativa. Então, podemos dizer, que a escola inclusiva é um paradigma do modelo relacional na abordagem dos problemas das deficiências, das incapacidades e do direito à participação social.

BARREIRAS À INCLUSÃO

O reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência veio contribuir para que, em 2009, o Governo Português publicasse em Diário da República a Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, que aprovava a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007.

De acordo com o Instituto Nacional de Reabilitação (INR),

trata-se de um marco histórico, representando um importante instrumento legal no reconhecimento e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência e na proibição da discriminação contra estas pessoas em todas as áreas da vida, incluindo ainda previsões específicas no que respeita à reabilitação e habilitação, educação, saúde, acesso à informação, serviços públicos, etc. Simultaneamente à proibição da discriminação, a Convenção responsabiliza toda a sociedade na criação de condições que garantam os direitos fundamentais das pessoas com deficiência (INR, s/d, p.1).

Alguns estudos acerca da inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais com PC no ensino superior, realçam a falta de aceitação na comunidade escolar, a discriminação e o preconceito social que começa nos professores que não acreditam nas capacidades do aluno e que não tem formação adequada, de se relacionarem com os colegas e a falta de apoio dos mesmos (Masini & Bazon, 2005). Outros apontam para a violência que é exercida sobre a pessoa com deficiência no sistema de ensino, afirmando que a escola é o local privilegiado para criar situações de abuso sobre este grupo. Neste sentido podemos afirmar que as pessoas com deficiência sofrem duplamente de inconsistências gerais do sistema de ensino e das dificuldades de aprendizagem relacionadas com as suas limitações próprias (OMS, 2011; ONU, 2006). Também o Comité Económico e Social Europeu (CESE), na sua alínea 2.1.3 “reconhece que os jovens com deficiência correm um risco 2 a 5 vezes superior ao dos jovens sem deficiência de serem vítimas de atos de violência” (CESE, 2012, p.2).

A OMS, citando Nott (1998), refere que,

as relações sociais podem mudar o *status* das pessoas com deficiência na sociedade e afirmar os seus direitos. Para as crianças sem deficiências, o contato com crianças com deficiência num cenário inclusivo pode, a longo prazo, aumentar a familiaridade e reduzir o preconceito. A educação inclusiva é, portanto, essencial para promover sociedades inclusivas e equitativas (Nott, 1998 citado por OMS, 2011, p.218).

A inclusão de pessoas com deficiência é, assim, um estímulo para fomentar relações de solidariedade e de cooperação.

Outros autores dão menos ênfase às barreiras face às atitudes adotadas, referindo a falta de preparação dos professores e salientam o papel das barreiras arquitetónicas (Moreira, et al., 2001).

Rocha e Miranda (s/d) afirmam que os principais obstáculos para a inclusão da pessoa com deficiência são: a falta de acessibilidades, as condições didático-pedagógicas do trabalho dos professores e a falta de tecnologias que operacionalizam o processo de aprendizagem.

A UNESCO (2009) também salienta a importância das tecnologias, ao referir que as tecnologias de informação e comunicação devem ser usadas sempre que possível. A eliminação de barreiras comunicacionais e de acessibilidade contribuem para convidar a pessoa a participar e a sentir-se incluída.

Pieczkowski (2011, p.1) vai mais longe, realçando que há necessidade de superar “barreiras arquitetónicas, de atitude interpessoal, metodológicas e de comunicação para garantir oportunidades”, fazendo menção ao papel do Estado capitalista que emana políticas de inclusão (...) com argumentos sedutores do ponto de vista dos direitos humanos, sociais, educacionais, que nos impõe ingenuidades e posturas acríticas diante do estabelecido”. Parece-nos que deste modo o Estado mantém a coesão social e os indivíduos subordinam-se sem questionarem o sistema, mesmo que se sintam excluídos e sem oportunidades.

Outra organização de renome – a OCDE (2003) realizou um estudo dirigido a cinco países e identificou alguns dos seguintes fatores, que podem tornar-se um obstáculo, entre outros: a Incongruência nos modelos e fontes de financiamento; Atitudes sobre as NEE e a incapacidade a nível de todos os colaboradores do ensino superior; Falta de parcerias e cooperação entre universidades; Pouca maleabilidade na prestação de formas alternativas de aprendizagem; Acessibilidade aos edifícios; descoordenação entre objetivos, conteúdos de programas educativos e as reais necessidades dos estudantes com deficiência.

Também Chauí (2003, p.11) aborda a questão da nova imagem da universidade pública destacando o papel e a visão do Estado acerca da educação, dado esta continuar a ser encarada como “(...) um direito e não um privilégio, nem um serviço”. Refere também questões acerca de “práticas segregadoras” destacando os “valores intelectuais e físicos” que conduzem a que as pessoas com características diferentes [sejam] discriminadas e estigmatizadas”, destacando situações específicas, onde se verifica professores que não aceitam o aluno, falta de condições de material, falta de professores com formação, não há cedência de documentos aos alunos, falta de meios tecnológicos e algumas barreiras arquitetónicas que impedem o acesso a espaços físicos.

Independentemente do número de ações, Convenções, etc., que se realizem para eliminar todo o tipo de barreiras, Gómez (2012, pp.100-101) e a ONU (2011, pp.222-224) no seu Relatório Mundial para a Deficiência, também apontam os obstáculos para que as pessoas com deficiência continuem a

(...) apresentar taxas mais baixas de permanência e aprovação nas escolas e/ou para que continuem a permanecer no sistema de ensino, atribuindo uma grande quota-parte da responsabilidade aos Governos quando refere que os obstáculos que impedem a plena participação, são, entre outros:

De acordo com o país, a responsabilidade ministerial pode estar dividida por diversos Ministérios (como o caso de Portugal); A falta de legislação, políticas avulsas, metas e planos. O sucesso do sistema educativo poderá passar pela adoção e desenvolvimento de políticas concertadas e de financiamento adequado para prover todas as medidas planeadas; Poucas escolas, salas lotadas, instalações inadequadas, professores/formadores com qualificações insuficientes; falta de materiais didáticos, recursos financeiros e humanos insuficientes.

Há países como a América Central e do Sul que não apoiam o estudante a prosseguir os estudos, após o secundário. A CIF e a CDPD também realçam estes fatores ambientais que restringem a participação; Currículos e pedagogia desadequados, mantendo sistemas de avaliação que focam o desempenho académico em vez do progresso pessoal; Violência, bullying abuso contra alunos com deficiência.

De acordo com a ONU os alunos com deficiência muitas vezes se tornam alvos de atos violentos, incluindo ameaças físicas e abuso, abuso verbal e isolamento social; Barreiras atitudes, rótulos, marginalização, crenças, que impedem as pessoas de aceder ao sistema educativo e a bens ou serviços, desacreditando-as das suas capacidades de aprendizagem. Muitas vezes a baixa expectativa em relação à pessoa com deficiência começa em casa.

Para a OMS (2011, pp. 222) a “perceção cultural” sobrepõe-se e leva-nos a encarar a pessoa com deficiência como se esta tivesse necessidade de bem-estar social, quando de facto ela tem direito à igualdade de oportunidades.

Dens (1998, citado por Masini & Bazon, 2005, p.3) refere que a educação inclusiva “abandona a ideia de que só a pessoa pode contribuir. Volta-se para o atendimento às necessidades daquelas com deficiência e para tal requer um “currículo apropriado”, que não é suficiente, mesmo havendo todos os recursos pedagógicos é também necessário haver a mudança de ideologia, sendo que esta é uma transformação lenta.

Num estudo sobre a integração das pessoas com deficiência no ensino superior, Masini & Bazon (2005, pp.9-13), mais concretamente acerca de estudantes com PC, e do ponto de vista dos mesmos, enuncia que as condições que favoreceram a sua frequência no ensino superior, são:

Apoio dos colegas e de familiares (irmão) e dos professores; Aceitação por parte dos outros; Boas acessibilidades físicas da faculdade; Os pais aceitarem a deficiência e respeitarem os limites do filho; Denunciar atitudes de preconceito; Ter transportes gratuitos.

A título de exemplo de situações negativas vivenciadas pelos alunos inquiridos, destacam-se:

Discriminação e preconceito de professores; Falta de aceitação e apoio por parte dos colegas e amigos; Falta de informação sobre a deficiência e não ter um comportamento adequado para com a pessoa com deficiência; Falta de aceitação da deficiência por parte dos pais; Pedir apoio aos colegas na alimentação e nos materiais pedagógicos; Dificuldade de comunicação e de relacionamento com colegas; Barreiras arquitetónicas (2005, pp.18-19).

O estudo efetuado por Meijer et al. (2006) para a Agência Europeia das Necessidades Educativas Especiais apresenta nos seus resultados, que as principais barreiras no acesso ao ensino superior para as pessoas com deficiência se situavam ao nível do apoio, as políticas inconsistentes sobre os direitos gerais, as políticas de gestão e do financiamento do ensino superior, a legislação anti-discriminação, políticas de promoção da participação e o apoio à recolha de dados e investigação.

Não podemos deixar de referir que todos os autores são unânimes neste ponto, desde a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a União Europeia (EU), refletem esta preocupação, sendo que o Relatório Mundial sobre a Deficiência publicado pela OMS alerta para a gravidade desta situação, referindo que “a violência contra alunos com deficiência – por professores, outros funcionários e colegas – é comum em cenários educacionais. Alunos com deficiência muitas vezes se tornam alvos de atos violentos, incluindo ameaças físicas e abuso, abuso verbal, e isolamento social” (2011, p.224).

POLÍTICAS SOCIAIS NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

A abordagem das políticas de ação social do ensino superior permitirá uma melhor compreensão dos apoios que o ensino superior oferecia e oferece aos seus estudantes com PC.

Os Estados chamaram a si a responsabilidade da garantia da solidariedade para com os cidadãos em geral. Foram criados os sistemas universais de proteção social que através da assistência pública respondiam às necessidades de proteção da população onde se verificaram políticas sociais dependentes de políticas económicas (Madeira, 1995). No entanto, diversas foram as políticas de proteção social que não responderam às necessidades de algumas camadas da população, não atingindo deste modo o carácter da sua universalidade e segundo Pereira (2009, p.474), “a inexistência do Estado-providência em Portugal até o terceiro quartel do século XX deve-se também à ideologia dos principais dirigentes da ditadura salazarista”.

Durante este período a Ação Social tinha como função permitir o acesso a bens e serviços, tratar todos os seus utilizadores como um utente/objeto e beneficiário da prestação ou do subsídio. A Ação Social continuava a assumir assim a sua função redistributiva, agindo de modo imediatista, assumindo que os problemas das outras áreas, não eram seus.

Para Madeira (1995), deu-se a necessidade de mudar as práticas sociais, sendo que aos serviços passou-se a exigir que avaliassem as suas metodologias e os seus procedimen-

tos de modo contínuo. Os programas e projetos deviam estar adequados às reais necessidades das populações a que se destinavam. “A lógica institucional deve dar lugar à lógica das necessidades das pessoas e dos grupos” (p.24). O diagnóstico social deve ser permanente, bem como a auscultação das necessidades e os problemas das pessoas devem ser objeto de um olhar mais crítico e atento. O trabalho social deve realizar-se o mais próximo possível da pessoa, solicitando a participação social de todos. Para tal, utilizam-se as técnicas de trabalho de grupo, a gestão de projetos, desde o planeamento à monitorização, entre outras.

No entanto, continuavam a aparecer políticas avulsas, quando seria necessário criar um pacote de políticas integradas com programas e instrumentos que monitorizassem os resultados e a eficácia dos programas e das políticas sociais em vigor. Desta lógica, surgiu a cultura da parceria, do trabalho em rede, que hoje exige a capacidade de articular com outras instituições ao nível local de modo a assegurar a resolução do problema. O próprio Estado norteia-se pela assunção de parcerias designadas como público-privadas, visando responder a problemas que parece não querer resolver (Madeira, 1995).

Desta forma, interessa-nos aprofundar e clarificar as políticas de ação social, concretamente no ensino superior.

1. A AÇÃO SOCIAL

O modelo do apoio social aos estudantes do ensino superior, ao longo de décadas foi alvo de constantes mudanças, tendo sido criado com a finalidade de financiar os estudos aos alunos mais pobres e combater o analfabetismo. Com a justificação de que deveria democratizar-se o acesso ao ensino e haver igualdade de oportunidades, foram-se definindo medidas e outros incentivos para que nenhum estudante fosse excluído do sistema por motivos socio financeiros, criando-se para tal, centros de alojamento e cantinas Universitárias. Posteriormente, a preocupação centrou-se na disponibilização de medidas que permitissem o acesso à Universidade dos estudantes provenientes das camadas sociais mais desfavorecidas, sendo reforçado o compromisso com os cidadãos.

Neves (2001, citado por Pedro, 2008, p.24) define a *ação social* como,

num sentido restrito, designa, por vezes também sob a denominação de apoio social ou de inserção social, um conjunto de meios, que visam concretizar objetivos específicos de proteção social em situações de necessidade social de pessoas, famílias ou grupos sociais, que tendem a gerar situações de marginalização e de exclusão social. A ação social concretiza-se fundamentalmente em apoios personalizados através de serviços e de equipamentos sociais, de apoio individual e familiar, bem como de intervenção comunitária, mas integra também ajudas pecuniárias sob a forma de subsídios eventuais.

Sempre com a justificação de que nenhum aluno deixará de estudar por dificuldades financeiras e que todos devem ter as mesmas oportunidades, a Ação Social tem vindo

a contribuir para a permanência de estudantes bolseiros, oriundos de meios económicos mais empobrecidos, e naturalmente respondendo ao apelo do processo de democratização do ensino superior.

2. OS BENEFÍCIOS SOCIAIS

Segundo a Direção de Serviços de Ação Social (DSAS, 2006, p.5) “o Estado Português compromete-se a garantir a existência de um Sistema de Ação Social no Ensino Superior (ASE) que permita a frequência das instituições de ensino por todos os estudantes, promovendo, assim, o direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar”. O objetivo da ASE é que, independentemente das condições financeiras, nenhum estudante deve ficar impedido de frequentar o Ensino Superior. Assim, a ASE proporciona diversos serviços e apoios, entre eles:

Bolsas de estudo (*Bolsas de Mérito* atribuídas a estudantes com aproveitamento escolar excepcional, e as bolsas de estudo que se aplicam à grande maioria dos beneficiários da ação social escolar do ensino superior incluindo as pessoas com deficiência); Apoios indiretos: empréstimos bancários bonificados; Alojamento em residências universitárias; Serviços de alimentação em instalações próprias e serviço de bar; Apoio bibliográfico; Serviços de reprografia e material escolar; Apoio à infância, mediante o estabelecimento de creches e jardins-de-infância destinados aos filhos dos estudantes; Serviços de procuradoria; Apoios excecionais ou auxílios de emergência; Apoios especiais a conceder a estudantes deficientes; Apoio aos transportes públicos; Apoio pecuniário para cobrir despesas extraordinárias com a frequência de estágios curriculares; Cuidados médicos; Atividades culturais e desportivas.

O valor dos apoios prestados “é fixado com base em indicadores económicos, tendo-se em conta o rendimento do agregado familiar do estudante, entre outros fatores” (DSAS, 2006, p.5).

Importa também referir os apoios prestados por outros organismos públicos como a Fundação Calouste Gulbenkian e pelas Câmaras Municipais e que anualmente atribuem bolsas de estudo aos estudantes oriundos de agregados familiares mais carenciados, residentes naquela região, não abrangidos pela ASE.

Uma das formas que o Estado preconizou também para que o estudante do ensino superior não abandonasse os estudos por motivos financeiros, foi o recurso a um crédito bancário. Os Bancos concedem empréstimos com mecanismos específicos para o financiamento dos estudos superiores.

Para Firmino da Costa et al., (2009, p.14), “a principal diferença entre os sistemas de bolsas e os sistemas de empréstimos reside no facto de, em grande parte dos países, o primeiro se direcionar para estudantes oriundos de famílias mais carenciadas e o segundo para todos os estudantes, independentemente das suas origens sociais e condições de vida”.

3. SERVIÇOS DE APOIO AO ESTUDANTE

Para além do papel da ação social e dos benefícios, convém sublinhar a importância dos serviços de apoio ao estudante com deficiência. A partir da década de 90 as Universidades Portuguesas desenvolveram serviços ou gabinetes de apoio aos estudantes com deficiência.

Verificamos que os serviços de apoio aos estudantes com NEE, no ensino superior público em Portugal, se organizam de acordo com a resposta às necessidades sentidas ou solicitadas pelos estudantes com NEE, funcionando na ótica definida pelo modelo clínico. As universidades de Aveiro e de Évora surgem como exceções, tentando dar um carácter mais social através da criação de serviços de apoio específicos para os estudantes com deficiência dentro da estrutura já existente – a dos serviços de apoio ao estudante em geral. No entanto, estes estudantes continuam a ser marginalizados a partir do momento em que não tem acesso a atividades desportivas e recreativas direcionadas à sua incapacidade, na sua universidade/instituto.

A Agência Europeia das Necessidades Educativas Especiais identificou e sintetizou os principais tipos de apoio disponibilizados nos países europeus aos estudantes com deficiência em função das suas necessidades, e os que foram identificados com existentes foram: apoio académico; abastecimento de materiais especializados de apoio; acomodação/alojamento; serviços de saúde; financiamento; orientação e aconselhamento; sendo que, no caso de Portugal, os tipos de apoios mais disponibilizados são somente os serviços de saúde, de financiamento, de orientação e aconselhamento. No entanto, este tipo de apoios é disponibilizado a todos os estudantes com e sem NEE (Meijer et al., 2006).

METODOLOGIA

A partir da premissa de que as pessoas com PC são pensionistas da Segurança Social surgiu-nos um problema que definimos como ponto de partida e que podemos exprimir da seguinte forma: *Em que medida as respostas sociais respondem às necessidades do estudante com PC no ensino superior?*

Assim, estabelecemos como objetivos: *Conhecer os tipos de apoio facultados pelo ensino superior; Detetar as principais necessidades dos estudantes com PC no ensino superior; Perceber se os vários apoios facultados pelo ensino superior respondem às necessidades destes; Compreender a relação existente entre universidade/instituto-serviços-colaboradores-comunidade.*

Como resposta à nossa problemática, e dado que são os métodos que devem servir a investigação, escolhemos uma metodologia de carácter misto (qualitativa e quantitativa), por considerarmos a combinação de ambas como vantagens na consecução dos objetivos traçados: ilustrar o problema; inserir os dados qualitativos num estudo quantitativo; e, integrar duas metodologias de natureza distinta sem perda das suas qualidades intrínsecas.

Na literatura da especialidade parece haver consenso acerca do conceito de metodologia mista considerando-a como resultante da associação das tradições metodológicas qualitativa e quantitativa” (Bryman, 1995, citado por Antunes, 2008, p.1).

Segundo Ruiz (2003, p.2) a triangulação é uma estratégia metodológica. Os seus objetivos são o enriquecimento (pela abertura às vias de informação e aos modos de interpretação) e o controlo de qualidade. Para este autor, tem um carácter particularmente multiestratégico, pois quando aplicada a uma investigação qualitativa, deverá ser validada por um controlo quantitativo e assim reciprocamente, não havendo a imposição de um método em detrimento de outro.

Assim demos início à construção do inquérito por questionário. Esquematizamos os objetivos de investigação em dimensões pertinentes e elencamos uma série de indicadores que nos pudessem dar a informação de que necessitávamos.

1. ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DA FIABILIDADE DO QUESTIONÁRIO

Definimos as dimensões de abordagem, tendo em conta os objetivos traçados e os tipos de apoios: Mobilidade/Acessibilidade, Pecuniário, Apoio 3^a Pessoa e Académico.

Depois de elaborado o questionário tornou-se fundamental avaliar a pertinência dos seus indicadores, bem como calcular o índice de consistência interna (Alfa de Cronback) deste com recurso à técnica do Focus Group.

Segundo Morgan (1997, p.177), o Focus Group

é uma técnica qualitativa que visa o controle da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não diretivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários.

Como referem Galego e Gomes (2005, p.180), os Focus Groups são formados por indivíduos com características comuns necessárias à constituição deste grupo. “Deve-se assegurar o equilíbrio entre uniformidade e diversidade do grupo. A escolha das variáveis para a definição do perfil do grupo depende da natureza do objeto de estudo”. Assim, escolhemos o Focus Group visando efetuar uma recolha de dados sobre a opinião de um conjunto de especialistas em relação a um tema específico – os apoios dos estudantes do ensino superior com paralisia cerebral.

O nosso grupo de nove peritos foi escolhido de forma intencional, porque partilhava entre si a formação ou experiência no desempenho da sua atividade profissional com pessoas com paralisia cerebral e/ou são detentores de conhecimentos académicos para apoiarem estudantes do ensino superior (professores universitários). Detetamos como barreira a distância geográfica, o que dificultou a realização das sessões de grupo presenciais.

A literatura indica que cada Focus Group seja composto entre seis e doze participantes, não excedendo cinco grupos por projeto de investigação (Morgan, 1997, p.181; Suter, 2004, citado por Galego e Gomes, 2005, p.181). O Focus Group que se criou em ambiente virtual foi constituído por nove peritos com diversas profissões e que possuem formação académica de base também distinta, mas todos eles tinham em comum o facto de possuírem formação na área da paralisia cerebral e/ou do ensino superior.

Na fase seguinte, procedemos à validação do questionário considerando a *formulação adequada das questões, a redação inteligível de cada item* e se estes estavam adequados para valorar

o que se pretendia, a clareza geral da linguagem utilizada, a extensão do questionário no seu conjunto, a facilidade em responder e a apresentação geral.

Após a validação, foram efetuadas ligeiras alterações/correções tendo em consideração as sugestões dos peritos. Destacamos algumas alterações ortográficas e/ou semânticas, sem alterarem a estrutura frásica, ou que sinalizassem lapsos não intencionais. Desta forma foi possível recolher todas as sugestões, proceder à reformulação do questionário e calcular o índice de consistência interna, com o estudo da uniformidade das respostas dos diferentes avaliadores, com recurso ao teste *Alpha de Cronbach* (α) através das cotações dadas a cada item individualmente e do resultado total de fidelidade (somatório de todos os itens) desta secção.

A fiabilidade do questionário entre avaliadores é utilizada para obter o grau com que estes fornecem estimativas consistentes sobre o mesmo fenómeno. Orientamo-nos pela opinião de Quivy & Campenhoudt (1998, p.94), tentando tornar as perguntas claras e precisas, ou seja, enunciadas de modo a que todas os peritos (e consequentes respondentes) as interpretassem claramente, estivessem em condições de lhes dar resposta, que as conhecessem e não tivessem qualquer constrangimento.

Assim, obtivemos um valor de fiabilidade do questionário com $\alpha=0,949$ o que representa um índice de fiabilidade muito alto. A consistência interna das dimensões define-se como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos, isto é, as respostas diferem não porque o inquérito seja confuso e leve a diferentes interpretações, mas porque os inquiridos têm diversas opiniões e sendo assim podemos concluir que a fiabilidade é alta ou muito alta.

Após este procedimento, iniciamos a aplicação do inquérito por questionário a jovens com paralisia cerebral a frequentar o ensino superior, sendo-lhes explicados os objetivos do estudo e solicitada a sua colaboração. Apesar de Quivy & Campenhoudt (1998, p.94) serem da opinião de que a entrega pessoal dos questionários é uma forma de garantia, para que os sujeitos devolvam os mesmos, impedindo a mortalidade experimental e, consequentemente, a redução da amostra, no nosso caso, a dispersão geográfica dos participantes dificultou esta tarefa, dado residirem e trabalharem em diversas cidades portuguesas. Contudo este processo foi, nalguns casos, rápido devido à celeridade das respostas de alguns estudantes, tendo o oposto se passado com outros. Posteriormente procedeu-se ao tratamento de dados utilizando o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) – versão 17.0, analisando e interpretando a informação recolhida e retirando as conclusões pertinentes.

2. ENTREVISTAS

Com a finalidade de proceder à recolha de dados, definimos, as entrevistas semiestruturadas. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.149),

os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes [...] os dados são simultaneamente as provas e as pistas. [...] servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada.

Partilhando da opinião dos autores e dando conta deste processo, consideramos que para cumprir a nossa investigação deveríamos socorrer-nos também de entrevistas semiestruturadas apoiadas na consulta documental e nos pressupostos teóricos.

Todos os dados obtidos pelo investigador para a elaboração deste estudo, basearam-se essencialmente: nas observações diretas durante as entrevistas; nos inquéritos (entrevistas semi-diretivas e questionários); na reunião de documentos (recolha informática e gravação áudio), o que na opinião de Lincoln e Guba (1985), a saturação dá-se em virtude dos depoimentos não trazerem algo de novo.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a uma estudante do ensino superior com paralisia cerebral, a um técnico de Ação Social do Instituto Português Politécnico e a um Delegado de Saúde/Coordenador da Unidade de Saúde Pública, que acederam responder de imediato às nossas questões.

As entrevistas decorreram durante os meses de Março e Julho de 2013, com exceção da entrevista com o Delegado de Saúde que decorreu em Outubro de 2013. As entrevistas foram realizadas nas organizações/local de trabalho e/ou na residência dos participantes, pois para Bogdan & Biklen (1994, p.48), “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre devendo os entrevistadores deslocarem-se ao local de estudo”.

Durante esta fase da coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas foram gravadas em MP3, com transcrição posterior, com autorização prévia dos entrevistados. O tratamento dos dados realizou-se através de análise de conteúdo, de seguida procedeu-se ao tratamento de dados manualmente, partindo da análise e interpretação da informação recolhida e retirando as conclusões pertinentes.

3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população-alvo escolhida e inquirida foram os estudantes com paralisia cerebral, que frequentaram o ensino superior no ano letivo de 2012/2013.

Apesar de Carmo e Ferreira (2008, p.209) referirem que é “raro um estudo incidir sobre a totalidade da população” e, que há um grande gasto de tempo e de dinheiro porque a população está “geograficamente dispersa”, a nossa decisão foi intencional e optamos por considerar o maior número possível dos estudantes do ensino superior com paralisia cerebral, sendo que a amostra se revelou resultante dos inquéritos respondidos, dado que se trata de um universo finito muito reduzido, pois como afirma Pieczkowski (2011, p.2)

a exclusão escolar representou e ainda representa uma cultura presente na vida de estudantes com deficiência, é pouco expressivo o número destes que chega à educação superior. Historicamente esse fato foi encarado como natural e pouco se problematizou essa ausência.

Assim, dos 45 questionários enviados, conseguimos obter retorno de 24 questionários, todos eles produtores de dados.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

De acordo com os resultados obtidos através da aplicação dos questionários, este grupo de estudantes do ensino superior com PC parece estar adaptado, ou em fase de adaptação, à universidade/instituto. É possível que os estudantes tenham ingressado no ensino superior, mais tarde do que habitual, pois a média de idades dos inquiridos, no ano letivo de 2012/2013, foi de 23 anos, comparativamente aos 18 anos de idade normal de ingresso no ensino superior. Como refere Brandt (2011), os obstáculos encontrados durante o percurso educativo, podem contribuir para os atrasos no ensino superior. Firmino da Costa et al., (2009, p.9) aponta para a diversificação das origens sociais dos estudantes do ensino superior, devido à progressiva abertura deste nível de ensino a todas as camadas sociais da população. Ao analisarmos as habilitações literárias dos pais e mães destes estudantes podemos inferir que as famílias e os estudantes inquiridos podem encarar o ensino superior como uma oportunidade de ascensão ou mobilidade social.

Para Saavedra et al. (2010, p.49), apesar de alguns progressos verificados em relação à igualdade de participação de mulheres e homens na educação e no trabalho, verificamos que a representatividade feminina em áreas tipicamente masculinas é baixa. De acordo com as respostas das nossas inquiridas, mostraram optar por cursos de Educação Social, Educação Básica, Ciências do Meio Aquático, Sociologia, Direito, Contabilidade e Gestão.

A grande maioria encontrava-se integrada na Universidade do Porto e um terço frequentava Institutos. Tal não é surpreendente, pois tendo em conta a opinião de Braga da Cruz (1995, citado por Urbano, 2008, p.9), um dos fatores de desencorajamento da frequência do ensino politécnico, é o facto de ele ter uma imagem menos positiva em termos de estatuto social e profissional. Segundo Almeida et al.(2006, p.508), “o ensino superior não-universitário recebe, proporcionalmente, mais jovens oriundos dos estratos socioeconómicos menos favorecidos e com percursos escolares mais empobrecidos”, dado os jovens e as famílias terem que escolher o curso e a instituição mediante a média de acesso e os gastos financeiros que o agregado familiar pode suportar.

Rocha et al. (s/d, p.30, 31) diz que os principais obstáculos para a inclusão da pessoa com deficiência, são “a falta de acessibilidades, as condições didático-pedagógicas do trabalho dos professores e a falta de tecnologias que operacionalizam o processo de aprendizagem”. Esta afirmação vai ao encontro das necessidades traduzidas pelos estudantes com PC inquiridos. Os que apresentam maior dependência motora revela-

ram necessitar de residências universitárias e acesso ao bar da universidade, de utilizar computador durante as sessões, sendo esta prática ainda não muito bem aceite por alguns professores. De um modo geral, os estudantes são unânimes no que se refere às modalidades alternativas de avaliação e de beneficiar de um período de tempo extra para realizar exames. No entanto, tal como referido por Correia et al. (2011), investigações a este respeito têm mostrado, já há muitos docentes que entendem a fundamental importância do acesso à informação acerca da educação inclusiva, e a necessidade da adaptação metodológica.

Os estudantes revelam também a necessidade de terem bolsa de estudo e como refere Almeida (2006, p.513),

a antecipação de dificuldades económicas aparecem associadas aos alunos com notas de candidatura mais reduzidas e oriundos de famílias com menores índices de escolarização, (...) pode reflectir o maior desfasamento entre as suas condições anteriores e actuais de vida, assim como o facto de serem maioritariamente alunos de 1ª geração em termos de Ensino Superior, o que traduzirá, também, um maior desconhecimento do funcionamento das instituições e os seus contextos.

Mais à frente daremos conta da análise de conteúdo mais significativa das entrevistas, contudo, a entrevista com o técnico da Ação Social e as respostas dos inquiridos são coincidentes, revelando que mais de metade dos estudantes desconhecia a possibilidade de usufruir de apoios da ação social da segurança social e da ação social escolar. Uma possibilidade de colmatar esta lacuna reside na distribuição de informação no ato da inscrição ou até durante o ensino secundário. Eventualmente, muitos estudantes não prosseguirão os estudos porque desconhecem estes benefícios sociais. Como o técnico da Ação Social que entrevistamos referiu “eles nunca leem nada, a informação está lá” (entrevista n.º 2 realizada ao Técnico de Ação Social do IPP).

A necessidade de transporte adaptado é uma lacuna a descobrir, dado o ensino superior atribuir um subsídio de transporte, cabendo ao estudante a responsabilidade de contratar um serviço e ao serviço de ação social o compromisso de atribuir esse benefício. Destacamos a opinião de uma aluna entrevistada, que afirmava que a contratação de um táxi pode ser sinónimo de estigma. Para os restantes estudantes, esta não é uma dificuldade, pois não necessitam de utilizar transportes públicos adaptados, podendo deslocar-se de viatura própria, a pé ou de transportes públicos.

Importa também reter, que a adaptação e a integração destes alunos ao ensino superior, também depende fundamentalmente da forma como são acolhidos pela instituição e do apoio de 3.ª pessoa para realizarem as atividades de vida diária de dia e de noite.

De uma forma geral, parece-nos que o ensino superior já se preocupa em dar resposta a alguns tipos de problemáticas, dado o grau de satisfação apresentado. Os estudantes reconheceram a qualidade dos serviços e das estruturas existentes, apesar de não terem obtido sempre resposta, destacando menor eficácia da resposta por parte dos serviços de ação social, dos professores e da reitoria e um menor grau de satisfação em relação à reitoria, aos funcionários, à direção e ao gabinete do aluno.

Um grande número de alunos em geral desconhece os apoios de que podem beneficiar no momento da matrícula de ingresso ao ensino superior, sendo que a maioria dos inquiridos tinha conhecimento da possibilidade de solicitar apoios no momento da matrícula, mas menos de metade formalizaram o pedido. Os custos com a frequência do ensino superior representam um peso muito significativo para os agregados familiares que não poderão ser suportados sem o auxílio de apoios sociais.

No que respeita à relevância das bolsas de estudo e outras formas de apoio, alguns estudantes deixariam de estudar caso não tivessem direito a este benefício, outros estudantes referem que necessitam deste apoio, mas não foram consignados e outros ainda destacam o apoio de familiares.

A não adaptação social destes alunos pode ser um impeditivo de atingirem o sucesso escolar, se estes não se sentirem acolhidos pelos colegas. Os referidos jovens sentem que não tiveram grandes dificuldades de integração neste sistema de ensino e que, por parte da instituição, dos seus colaboradores e de alguns colegas, a experiência tem sido muito positiva. No entanto, sentem que a maioria dos colegas não lhes “dirigem a palavra”. Os estudantes com PC referem também que “alguns colegas não têm sensibilidade” para lhes prestar apoio. Também Masini & Mason (2005, p.19), através dos seus estudos, afirmam que “os estudantes com paralisia cerebral sentiam-se excluídos, queixando-se da falta de auxílio oferecido pelos colegas”.

As pessoas que menos se relacionam com os pares são normalmente, pessoas que se encontram mais isoladas socialmente, devido às dificuldades de comunicação e consequentemente menos adaptados.

O tipo de PC pode influenciar os hábitos de vida, fazendo com que a sua aceitação varie de indivíduo para indivíduo. A incapacidade pode ser um obstáculo à autonomia, impedindo a pessoa de se deslocar sozinha ou alterar a vida social mantida até então, que passa pelo convívio com os colegas e pelas saídas noturnas.

A maioria destaca-se quando refere que *nunca*, *raramente* ou *poucas vezes* convive com os seus colegas universitários, levando-nos a confirmar algumas perceções. No entanto, sublinhamos que somente um terço convive com maior frequência com os seus colegas universitários. Segundo Masini & Mason, (2005, p.19) “frente a esses dados cabe assinalar a maior dificuldade das pessoas com PC para sair. (...) Os estudantes com paralisia cerebral sentiam-se excluídos, queixando-se (...) da dificuldade de relacionamento, não saindo com colega algum da faculdade para divertir-se”.

No que diz respeito à adaptação académica, é interessante observar que a maioria normalmente não participa nas atividades académicas e, alguns estudantes gostariam de vivenciar a experiência da praxe, mas os colegas referiram que “não podia por ser frágil”. Como afirma Melo e Martins (2004), faz parte da essência do ser humano demonstrar sentimentos como o medo e a insegurança diante de alunos com deficiência, devido ao desconhecimento e também perceções face à deficiência e perante a própria pessoa com deficiência.

Para Heller (2000), o preconceito é um traço característico da vida e está presente na comunidade em geral, incluindo os portadores de deficiência, não sendo de admirar que a maioria das pessoas com PC tenha sido, algumas vezes, alvo de discriminação. Considerando as dificuldades que os estudantes têm tentado ultrapassar pode-se questionar até que ponto o ensino superior tem capacidade, ou está disponível para responder de imediato às necessidades desta população? E, qual será a capacidade de resiliência deste grupo, pois um número significativo frequentava o mestrado, não tendo desistido dos estudos?

CONCLUSÃO

Até à década de 70, o sistema de ensino superior em Portugal dirigia-se a alunos oriundos das classes mais abastadas e encontrava-se desajustado face às necessidades de desenvolvimento económico e social do País. A concessão de benefícios sociais surge, até ao início, da década de 70 associada ao mérito dos estudantes. A Reforma Veiga Simão definiu novas linhas de ação, prevendo um sistema de ação social mais abrangente e inclusivo, procurando que a educação chegasse a todos os portugueses, distinguindo somente os estudantes que demonstram possuir capacidade e mérito.

Após 2005, com a implementação do Processo de Bolonha, Portugal necessitou de adotar medidas visando promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, nomeadamente: melhorar os processos de apoio aos estudantes, fomentar os níveis de participação e conclusão em programas de ensino superior, atrair novos públicos num contexto de aprendizagem ao longo da vida e garantir as qualificações dos cidadãos portugueses no espaço europeu. Deste modo, foi necessário alterar um conjunto de diplomas legais e políticas, dando lugar a uma profunda reforma legal do sistema de ensino superior, de forma a direcioná-lo para o Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior.

Neste contexto destacamos os serviços de apoio ao estudante na Europa e no mundo que possuem condições mais objetivas, indo ao encontro das necessidades dos estudantes com PC, destacando-se o apoio dado aos alunos por irem integrar um novo sistema, com diferentes regras.

Assim, na elaboração deste estudo, partimos de um método metodológico misto que considerámos pertinente para estudar o tipo de apoios facultados e compreender quais as principais necessidades dos estudantes com PC no ensino superior.

Deste modo, verificamos que o processo de integração dos estudantes do ensino superior com PC depende do tipo de acolhimento institucional, das condições de acessibilidade física, das condições pedagógicas que cubram as suas necessidades e das relações interpessoais encetadas.

De um modo geral, a entrevista feita à estudante do ensino superior com PC, conduziu-nos a algumas considerações: As questões que exigiram a mudança foram encaradas como necessárias, tendo a estudante adotado as mesmas de um modo natural; Relativamente aos apoios/benefícios, o ensino superior não proporciona os mesmos apoios

dos ensinos básico e secundário, nem disponibiliza/agiliza a informação; Os parâmetros da integração social e da participação social conduzem-nos à questão de que há estudantes do ensino superior com PC que sentem dificuldades nestas áreas; A questão da dependência/autonomia do estudante do ensino superior com PC pode interferir.

Resumindo, a escola inclusiva deve ter consciência da necessidade de algumas adaptações. Ao considerarmos as necessidades específicas identificadas pela entrevistada, verificamos que a sua satisfação pode passar pela colaboração/intervenção dos órgãos de gestão escolar, no incremento do seu bem-estar; na eliminação das barreiras físicas nos diferentes locais de acesso ao estabelecimento de ensino, inclusive na via pública; na divulgação de informação; na facilitação do transporte que atenua as dificuldades sentidas pelo aluno; na procura de recursos humanos que melhor se adequem a trabalhar com este grupo-alvo.

No quotidiano, dada a sua experiência de atribuição de apoios diretos e indiretos a todos os estudantes do ensino superior que frequentam institutos politécnicos do Porto encontramos algumas barreiras que impedem os estudantes de aceder aos diferentes benefícios/apoios. A entrevista com o Técnico de Ação Social do IPP, conduziu-nos às seguintes conclusões: O técnico do IPP encara o estudante com deficiência, com naturalidade; As escolas devem criar as condições necessárias, para irem ao encontro das necessidades dos estudantes com e sem deficiência de modo a combater o abandono e o insucesso escolar; Relativamente aos apoios/benefícios, o ensino superior proporciona apoios diretos e indiretos a todos os estudantes (sendo que a bolsa de estudo, os transportes e o alojamento são atribuídos através de uma prestação pecuniária à pessoa com deficiência) e, o apoio residencial para as pessoas com deficiência, normalmente são fornecidos através de prestação pecuniária, dado não haver recursos humanos que prestem apoio direto, sendo esse apoio dado pelos institutos/universidades; A informação é disponibilizada aos estudantes, mas estes não a procuram e/ou desconhecem a existência deste serviço e o apoio social é limitado ao previsto na legislação procedendo-se a uma articulação e ao encaminhamento com outras estruturas, como a Segurança Social; Neste serviço nunca foram pedidos produtos de apoio.

Neste sentido, o ensino superior inclusivo deve proporcionar adaptações necessárias, almejando o sucesso dos seus estudantes. Ao considerarmos as necessidades identificadas pelo inquirido, verificamos que a sua satisfação pode passar pela maior proximidade dos serviços de ação social e pela divulgação de informação junto dos estudantes, nomeadamente dar a conhecer o apoio que podem beneficiar em matéria de produtos de apoio; na eliminação das barreiras humanas; na facilitação do transporte que atenua as dificuldades sentidas pelo aluno.

Neste contexto, consideramos que existem várias estratégias de intervenção que façam as pessoas sentirem-se valorizadas, através da capacitação e participação mais ativa e de envolvimento social nos problemas que lhe dizem respeito, da promoção do espírito crítico e, da promoção da autonomia.

No final deste trabalho, não podemos deixar de partilhar a opinião de Glat (1995), quando refere que a mudança de atitude dos professores e de toda a comunidade escolar deveria ser uma condição essencial para quebrar preconceitos e aceitar as diferenças, tal como a escola inclusiva preconiza. Mas, Glat (1995, p.16) expõe, que “embora seja possível fazer cumprir uma lei que obrigue escolas a receberem crianças com deficiência (...), não se pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas dos deficientes”, levando-nos a refletir sobre as nossas práticas de intervenção e a imaginar como será a escola do futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. S., et al. (2006). Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sociocultural e Percurso Académico dos Alunos. Universidade do Minho, Braga, Portugal e Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha. *Revista de Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), pp. 507-514.
- Antunes, H. (2008). Metodologias em Ciências Sociais: uma análise reflexiva. III Congresso Português de Sociologia: Práticas e Processos da Mudança Social. Oeiras: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Brandt, S. (2011). From policy to practice in higher education: The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability*, 58 (2), pp. 107-120.
- Capucha, L. (2010). Inovação e Justiça Social: Políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 63, pp. 25-50. MemMartins: Publicações Europa – América.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalhosa, S., Domingos, A., Sequeira, C. (2010). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária – Gerações. *Análise Psicológica*, 3 (XXVIII): pp. 479-490. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- CESE. (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*. Brussels.
- CESE. (2012). *Jovens com deficiência: emprego, integração e participação na sociedade (parecer exploratório)*. Bruxelas: Comité Económico e Social Europeu. 2012/C 181/02) - JO C 181 de 21.6.2012, pp. 2 – 6.
- Chauí, M. (2003, Set/Out/Nov/Dez). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação – ANPED* - n.º 24. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, pp. 5 - 15.
- Costa, A. F. (coord.), Caetano, A., MARTINS, S., MAURITI, R. (2009). *Estudantes do Ensino Superior e Empréstimos com Garantia Mútua. Inquérito de 2009*. Lisboa: CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

- DSAS (2006). *Mais sobre estudar - Guia Prático para o Ensino Superior*. Lisboa: DSAS - Direção de Serviços de Ação Social. Direcção-Geral do Ensino Superior. Acedido fevereiro 15, 2013, em [HTTP://WWW.DGES.MCTES.PT/NR/RDONLYRES/C2284055-A07C-460E-BF13-E635ACCC87C9/541/MANUAL_DGES.PDF](http://www.dges.mctes.pt/NR/RDONLYRES/C2284055-A07C-460E-BF13-E635ACCC87C9/541/MANUAL_DGES.PDF).
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o focusgroup como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação* (Vol 5, pp. 173-184). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Gómez, M. P. M. (2012). Trabajo Social en la defensa de los derechos sociales de las personas con discapacidad. *Trabajo Social*, n.º 14, pp. 93 – 104.
- Glat, R. (1995). *A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Heller, A. (2000). *O Cotidiano e a História*. 6.edição. São Paulo: Paz e Terra.
- INR - Instituto Nacional de Reabilitação. (2009). Lisboa. Acedido Agosto 25, 2013 em <http://www.inr.pt/content/1/830/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-publicacao-oficial>
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Madeira, M. J. (1995). As Políticas Sociais, seu Reflexo na Ação Social e o Papel do Assistente Social. *Revista Investigação e Debate em Serviço Social*, número 1, ano I, Maio, p. 22-25.
- Masini, E. & Bazon, F. (2005). A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior. *Revista Psicologia da Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. São Paulo: Brasil. n. 20. Acedido Maio 5, 2013, em http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195_int.rtf
- Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (2006). *Special Needs Education in Europe*. (Volume 2) Provision in Post-Primary Education Thematic Publication. Acedido maio 20, 2013, em [HTTP://WWW.INKLUSIONONLINE.NET/INDEX.PHP/INKLUSION/ARTICLE/VIEWARTICLE /56/60](http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion/article/viewarticle/56/60).
- Melo, F., Martins, L (2004). O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. O aluno com paralisia cerebral na escola. Relato de Pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10, n.1, p.75-92.
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A. & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, pp. 125-143. Editora UFPR.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. California: Sage Publications.
- OCDE. (2003). *Disability in higher education*. Paris: OECD.
- OMS. (2011). *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. São Paulo: Organização Mundial de Saúde e Governo do Estado de São Paulo.
- ONU. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Geneva: United Nations. Acedido agosto 10, 2013 em [HTTP://WWW.UN.ORG/DISABILITIES/CONVENTION/CONVENTIONFULL.SHTML](http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml).

- Pedro, R. M. C. (2008). *O Estado Novo e a Ação Social no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado em Administração Pública apresentada à Universidade do Minho através da Escola de Economia e Gestão. Minho: Universidade do Minho, pp. 13-32. Não publicada.
- Pereira, V. (2009). Emigração e desenvolvimento da previdência social em Portugal. *Revista Análise Social*, Volume XLIV (192), pp. 471-510. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Pieczkowski, T. (2011). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e o impacto na aula universitária. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Quivy, R. & Campenhout. L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2004). A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. *Cadernos de Educação*, n.º 23. Acedido agosto 11, 2013, em [HTTP://CORALX.UFSM.BR/REVCE/CEESP/2004/01/A1.HTM](http://CORALX.UFSM.BR/REVCE/CEESP/2004/01/A1.HTM).
- Rocha, T., Miranda, T. (n. d.) A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In Diaz, F. et al (org.) (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* (online). Salvador: EDUFBA pp. 27-37. Acedido agosto 11, 2013 em [HTTP://BOOKS.SCIELO.ORG/ID/RP6GK/03](http://BOOKS.SCIELO.ORG/ID/RP6GK/03).
- Ruiz, O. R. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Revista un lugar para la ciencia y la tecnologia*. Madrid.
- Saavedra, L., Taveira, M.C. & Silva, A.D. (2010). A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: Fatores explicativos e pistas para a intervenção. Universidade do Minho, Braga, Portugal. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 11, n.º 1, São Paulo.
- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156. Acedido a 10 de Agosto 2013, em [HTTP://WWW.SCIELO.MEC.PT/PDF/RLE/N19/N19Ao9.PDF](http://WWW.SCIELO.MEC.PT/PDF/RLE/N19/N19Ao9.PDF).
- Trevisan, G. (2009). Intervenção comunitária e inclusão social: o educador e os actores. *Saber & Educar*. N.º14, pp. 1-5. Acedido agosto 15, 2013, em <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol14.130>.
- UNESCO (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO. Acedido janeiro 11, 2013, em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in Education*. Paris: United Nations Educational International Telecommunication Union. Acedido junho 4, 2013, em [HTTP://UNESDOC.UNESCO.ORG/IMAGES/0017/001778/177849e.pdf](http://UNESDOC.UNESCO.ORG/IMAGES/0017/001778/177849e.pdf).
- Urbano, C. V. (2008). O Ensino Politécnico – (re)definição e (re)posicionamento no panorama da formação superior em Portugal. *VI Congresso Português de Sociologia Revista Mundos Sociais, Saberes e Práticas*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa.

- Vince, J., Page, L., & Duffy, B. (2008). Searching the impact of empowerment. *MORI Social Research Institute*. Acedido junho 4, 2013, em [HTTP://UNES-DOC.UNESCO.ORG/IMAGES/0017/001778/177849E.PDF](http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849E.pdf).
- World Bank (2009) *People with disabilities in India: from commitments to outcomes*. Human Development Unit, South Asia Region: Washington



O CÃO-GUIA: BENEFÍCIOS PSICOSSOCIAIS NO ADOLESCENTE CEGO

Maria Fernanda Silva, ESEPF mlp.fernanda@gmail.com

Maria Isabel Cunha, ESEPF mariaisacunha@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende ser uma reflexão sobre os potenciais benefícios psicossociais decorrentes da utilização do cão-guia na adolescência do jovem cego. Os animais, ao contrário de qualquer objeto inanimado, são seres vivos, cheios de movimento e vivacidade, os quais para além de ativos, interagem com a espécie humana. A conquista da autonomia, as experiências de valorização, a percepção de capacidades crescentes e a progressiva extensão da rede de apoio social em termos quantitativos e qualitativos, são alguns dos potenciais benefícios psicossociais resultantes da presença e consequente relação entre o cão-guia e o adolescente cego. Embora os benefícios sejam neste artigo objeto de uma análise individual, baseada em 3 constructos, nomeadamente autonomia, rede de apoio social e autoconceito, convém salientar que a sua explicação deverá considerar uma influência recíproca entre todos eles, motivada pela presença do cão-guia.

PALAVRAS-CHAVE

adolescente, deficiência visual, cão guia, autonomia, rede de apoio social e autoconceito

ABSTRACT

The present paper aims at discussing the potential psychosocial benefits of guide-dogs for blind adolescents. Animals, as opposed to inanimate objects, are live creatures, brimming with movement and life, and able to interact with humans. Autonomy acquisition, self-valuing experiences, the perception of increasing abilities and the progressive extension of the social support network, both qualitatively and quantitatively, are some of the potential psychosocial benefits arising from the presence of a guide-dog and the relationship that the blind adolescent develops with the animal. Although these benefits are subjected in this article to an individual analysis, based on 3 constructs, namely autonomy, social support network and self-concept, it is important to highlight that their explanation shall consider a reciprocal influence between all of them, motivated by the presence of the guide-dog.

KEYWORDS

adolescence, visual impairment, guide-dog, autonomy, social support, self-concept

INTRODUÇÃO

Não tenho quaisquer dúvidas que, desde Janeiro de 1999, o meu quotidiano se modificou para melhor no que concerne à segurança e mobilidade. Tudo isto graças ao excelente contributo da Camila, o meu cão guia, que para além da sua eficácia no trabalho, é uma excelente companhia (Hortas, 2001).

A adolescência é um período do desenvolvimento no qual o indivíduo é confrontado ao mesmo tempo com mudanças físicas e psicossociais. Estas, envolvem uma série de tarefas desenvolvimentais complexas e interrelacionais, tais como conseguir a autonomia em relação aos pais, estabelecer relações amorosas e desenvolver uma identidade vocacional, entre outras (Brook, 1989). A capacidade dos adolescentes lidarem com estas exigências normativas, que se manifestam em numerosos acontecimentos do quotidiano, pode encontrar-se fragmentada pela presença de uma deficiência visual. Segundo Scholl (1986), o período da adolescência pode ser uma fase particularmente difícil para os indivíduos portadores desta patologia. Isto porque, a presença de uma alteração visual, pode resultar na incapacidade do indivíduo seguir ou imitar as pautas de interação adotadas pela sociedade, dificultando a subsequente integração do adolescente. Para além disto, o desenvolvimento intelectual observado neste período, permite-lhe uma maior reflexão sobre a sua incapacidade, podendo este facto, estar na origem da negação da sua própria imagem e do distanciamento em relação a elementos do sexo oposto. Por todas estas razões, considera-se que a adolescência constitui um período, no qual o indivíduo cego é levado a confrontar-se com acontecimentos e situações complexas, cuja resolução dependerá da disponibilização, ou não, dos recursos adequados.

É neste contexto que surge a importância do cão guia, cujo papel não se limita a uma ajuda técnica de locomoção, mas expande-se a um vasto potencial de benefícios psicossociais para o indivíduo cego (Hart, 2000). Trata-se de uma possibilidade que, embora recente na realidade portuguesa, pode revolucionar o comportamento do indivíduo, bem como o das pessoas que o rodeiam.

O CONCEITO DE CÃO GUIA

O uso formal dos cães como guias para cegos surge, pela primeira vez, como resposta às vítimas da 1ª Grande Guerra Mundial, na Alemanha. Esta realidade foi considerada por Dorothy Harrison Eustis, uma americana residente na Suíça, como uma alternativa digna de ser desenvolvida e ampliada. Ainda que, a apresentação desta possibilidade tenha encontrado uma forte resistência ao conceito de cão guia, muito do que se sabe hoje, deve-se à contínua investigação realizada, a qual tem conferido uma maior credibilidade a esta alternativa.

Na perspetiva de Carey (1995), o cão guia é considerado “uma ajuda técnica para uma deslocação segura do indivíduo cego, sendo o animal educado principalmente para contornar qualquer tipo de obstáculos, que se encontrem ao longo do percurso”.

Em termos convencionais, o animal desde o seu nascimento até à sua atividade futura, vivencia diferentes fases, sendo consideradas por Carey (1995) “fundamentais

para um bom desempenho da sua função”. A formação de um cão guia não se pode iniciar antes de um ano de idade, devido à sua educação inicial como puppy, ou seja cachorro, ser considerada determinante para o seu equilíbrio. Neste sentido, e após as primeiras experiências realizadas pelos ingleses nos anos cinquenta, surgem as famílias de acolhimento, às quais são confiados os cachorros durante os seus primeiros doze meses de vida. Tal como é descrito no Decreto-lei n.º 118/99, de 14 de Abril, os elementos destas famílias são devidamente orientados pelos educadores de cães guia assumindo a responsabilidade da educação básica do animal. Nas palavras de Paiva (2001) “são voluntários que, mesmo sabendo que não poderão manter o animal consigo, sentem-se solidários com a causa e assumem a responsabilidade pela educação básica do animal”.

Findo este período, o cão deverá ser devolvido à Escola, sendo entregue à Família de Acolhimento um novo cachorro se assim o desejarem. Na Escola, o cão recebe uma educação específica diária, durante aproximadamente 7 meses, onde lhe é proporcionado um contacto gradual com diversos ambientes e novas situações. Tal facto visa garantir ao seu futuro utilizador cego uma autonomia/independência, quer se trate de meios rurais ou urbanos, enfrentando com segurança todas as dificuldades inerentes aos trajetos usuais do dia-a-dia.

Após o período de formação específica, o cão encontra-se apto para o contacto com o seu futuro utilizador; no entanto, a simples preparação do animal não permite o assumir do seu papel como cão guia. Isto significa que, para que seja possível realizar o processo de transferência deve ser estudado previamente não só o perfil do animal, como também do indivíduo cego, do meio, bem como a relação entre estas variáveis.

CARACTERÍSTICAS DO ANIMAL

Não podemos esperar que um único animal responda às necessidades de todos os indivíduos cegos, nem tão pouco esperar que todas as raças se revelem candidatas à função de cães guia.

Assim sendo, e segundo Gómez (2001), as raças Labrador Retriever, Golden Retriever e Pastor Alemão são as que, com a sua extraordinária precisão e singular dedicação, melhor desempenham esta tarefa.

Relativamente ao Labrador Retriever, este facto justifica-se, segundo a opinião de Carey (1995) por se tratar de “um cão de trabalho com forte desejo de servir o seu dono”. Os cães pertencentes a esta raça são obedientes, inteligentes, calmos, versáteis, simpáticos, meigos e sensíveis. Oriundos do Canadá, apresentam aproximadamente uma altura de 54-57 cm, um peso variável entre os 25-34 Kg e um aspeto exterior que se caracteriza por um tipo de pelo curto, denso e duro, sem ondulação, podendo ser de cor preta ou amarela.

No que diz respeito ao Golden Retriever, a sua simpatia, beleza, perspicácia e tranquilidade são algumas das qualidades que o tornam um excelente cão guia. Tal como o Labrador, os cães oriundos desta raça sentem prazer em agradar o dono, mostram uma fácil adaptação aos diferentes contextos e raramente manifestam comportamentos de

agressividade. Como país de origem considera-se a Grã-Bretanha, sendo cães que apresentam uma altura média de 51-66 cm, um peso compreendido entre os 27-32 Kg e um tipo de pelo liso ou ondulado, de cor dourada ou creme.

Por sua vez, o Pastor Alemão, oriundo da Alemanha, manifesta uma grande vontade e entusiasmo na realização de diversas tarefas demonstrando ser um cão responsável, versátil, inteligente, obediente, paciente e tolerante com outros animais. A sua altura pode variar entre os 57-62 cm, o seu peso entre os 34-40 Kg e o tipo de pelo (curto ou comprido) entre a cor preta, cinzenta malhada de castanho, amarelo ou cinza claro.

No entanto, nem todos os cães provenientes destas raças apresentam os requisitos necessários para se tornarem cães guia. As variações individuais de cada animal deverão ser objecto de uma completa avaliação de modo a garantir que o animal:

- A nível físico - seja resistente e robusto; esteja castrado e não apresente displasia na anca (uma característica comum à raça Labrador Retriever);
- A nível intelectual - demonstre as competências cognitivas exigidas, apresente uma maturidade neurológica e um elevado nível de concentração, bem como uma predisposição para novas aprendizagens;
- A nível psicológico/comportamental - manifeste prazer no desempenho da sua função, apresente um elevado grau de tolerância nas situações de stress, mantendo-se calmo e sereno.

De realçar que, segundo a perspectiva de diversos autores, nomeadamente Carey (1995 e Hart (2000), a cadela apresenta maiores possibilidades de êxito como guia. Tal facto deve-se ao seu temperamento dócil, ao seu instinto maternal e à sua capacidade de estabelecer laços afetivos muito próximos com o seu dono.

Em todo este processo avaliativo não deverá ser descurado o estado de saúde do animal, de modo a serem mínimos os riscos de transmissão de infeções zoonóticas ou outro tipo de doenças ao ser humano.

Em suma, pode-se dizer que os cães guia são alvo de uma criteriosa seleção: são saudáveis, seguros, apresentam a idade e o tamanho adequados, demonstram aptidões e competências apropriadas para que a sua participação seja segura e digna de confiança para o indivíduo cego. Mas, não basta apenas reunir todas estas características para ser um cão guia. É igualmente necessário o papel desempenhado pelos educadores, os quais deverão, em colaboração com médicos veterinários, ter e desenvolver um conjunto de competências que lhe permitam a formação de cães guia.

A EDUCAÇÃO DO CÃO GUIA

A profissão de educador de cães guia implica ter um conhecimento profundo e uma ampla formação nesta área. Isto significa que, o educador deverá possuir competências que lhe permitam aplicar uma metodologia de intervenção adequada, a qual permita, por parte do animal, realizar uma aprendizagem consistente e previsível de

5 O processo de castração/esterilização ocorre normalmente após o primeiro cio manifestado pelo animal, o qual coincide nas cadelas por volta dos seis/sete meses e nos cães por volta dos nove meses.

comportamentos adequados. O educador de cães deverá assumir uma atitude firme, perseverante, aliada a muita paciência, repudiando a ideia de obter aprendizagens de forma rápida e apressada.

Para a elaboração de um programa educativo de um cão guia deverá estar previsto o desenvolvimento e controlo de um trabalho de obediência aliado a um trabalho de guidagem. Relativamente ao trabalho de obediência, este é inicialmente desenvolvido pela família de acolhimento, a qual terá a seu cargo estabelecer padrões de comportamento, previamente definidos em conjunto com os educadores, para os diferentes contextos. Por outras palavras, o cão desde cedo deverá obedecer a ordens como: senta, levanta, deita, afasta, não salta (comportamento este, que se justifica pelas características próprias do indivíduo cego, nomeadamente no que respeita ao seu equilíbrio), entre outras. Para além disto, a família de acolhimento é responsável pela aprendizagem, por parte do cão, de comportamentos adequados no que se refere à sua higiene, bem como pela habituação do uso da trela. Todo este período constitui uma verdadeira experiência, na qual o cão deverá dar provas de possuir, ou não, os pré-requisitos necessários para o desempenho da função de cão guia.

Após a aquisição desta educação básica, durante os primeiros doze meses, o cão transitará para a Escola de cães guia, onde terá início o trabalho de guidagem. Nas palavras de Gómez (2001), este tipo de trabalho apresenta como principal objetivo a aprendizagem e aplicação prática, por parte do cão, de um conjunto de comportamentos direcionados para guiar um indivíduo cego. Trata-se de uma intervenção específica, na qual, e recorrendo inicialmente ao uso da trela, o cão aprende a caminhar em linha reta; a obedecer a comandos verbais de mudança de direção; a contornar obstáculos, sejam eles móveis, laterais ou em altura; imobilizar-se perante uma poça de água, um passeio ou qualquer outro tipo de desnível no solo; identificar as passadeiras; perceber a mudança de direção do tráfego aquando a variação de cor nos semáforos e atravessar ruas (Costa, 2000).

A aprendizagem de todos estes comportamentos deverá ocorrer, quer em ambientes rurais, quer em ambientes citadinos, proporcionando ao animal, de forma progressiva, uma grande variedade de ambientes e situações. Neste sentido, não será de estranhar que o cão se familiarize não só com a tranquilidade vivida no meio rural, como também com toda a agitação existente no meio citadino, na qual este será confrontado com uma maior multiplicidade de meios de transporte e locais públicos.

De salientar que, toda esta aprendizagem do cão exige uma educação específica de duas a três horas por dia, revelando-se fundamental a continuidade de todo o trabalho de obediência, previamente realizado. Como diria Beck & Katcher (1996), para a formação de um cão guia “tudo deverá ser repetido dezenas de vezes, conjugando doçura e firmeza até que o cão compreenda os seus erros e as suas responsabilidades”.

De igual importância, se revela o uso do arnês⁶, o qual é introduzido durante o trabalho de guidagem, em paralelo com a utilização da trela. O recurso a ele constitui uma referência para o cão, indicando-lhe o seu papel como cão guia. Tal como referiu Carey (1995) e Costa (2000), a colocação do arnês é, para o cão, sinónimo de trabalho, tendo por isso que modificar o seu comportamento, tornando-se mais atento e silencioso. Concomitantemente, a utilização deste tem como finalidade ser o canal de comunicação entre o cão e o indivíduo cego (Costa, 2000).

Atendendo a tudo aquilo que foi referido, constata-se que o condicionamento é, indubitavelmente, uma estratégia necessária para a aquisição dos padrões de comportamento desejados num cão guia. Neste sentido, a existência de um reforço positivo ou um reforço negativo é uma constante (Costa, 2000). Contudo, e segundo Kolly (2001), um cão guia não deverá atuar somente por condicionamento. Isto significa que ao longo do processo de educação é desenvolvida no animal a capacidade de iniciativa, a qual lhe permitirá escolher, num momento determinado e perante circunstâncias imprevisíveis, entre duas ou mais possibilidades, atendendo às consequências inerentes. É pois consensual para diversos autores (e.g. Hart, 2000;) que o cão guia deverá ser capaz de desobedecer a ordens que coloquem em perigo o bem-estar do indivíduo, dando assim provas de uma desobediência inteligente.

Após este período de educação específica, o cão estará pronto para o contacto com o seu futuro utilizador, situação esta, que será personalizada consoante as características morfo-comportamentais do cego, atribuindo-lhe o cão que melhor corresponda a essas características. Para que este processo de transferência possa ocorrer com êxito é, no entanto, fundamental que o educador do cão possua conhecimentos e experiência em lidar com indivíduos portadores de deficiência visual.

CARACTERÍSTICAS DO DONO

Não basta apenas promover a participação de animais cuidadosamente selecionados e treinados. Neste processo é, igualmente importante, o perfil apresentado pelo potencial dono do cão guia, o qual será alvo, numa fase inicial, de uma avaliação objetiva e criteriosa. Assim, e segundo Hart (2000), os candidatos deverão ser avaliados em função da:

- Idade – para a maioria dos países, os indivíduos deverão ter uma idade compreendida entre os 16 e os 60 anos (no entanto, atualmente em Portugal considera-se como idade mínima os 18 anos);
- Condição física e mental – o indivíduo não deverá apresentar qualquer tipo de anomalia, física ou mental, que possa ser elemento de risco para o bem-estar do animal;

⁶ Arnês é uma trela fixa, constituída por uma parte de metal que se encontra anexada a um colete, o qual se coloca no dorso do cão sempre que este assume o seu papel de guia.

- Mobilidade – o cão é uma ajuda técnica à locomoção, mas não assume a total responsabilidade desta, isto é, o indivíduo deverá ter adquiridas as competências relativas à orientação e mobilidade;
- Grau de deficiência visual – para a maioria das escolas de treino deste tipo de cães, o indivíduo deverá apresentar uma cegueira total;
- Capacidade geral de cuidar e trabalhar com o cão guia – o indivíduo deverá ser capaz de controlar o cão e possuir conhecimentos sobre como tratar e cuidar deste;
- Condições económicas e habitacionais – para a obtenção de um cão guia é necessário que o dono apresente condições financeiras e de alojamento capazes de assegurar a manutenção e tratamento adequado do animal.

Para além disto, é fundamental que se realize um levantamento exato sobre as necessidades e expectativas do indivíduo cego. De acordo com Beck & Katcher (1996), muitas das experiências passadas, desejos, medos e referências culturais vividas pelo indivíduo condicionam, significativamente, a interação entre o indivíduo e o seu cão guia. Face a isto, e caso o indivíduo reúna todos os requisitos considerados essenciais para a obtenção de um cão guia, o processo de transferência terá início. Este caracteriza-se pela colocação no cão de um distintivo de identificação, como obriga o Decreto-lei nº118/99, de 14 de Abril, e de um guizo, o qual será uma fonte sonora de referência para o indivíduo cego em relação à localização do cão.

Na perspetiva de Carey (1995), “o primeiro contacto entre o cão e o cego deverá ser primordial e mágico”. Na maior parte das situações, este tem lugar na Escola, onde durante uma semana e sob o olhar atento dos educadores, o indivíduo cego e o cão têm oportunidade de se conhecer e aprender a viver juntos. Nesta fase, o educador fornece ao indivíduo cego todas as orientações necessárias, de modo a permitir que gradualmente o cão respeite e obedeça ao seu novo dono (Costa, 2000). Este período de adaptação alargar-se-á posteriormente à residência do cego, onde o cão terá oportunidade de conhecer a sua nova casa, o seu novo meio e os seus novos percursos.

Não obstante, é importante realçar que o dono, a partir do momento em que lhe é cedido o cão guia como usufruto vitalício, deverá comprometer-se a proporcionar-lhe todas as atenções e cuidados que precise. Por outras palavras, o utilizador deverá:

- Providenciar todos os tratamentos necessários para que o cão se mantenha em boas condições físicas e higiénico - sanitárias;
- Aplicar todos os tratamentos preventivos obrigatórios;
- Garantir um regime alimentar adequado obedecendo a um horário previamente estabelecido;
- Permitir a satisfação das necessidades fisiológicas do animal num horário próprio;
- Providenciar a realização de exercício físico do animal, pois os cães provenientes, quer da raça Labrador Retriever, Golden Retriever ou ainda Pastor Alemão apresentam uma forte tendência para engordar;
- Assegurar um período do dia para momentos de brincadeira e descanso;

- Subscrever um seguro de responsabilidade civil face à possibilidade do cão provocar danos a terceiros;
- Proteger o cão de qualquer tipo de abuso e nunca utilizá-lo para fins lucrativos, nem tão pouco dá-lo ou trocá-lo;
- Avisar a instituição doadora do cão da sua impossibilidade, pontual ou definitiva, de assegurar os cuidados e atenção inerentes ao tratamento do animal (ficando a instituição responsável pelo cuidado deste).

O não cumprimento de uma destas normas, poderá ser motivo suficiente para retirar o cão guia ao seu utilizador.

Para além disto, revela-se igualmente importante o levantamento das necessidades e expectativas manifestadas pela família, bem como a receptividade por parte dos seus membros à presença e colaboração do cão guia. A aceitação deste encontra, ainda hoje, uma forte resistência por parte dos familiares, os quais encaram, na maioria das vezes, este tipo de ajuda técnica como algo de inovador e de pouca credibilidade. Assim sendo, e atendendo à importância da participação da família, o educador deverá informar em que é que consiste o papel do cão guia e dar a conhecer as inúmeras experiências que têm sido realizadas nesta área. É particularmente importante que os interlocutores compreendam que o cão guia não constitui uma ameaça para o indivíduo cego e reconheçam os benefícios que podem advir da presença e interação com o animal (Gómez, 2001).

CARACTERÍSTICAS DO MEIO

No que diz respeito à utilização de um cão guia é importante conhecer tanto quanto possível a dinâmica do meio onde este viverá. Para isso, o educador deverá fazer um levantamento exaustivo dos acontecimentos ou atividades que possam surgir no local, nomeadamente aquelas que sejam distrativas na atuação do animal.

Paralelamente ao referido, é importante que se realize, na medida do possível, um trabalho de sensibilização no meio envolvente, de modo a que perante a dupla cão/cego os interlocutores tomem consciência de que:

- Nunca deverão distrair um cão guia quando este se apresenta com o arnês, sem prévia autorização do dono;
- Nunca deverão tocar na “asa do arnês” de um cão guia enquanto este realiza a sua função, pois isto dificultaria a transmissão de informação entre o indivíduo cego e o cão;
- Nunca deverão oferecer comida a um cão guia já que este é alimentado corretamente, podendo este ato repercutir-se negativamente no cão, quer a nível físico, quer a nível comportamental;
- Não deverão ter medo de um cão guia, pois este nunca será protagonista de comportamentos agressivos;
- Não deverão desrespeitar o Código de Viação, pois tal facto pode originar riscos desnecessários para o cão guia e o seu dono;

- Nunca deverão proibir o acesso de cães guia a locais, transportes e estabelecimentos de acesso público no desempenho da sua missão, tal como é referido no Decreto-lei nº118/99, de 14 de Abril.

A PRESENÇA DO CÃO GUIA: BENEFÍCIOS PSICOSSOCIAIS

Os animais, ao contrário de qualquer objeto inanimado, são seres vivos, cheios de movimento e vivacidade, os quais para além de activos, interagem com a espécie humana (Wilson e Turner, 1998). Para Beck e Katcher (1996), os animais possuem um conjunto de qualidades particulares, de onde se destaca o amor incondicional e espontâneo que manifestam em relação ao indivíduo, bem como a sua extraordinária capacidade em aceitar cada pessoa, tal como ela é. Ao contrário do que acontece entre humanos, o animal estabelece rapidamente, ainda que sem palavras, uma relação de grande intimidade com o indivíduo, a qual se encontra livre de observações críticas ou juízos de valor. Além disto, os animais são capazes de ouvir o indivíduo sem o interromper, sem o bombardear com inúmeras questões, não se sentindo na obrigação de partilhar as suas opiniões, nem de o obrigar a considerar perspetivas alternativas. Nas palavras de Allen, (2000), o animal tem a capacidade de fazer o homem sentir-se amado, respeitado, aceite, seguro e digno de atenção.

Todas estas características são possíveis de serem observadas num cão guia, o qual para além de ser considerado um animal de serviço é igualmente um animal de companhia. Por esta razão torna-se pertinente questionar-nos sobre quais os benefícios psicossociais que poderão advir da presença de um cão-guia, para além dos benefícios instrumentais já amplamente estudados (Wilson e Turner, 1998).

Neste sentido, e pelo facto dos benefícios psicossociais constituírem um fenómeno multidimensional, optou-se pela definição de três construtos, cujas mudanças, resultantes da presença e conseqüente relação do cão guia com o seu dono, serão objeto de análise.

O CÃO GUIA NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Na perspetiva de diversos autores (Soares, 1988; Brook, 1989) a autonomia surge, durante a adolescência, como um valor fundamental na vida do indivíduo. Nesta fase do ciclo humano, o adolescente procura tomar decisões sobre os comportamentos e valores a adotar no seu dia-a-dia, sem se referir à autoridade dos pais, bem como ser cada vez mais autónomo nos seus desejos e atividades. Assiste-se pois a um afastamento e desinvestimento afetivo em relação às figuras parentais em paralelo com uma maior aproximação ao seu grupo de pares, o qual permite o desenvolvimento da autonomia pessoal e o estabelecimento de relações de intimidade.

Como já foi referido ao longo deste trabalho, o adolescente atribui ao longo deste período uma importância significativa ao envolvimento e identificação com o seu grupo de pares. Segundo Springthall & Collins (1994), o grupo de pares é inquestionavelmente influente no desenvolvimento do adolescente, quer seja uma influência ao nível da informação ou uma influência normativa.

Não obstante, este processo poderá ser agudizado pela presença de uma Deficiência Visual, na medida em que, a ausência de visão limita a capacidade de locomoção e consequentemente a extensão e variedade de experiências vividas pelo adolescente no seu meio ambiente (Jones, 1987).

Na perspetiva de Foulke (1984), o ato de movimentar-se constitui para os indivíduos cegos uma experiência complexa, a qual envolve um elevado grau de recursos cognitivos e desperta sentimentos de ansiedade e insegurança. Este facto, frequentemente, gera desinteresse no adolescente cego para a realização de determinadas atividades, como seja a realização de exercício de físico. Nas palavras de Jones (1987), os elevados riscos implícitos nas deslocações condicionam o indivíduo cego, pelo que, não será de estranhar o número reduzido de deficientes visuais que ousam movimentar-se apenas por questões lúdicas. Além disso, as limitações subjacentes à mobilidade apresentam repercussões diretas na possibilidade do indivíduo estabelecer relações sociais. Segundo Gayton (1987) aqueles que não são capazes de movimentar-se de forma autónoma têm poucas possibilidades de realizar encontros sociais, demonstrando ter uma vida muito restrita e limitada. Chapman & Stone (1988) salientam ainda a falta de capacidade de decisão evidenciada pelos adolescentes cegos, muitas vezes fruto da superproteção dos pais, o que se traduz em sentimentos de inferioridade e uma grande passividade e dependência em relação aos outros.

Mas, em termos concretos, qual o papel que o cão guia poderá assumir em todo este processo?

Tal como já foi referido anteriormente, a principal função do cão guia consiste em conduzir o deficiente visual, respeitando os seus comandos, até ao destino pretendido, sem que este contacte com os obstáculos existentes, nomeadamente os obstáculos em altura. Ainda que este seja o seu principal papel, investigações realizadas nesta área referem como consequências adjacentes: a possibilidade do indivíduo cego poder deslocar-se a uma velocidade igual à da média dos outros peões, mantendo um padrão de mobilidade de grande regularidade. De igual modo, a utilização desta ajuda técnica permite corrigir eventuais erros originados pelo adolescente cego, especialmente os de orientação ou memorização de percursos (Paiva, 2001).

O reconhecimento de todos estes benefícios poderá traduzir-se para o adolescente cego no desenvolvimento de sentimentos de segurança, aumentando significativamente a sua autoconfiança. De acordo com Martin (1985), a autoconfiança constitui o elemento basilar que permite ao indivíduo tomar decisões e apresentar um comportamento autónomo.

Neste sentido, o aumento da autoconfiança percebido pelo adolescente cego, poderá conduzir a uma diminuição dos sentimentos de ansiedade e insegurança, perspetivando nas suas deslocações uma diminuição dos riscos implícitos. Este facto permite um aumento do desejo de autonomia, o qual encontra, na presença do cão, o recurso necessário para tornar possível a realização de atividades comportamentais autónomas.

De entre estas atividades, Serpell (1991) salienta a realização de exercício físico, tendo constatado, num estudo por ele conduzido, que os indivíduos cegos aumentam, de modo substancial, a sua atividade física após a presença do cão guia.

Por sua vez, a presença do cão guia pode permitir igualmente uma modificação na percepção dos pais em relação à confiança nas capacidades do adolescente cego, permitindo-lhes abandonar comportamentos de superproteção em prol de uma maior liberdade de ação.

A presença do cão guia pode tornar possível a concretização do desejo de autonomia, permitindo ao adolescente cego deslocar-se cada vez mais longe, sem a ajuda dos outros. Esta constatação constitui, na perspectiva de Wilson e Turner (1998), o emergir de uma nova possibilidade para o indivíduo cego, o qual se depara com a oportunidade de manter um maior número de contactos sociais. Além disso, o animal, pelas suas características, atua como um facilitador de interação, promovendo as relações sociais entre os indivíduos.

Ao contrário do que acontece com outras ajudas técnicas, o facto de o animal ser animado e reagir, permite atuar como uma ponte que facilita a comunicação entre o indivíduo cego e os interlocutores. Este processo, levou a que Corson & Corson (1980) atribuíssem ao animal o papel de lubrificador social, tendo considerado este efeito poderoso de socialização como o benefício primário para os adolescentes cegos que possuem um cão guia.

Em suma, a presença do cão guia pode modificar significativamente a percepção que o indivíduo tem em relação à sua autonomia, deixando de se considerar um estorvo ou motivo de preocupação para os seus pais, para assumir um papel mais ativo no mundo que o rodeia. Evidentemente que todo este processo se conjuga numa relação de interdependência, na medida em que as mudanças observadas ao nível da autonomia repercutem-se em termos psicossociais e vice-versa.

O CÃO GUIA COMO REDE DE APOIO SOCIAL

Embora alguns estudos façam referência ao facto das amizades íntimas serem frequentes e importantes a partir da pré - adolescência (Sullivan, 1953), outros evidenciam que ter um amigo íntimo com quem partilhar sentimentos e pensamentos pessoais não é uma experiência irreversível (Almeida e Campos, 1988). Alguns adolescentes não possuem amigos íntimos que possam oferecer conforto e segurança psicológica em face das dificuldades múltiplas associadas ao desenvolvimento da puberdade, às transições escolares, à separação dos pais ou ainda à vivência de uma deficiência (Brook, 1989). Para além disto as relações estabelecidas com os seus pares nem sempre se transformam em relações de amizade, e estas, para que se constituam enquanto ligações afetivas é necessário que sejam estáveis no tempo (Avanzani, 1980). Face a este quadro Hartup (1989) refere que as necessidades afetivas do adolescente podem não ser satisfeitas no quadro da sua rede social, o que o leva a experienciar uma variedade de estados afectivos aversivos, onde os sentimentos de solidão e abandono se tornam dominantes.

Não obstante, o facto de ser portador de uma Deficiência Visual tem ainda maiores repercussões na formação do seu grupo de pares, cujo critério de seleção assenta, frequentemente, na similaridade entre os seus elementos. Tal facto, conduz o adolescente cego a vivenciar sentimentos de exclusão social e de marginalização inerentes à participação no seu grupo de amigos, agudizando pois os sentimentos de solidão e isolamento. De acordo com Schooll (1986), o adolescente cego “vivencia períodos de grande vulnerabilidade e profundas crises de isolamento”.

Por outro lado, a existência de uma deficiência leva o adolescente cego a vivenciar de um modo intenso sentimentos de stress. Frequentemente, a ausência de visão torna acontecimentos diários em verdadeiros desafios e ameaças, os quais requerem determinado grau de reajustamento social por parte do indivíduo.

Face a estas questões urge a necessidade de nos questionarmos sobre qual o papel desempenhado pelo cão guia.

A presença deste animal pode modificar a percepção do indivíduo cego em relação à sua rede de apoio social, quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos. Este facto deve-se ao animal poder ser considerado pelo adolescente cego como mais um elemento da sua rede social, capaz de o proteger dos efeitos nefastos resultantes de acontecimentos de vida stressantes (Siegel, 1993). Por outras palavras, poderemos dizer que o suporte oriundo da companhia do cão guia pode constituir mais um recurso de apoio social, o qual tornará o indivíduo menos suscetível aos desajustamentos provocados pela vivência de situações de crise.

Neste sentido, o animal pode proporcionar a melhoria das capacidades de coping do adolescente, o qual, como já foi referido anteriormente, não depende unicamente do indivíduo, mas também do suporte proveniente da rede de apoio social. Segundo Siegel (1993), o cão guia desempenha uma intervenção direta, na medida em que dá apoio ao indivíduo e oferece ajuda no seu processo de coping.

Além disto, o cão pode modificar a interação entre o indivíduo cego e os restantes elementos, melhorando qualitativa e quantitativamente o tipo de relações estabelecidas na sua rede. Tal como já foi analisado previamente, a presença do cão pode estar na origem de um maior número de interações sociais, bem como uma melhoria na qualidade destas – facto que se repercutirá numa maior satisfação nas suas relações.

Num estudo realizado por Mader et al. (1989) chegou-se à conclusão que, em ambiente escolar, os pares dos respetivos adolescentes cegos, donos de um cão guia:

- Aproximavam-se mais frequentemente dos adolescentes cegos;
- Realizavam uma receção mais calorosa e afetuosa, tratando os adolescentes cegos com maior naturalidade, sem preconceitos ou discriminação;
- Mostravam um maior interesse em interagir com os adolescentes cegos, uma maior disponibilidade para com estes, sobretudo em momentos de grande stress.

Todos estes fatores contribuem para uma mudança positiva na percepção do indivíduo relativamente ao apoio social, existindo um aumento no bem-estar do adolescente. De acordo com Vaux (1988), a mudança na percepção que as pessoas têm acerca do apoio

social que lhe é prestado tem mais importância do que a mudança efetiva de comportamentos por parte dos outros.

O CÃO GUIA NO DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO

Durante a adolescência, entre os fatores implicados no processo de diferenciação e de reorganização do autoconceito, destaca-se a maturação física, a identificação com o grupo de pares e a procura de autonomia pessoal. As transformações físicas centram a atenção do adolescente na sua imagem corporal, competindo-lhe aceitar e integrar as transformações ocorridas, numa adaptação ao seu próprio sexo e ao sexo oposto.

Com o início da adolescência, o jovem perdeu aquilo que mais o definia: a sua segurança interior, o seu equilíbrio. Não se reconhece a si próprio. De repente, o físico modificou-se, a imagem que tinha de si próprio alterou-se e psicologicamente surgem desejos novos, sentimentos até então desconhecidos que dão ao adolescente a sensação de ser uma pessoa nova.

Todo este desequilíbrio físico e emocional vivenciado ao longo deste período altera significativamente a percepção que o indivíduo tem de si próprio como tal, levando-o a adotar frequentemente uma atitude negativa em relação ao seu valor e às suas capacidades. Na perspetiva de Gayton (1987), este processo torna-se evidentemente mais complexo para um indivíduo com deficiência visual, o qual manifesta sérias dificuldades em encontrar, testar e afirmar uma imagem nova de si. O conceito de si próprio que o adolescente cego constrói encontra-se frequentemente condicionado por interações negativas com o meio, cujas expectativas sociais são na maioria das vezes baixas e os reforços normalmente depreciativos (Jones, 1987).

Tal como foi referido anteriormente, ainda que os adolescentes cegos possuam enormes potencialidades, apresentam inúmeras carências nas relações sociais, o que se traduz em comportamentos de isolamento e sentimentos de solidão.

Atendendo a esta realidade vivenciada pelos adolescentes com deficiência visual torna-se pertinente questionarmo-nos qual o papel que o cão guia poderá desempenhar na construção e/ou modificação do autoconceito.

Pelas características já referidas do cão guia e pela presença permanente junto do seu dono, não será de estranhar a criação de um vínculo afetivo com o adolescente cego, para quem o cão guia se revela um amigo íntimo. A relação de amizade desenvolvida entre ambos contribui, na perspetiva de Mannarino (1989) para o aumento do autoconceito do adolescente cego, bem como para o desenvolvimento de competências sociais. A presença do cão permite, segundo Siegel, (1993) normalizar o contexto de socialização, o que se repercute numa influência positiva no desenvolvimento do conceito de si próprio. De acordo com este autor, os animais podem modificar a identidade das pessoas no meio ambiente, permitindo que o adolescente cego seja visto como menos deficiente e mais humano. A presença do cão pode permitir assim, não só uma mudança significativa na percepção do adolescente cego, como também na percepção que

os interlocutores têm sobre as suas capacidades. Este facto, assume grande importância, na medida em que aumenta a confiança nas capacidades do adolescente e lhe permite revelar mais dele próprio.

De igual modo, Serpell (1991) sugere que o cão guia possui a capacidade de inspirar e motivar o adolescente cego a tomar a iniciativa para realizar atividades construtivas que não realizaria de outro modo. Por outras palavras, poderemos dizer que o companheiro animal é um participante essencial que desperta no adolescente o desejo de realizar atividades mais variadas e até ao fim – motivação esta que provavelmente não aconteceria se o indivíduo cego estivesse sozinho.

Em suma, a conquista da autonomia, as experiências de valorização, a perceção de capacidades crescentes e a progressiva extensão da rede de apoio social em termos quantitativos e qualitativos, são alguns dos benefícios psicossociais resultantes da presença e conseqüente relação entre o cão-guia e o adolescente cego. Ainda que, estes benefícios relativos a cada constructo, tenham sido objeto de uma análise individual, convém salientar que a sua explicação deverá considerar uma influência recíproca entre todos eles, motivada pela presença do cão-guia.

OBSTÁCULOS

Embora todos os critérios até aqui mencionados, sejam reconhecidos como indispensáveis para o início de um programa educativo de cães guia, muitos são os obstáculos que se colocam à sua concretização.

Referimo-nos sobretudo aos elevados encargos financeiros implícitos neste processo, os quais estão relacionados com a formação dos formadores, manutenção do corpo técnico e equipamento de trabalho, os transportes, os encargos administrativos, assim como a alimentação e os serviços de veterinário prestados aos cães, quer durante a sua formação, quer após a sua entrega ao indivíduo cego. Este facto prova que, só com a colaboração do Estado e de múltiplas organizações, o cão guia poderá ser oferecido gratuitamente ao indivíduo cego, tal como acontece na maioria dos países.

Face a esta realidade, torna-se pois evidente a necessidade e pertinência de desenvolver um trabalho de equipa, onde várias disciplinas, organizações e profissionais serão chamados a contribuir com os seus recursos e conhecimentos.

A fecundidade desta abordagem encontra-se igualmente dependente da participação do próprio indivíduo cego e dos seus familiares, na medida em que apenas com a experiência e o saber de ambos será possível desenvolver uma metodologia de intervenção eficaz. Por sua vez, o próprio animal constitui, nas palavras de Beck & Katcher (1996) uma fonte de inspiração e um modelo de atuação para todos os elementos da equipa: trata-se de um colega “livre de qualquer pretensão intelectual, vaidade ou ambição; indiferente ao estatuto ou posição social atribuído e conformando com a sua remuneração”. Em suma, a educação de um cão guia transcende a unidisciplinariedade e reconhece como benéfica a sinergia proporcionada pelo cruzamento de diferentes recursos e ideias para a concretização destes programas.

No entanto, em todo este processo, deverá estar previsto o controlo e monitorização da efetiva implementação das ações previstas, bem como dos resultados obtidos, a curto e a longo prazo. Uma avaliação sistemática do cumprimento das regras e princípios implícitos nesta prática permite:

- Determinar a necessidade de efetuar mudanças na metodologia de intervenção;
- Analisar a relação custo/benefício e consequentemente justificar determinados funcionamentos;
- Avaliar a efetividade dos resultados obtidos;
- Auxiliar na definição de futuros objetivos e possíveis candidatos.

Este tipo de instrumento diagnóstico constitui para investigadores e praticantes uma ferramenta necessária a qual permite, segundo Bursh (2000), determinar a qualidade de um programa de educação de cães guia e garantir a sua credibilidade para prosseguir na prática.

LIMITAÇÕES NA UTILIZAÇÃO DO CÃO GUIA

O aparecimento do cão guia embora represente o despertar de uma nova possibilidade, apresenta na sua aplicação um conjunto de limitações, as quais não podem ser descuradas. Tal como já foi referido, a utilização desta ajuda técnica envolve responsabilidade e exige uma contínua prestação de cuidados. Paiva (2001) refere, a título de exemplo, os problemas de limpeza que existem inevitavelmente com a queda dos pelos de cão; ou ainda, os problemas relacionados com a satisfação das necessidades fisiológicas do animal que se colocam, sobretudo, aos indivíduos que vivem num andar, principalmente quando no exterior da sua residência não existem zonas verdes ou estas se encontram interditas a animais.

Paralelamente ao referido, existe ainda, uma outra questão relacionada com o tempo de vida útil do animal. Como sabemos, a esperança média de vida dos humanos alcança e supera com facilidade os setenta anos, ao contrário do período de vida dos cães, os quais dificilmente ultrapassam os doze anos. Este facto faz com que, ao longo da sua vida, o indivíduo cego necessite pelo menos de cinco cães guia, o que o obriga a confrontar-se com experiências de morte e separação (Delta Society, 2001).

Atendendo ao tipo de relação que ambos estabelecem, definida por Hart (2000) como próxima e íntima, a perda pode traduzir-se num conjunto de efeitos bastante negativos para o bem-estar do indivíduo. Trata-se de uma relação bem diferente daquela que este pode estabelecer com qualquer outro ser humano. Na perspetiva de Ross e Baron-Sorensen (1999), a diferença reside sobretudo naquilo que o animal é capaz de oferecer ao seu dono: um amor incondicional.

Neste sentido, é imprescindível que o adolescente cego, antes de adquirir o seu cão-guia, tome consciência de que a morte é uma realidade inevitável neste processo e decida assumir no futuro as consequências daí inerentes (Delta Society, 2001). Não obstante, perante este acontecimento é fundamental que seja disponibilizado ao indivíduo cego um apoio específico de certos profissionais de saúde. Estes, para além de per-

mitirem ao indivíduo clarificar quais as emoções específicas que vivenciam e o verdadeiro significado da perda, podem fornecer estratégias facilitadoras, de modo a ajudar a ultrapassar sentimentos de dor, solidão, tristeza e eventuais sentimentos de culpa (Gottlieb, 1988).

Róss & Baron-Lorensen (1999) consideram que, apesar de esta realidade implicar a vivência de sentimentos dolorosos, a morte do cão guia pode revelar-se como uma experiência enriquecedora, não só para o próprio indivíduo, como também para os elementos familiares. Segundo estes autores, a perda do animal poderá proporcionar uma oportunidade de partilha de sentimentos, bem como o reviver de experiências de perdas passadas, as quais não se encontrem ainda completamente ultrapassadas. A necessidade de explicar a morte constitui igualmente uma oportunidade para a aquisição e/ou desenvolvimento de um suporte fisiológico/religioso explicativo de tais fenómenos. Para além disto, a vivência desta experiência pode desenvolver no indivíduo competências de coping as quais lhe permitirão enfrentar, de um modo mais saudável, novas situações de separação.

De salientar que, a aquisição de um cão guia como substituto, apenas deverá acontecer quando o indivíduo cego se revelar capaz de aceitar o amor e a companhia de um outro animal. Na perspetiva de Ross & Baron-Sorensen (1999) “o facto de se substituir o cão guia não deverá ser encarado como uma traição, mas sim como uma prova de reconhecimento do potencial existente nos cães guia”.

QUESTÕES BIOÉTICAS

O aparecimento do cão guia embora represente o despertar de uma nova possibilidade, vem contestar paradigmas até ao momento dominantes, envolvendo na sua aplicação um conjunto de questões bioéticas.

Uma das primeiras questões diz respeito aos fatores de risco que este tipo de atuação poder significar para o Homem, na ausência de um correto planeamento e acompanhamento dos programas. A necessidade de salvaguardar o bem-estar humano de frente-se com a possibilidade da participação do animal, quando não devidamente vigiada, poder originar problemas traumáticos, alérgicos ou ainda infecciosos. O carácter bioético desta questão vem reforçar a obrigatoriedade de se realizar uma cuidadosa seleção e monitorização do estado de saúde do animal bem como do seu comportamento, de forma a garantir a segurança de todos os membros envolvidos. Segundo Lima e de Sousa (2004), estudos realizados mostram que a utilização exclusiva de animais cuidadosamente selecionados e treinados não constitui um elemento de risco para o Homem, motivando assim a divulgação e implementação desta prática.

Mas, se por um lado o debate bioético sobre a atribuição de cães guia questiona os riscos implícitos da participação do animal para o bem-estar humano; por outro lado, depara-se com um conjunto de questões, as quais devem ser encaradas no contexto alargado da defesa dos direitos dos animais.

Poderemos dizer que a grande questão que se coloca é saber se o fim justifica moralmente os meios para alcançá-lo. Isto é, o nosso objetivo consiste em analisar a relação

homem/animal na perspectiva deste e observar quais os benefícios que podem advir para o animal, atendendo a que o treino desenvolvido poderá estar na origem da sua degradação em termos de saúde. Na opinião de Franklin (1999), todos os cães guia têm o seu comportamento modificado em alguma medida, já que são domesticados, amansados e ensinados a ter habilidades antinaturais através de uma educação formal. Muitos críticos encaram este novo campo como outra forma dos humanos obterem dinheiro, vendo neste processo grandes possibilidades para o abuso dos animais. Infelizmente, qualquer atividade que envolva animais tem potencial para abuso. Neste sentido, torna-se pertinente alertar todos os profissionais para a sua responsabilidade ética relativamente à saúde dos cães guia. Todos deverão respeitar a integridade do animal e reconhecer que o seu envolvimento deve ser cuidadosamente monitorizado, de modo a salvaguardar os seus direitos e o seu bem-estar; de outra forma, devemos considerar que ter um cão doente e infeliz não poderá desempenhar positivamente a sua função de guia.

Atendendo a esta problemática urgiu a necessidade de definir um código ético, o qual regulamentasse o tratamento dos animais envolvidos, descrevendo um conjunto de princípios a serem respeitados na implementação destes programas (Lima & de Sousa, 2004). São eles:

- Todos os animais usados devem estar livres de qualquer abuso, desconforto e stress, quer a nível físico, quer a nível comportamental;
- Devem realizar exercício e ser alimentados adequadamente;
- Devem ter acesso a cuidados de saúde e higiene apropriados;
- Devem ter disponível um lugar calmo para onde possam ir sempre que assim o desejarem;
- As interações com o indivíduo cego devem ser estruturadas e ambos deverão beneficiar da experiência;
- Ao mínimo sinal de stress ou cansaço que o animal demonstre, o indivíduo deve dar por concluída a interação.

É necessário que o desempenho de todos os membros envolvidos seja pautado por valores ético-profissionais, de modo a minimizar os riscos de lesão para todos os elementos. Durante a adolescência, os indivíduos desejam e procuram uma maior autonomia, bem como o estabelecimento de uma vida extra familiar. Desejam entrar em contacto com um maior número de pares, estabelecer relações íntimas, sendo evidente a modificação das relações com a família. Todos estes relacionamentos interagem com o conceito de si próprio, existindo simultaneamente uma redefinição dos elementos que constituem a rede de apoio social.

Não obstante, para indivíduos cegos todo este processo pode-se encontrar comprometido, sendo fundamental a disponibilização de recursos que permitam a concretização deste processo. Neste sentido, a presença do cão guia e a conseqüente relação com o indivíduo cego poderá assumir uma importância significativa, não só contribuindo para a conquista de uma maior autonomia do indivíduo, mas também para a obtenção de um vasto conjunto de benefícios psicossociais.

CONCLUSÃO

O estudo do impacto do cão guia na adolescência de um indivíduo cego constitui um objetivo aliciante, apesar da complexidade de que se reveste. O adolescente cego experiencia transições múltiplas e mudanças significativas nomeadamente na relação dele consigo próprio, com os pais e com o grupo de pares, as quais se traduzem na vivência de um período particularmente difícil (Scholl, 1986). Neste contexto, a presença do cão guia pode assumir um papel fulcral, não só como elemento que acompanha o adolescente cego na conquista de uma maior autonomia, mas também como amigo permanente que lhe proporciona uma atmosfera de segurança e de afeto (Hart, 2000).

A investigação empírica recente tem incidido sobre este último aspeto, onde para além do valor instrumental do cão guia, se procura estudar quais os benefícios psico-sociais resultantes da interação entre o indivíduo cego e o cão guiem. Não obstante, a falta de sistematização dos resultados obtidos, bem como a não explicitação de quais as estratégias e técnicas utilizadas, compromete seriamente a validade das informações obtidas; pelo que, muitos profissionais mantêm uma atitude de grande ceticismo em relação a este assunto.

Alguns estudos (e.g. Allen & Duncan, 2000) sugerem como consequência do contacto com o cão guia um aumento significativo da auto-estima, uma maior iniciativa no controlo do meio, bem como um alargamento substancial do número de interações sociais, após a obtenção do animal. Este último aspeto coincide com as conclusões obtidas por Valentine et al. (1993), as quais corroboram o aumento significativo dos contactos sociais, realçando o facto de serem os interlocutores, na maioria das vezes responsáveis pelo início da relação. Por sua vez, outros estudos realizados sugerem como consequência da presença do cão guia um aumento na perceção de segurança e proteção e ainda uma diminuição dos índices de stress, ansiedade e sentimentos de solidão por parte do adolescente cego (Bergin, 1997).

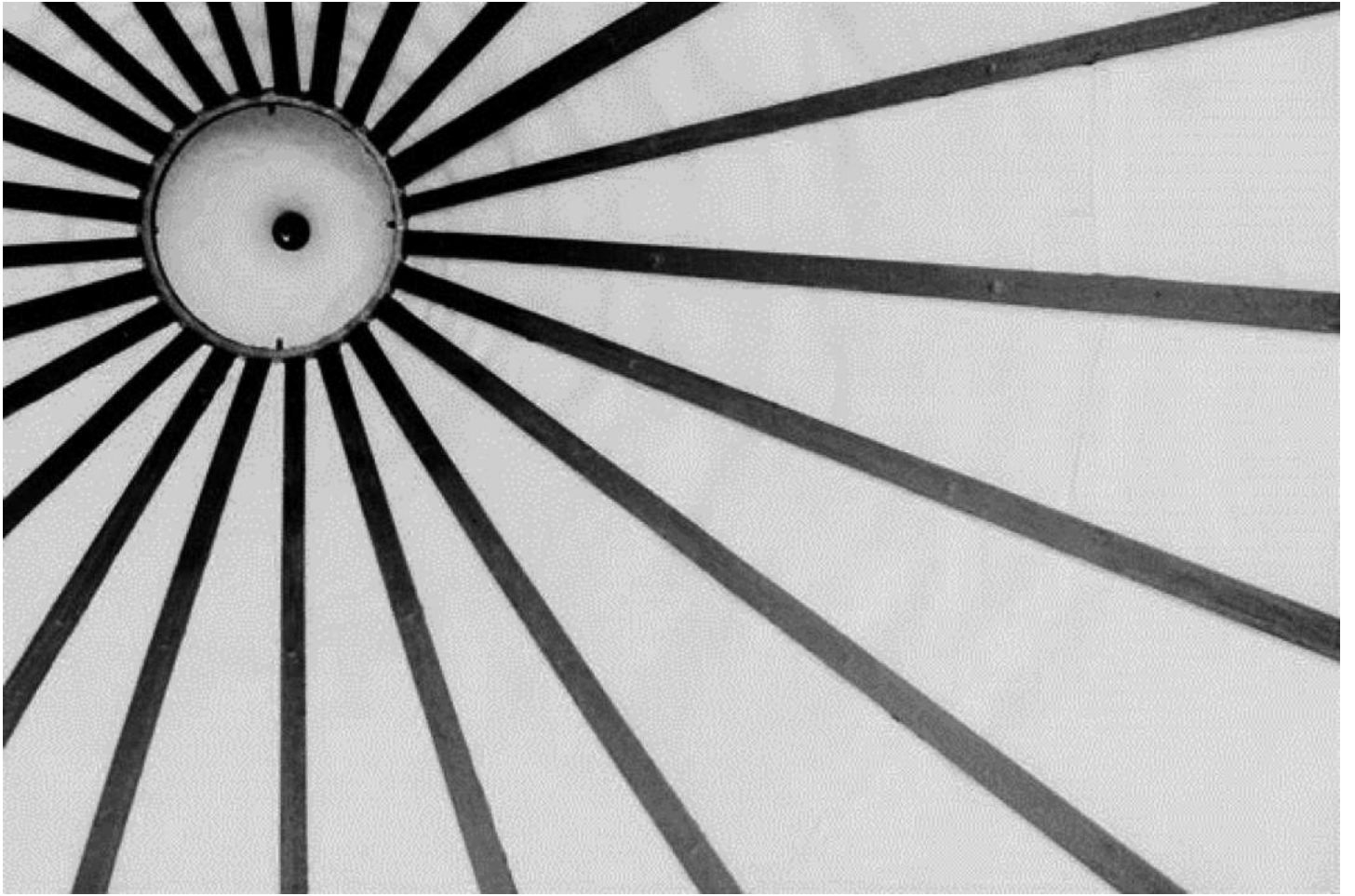
Evidentemente que, estes resultados apenas constituem um ponto de referência que nos faz acreditar que a interação entre o cão guia e o adolescente cego poderá estar na origem de um vasto conjunto de benefícios psicossociais. Acreditar nesta realidade pode conduzir, não só a uma mudança na perceção do adolescente cego, como também na sociedade em geral, na medida em que este tipo de abordagem pode contribuir para a adoção de um novo e sábio conceito sobre os animais. Segundo Siegel (1993), o reconhecimento da utilidade do cão guia tem um valor básico para a sua existência e conseqüentemente para a sua proteção. Tal como referiu Hart (2000), não se pode sentir carinho por nada nem por ninguém se não somos capazes de ver no olhar de um cão guia sentimentos de afeto que, não são mais de que o reflexo do reconhecimento e gratidão que um cão é capaz de sentir incondicionalmente pelo seu dono.

Deverá ser nossa preocupação o desenvolvimento de uma mentalidade aberta e comprometida com as novas abordagens. É um tempo de mudança para uma mais ampla compreensão e valorização da relação Homem/Animal, mais precisamente da dupla “Cego/Cão”.

BIBLIOGRAFIA

- Allen, K., & Duncan, S. (2000). Service animals and their roles in enhancing independence, quality of life, and employment for people with disabilities. In A. Fine (ed.), *Handbook on animal assisted therapy: theoretical foundations and guidelines for practice*. San Diego: Academic Press.
- Almeida, L. S., & Campos, B. P. (1986). Raciocínio diferencial e sucesso escolar dos jovens: estudo longitudinal. *Caderno de consulta de Psicologia*, 2, pp.105-118.
- Avanzini, G. (1980). *O tempo da adolescência*. Lisboa: Edições 70.
- Beck, A., & Katcher, A. (1996). *Between pets and people: the importance of animal companionship*. Purdue University Press.: West Lafayette.
- Bergin, B. (1997). Socializing effects of service dogs for people with disabilities. *Anthrozōos*, 1, pp. 41-44.
- Brook, C.G. (1989). *Adolescência*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Burch, M. R. (2000). Program evolution and quality assurance in animal assisted therapy. In A. Fine (ed.) *Handbook on animal assisted therapy: theoretical foundations and guidelines for practice*. San Diego: Academic Press.
- Carey, K. (1995). Tail with a happy ending. *The British Journal of Visual Impairment*, 2, pp.77-79.
- Chapman, & Stone J. (1988). *The visually handicapped child in your classroom: special needs in ordinary schools*.
- Corson, S. A., & Corson, E. O. (1980). Pet animals as nonverbal communication mediators in psychotherapy in institutional settings. In S.A. Corson, & E.O. Corson (eds.), *Ethology and nonverbal communication in mental health*. Oxford: Pergamon Press.
- Costa, V. M. (2000). *Relatório de final de curso: o processo de educação do cão guia em Portugal*. França. Decreto-Lei n.º 118/99, de 14 de Abril. Diário da República n.º 87/99/A. Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Foulke, E. (1984). *Spatial ability and the limitations of perceptual system*. Madrid: Alianza Psicologia.
- Franklin, A. (1999). *Animals & modern cultures: A sociology of human-animal relations in modernity*. London: Sage Publications, Ltd.
- Gayton, R. (1987). *The child/youth and body, in proceedings of the 8th quinquennial conference of the international council for education of the visually handicapped*. Wurzburg: CEVH.
- Gómez, S. T. (2001). *Él Nuevo libro del Labrador Retriever*. Madrid: Tikal Ediciones.
- Gottlieb, B. H. (1988). Manshling social support: the state of the art in research and Service Animals. In A. fine (ed.), *Handbook on animal assisted therapy: theoretical foundations and guidelines for practice*. San Diego: Academic Press.
- Hart, L. A. (2000). Methods, standards, guidelines, and considerations in selecting animals for animal assisted therapy. In A. Fine (eds.), *Handbook on animal assisted therapy: theoretical foundations and guidelines for practice*. San Diego: Academic Press.
- Hartup, A. (1989). The social words of childhood. *American Psychologist*, 34, pp. 944-950.
- Jones, G. (1987). *The child/youth and body, in proceedings of the 8th quinquennial conference of the international council for education of the visually handicapped*. Wurzburg: CEVH.
- Lima, M., & de Sousa, L. (2004). A influência positiva dos animais de ajuda social. *interacções*, 6, pp.156-174.

- Mader, B., Mart, L., & Bergin, B. (1989). Social acknowledgments for children with disabilities: effects of service dogs. *Child Development*, 60, pp. 1528-1534.
- Mannarino, A. P. (1989). The relationship between friendship and altruism in preadolescent girls. *Psychiatry*, 42, pp. 280-284.
- Martin, B. (1985). Parent-child relations. In F. Honowitz (ed.) *Review of child development research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Paiva, J. D. (2001). A bengala e o cão guia. *Arnês*, 1, pp. 3-4.
- Ross, C. B., & Baron-Sorensen, J. (1999). *Pet loss and human emotion*. New York: Accetared Development.
- Scholl, G. T. (1986). Growth and development. In G.T. Scholl (ed.), *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth*. New York: American Foundation for the Blind.
- Serpell, J. (1991). Beneficial effects of pet ownership on some aspects of human health and behaviour. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 22, pp. 129-137.
- Siegel, J. (1990). Stressful life events and use of physician services among the elderly: the moderating mode of pet ownership. *Journal of Social Psychology*, 58, pp. 1081-1080.
- Soares, I. (1988). Vinculação e autonomia na relação do adolescente. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, pp. 57-64.
- Sprinthall, N. A., & Collins, A. W. (ed.) (1994). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Valentin, D., Kidoo, M., & Lafleur, B. (1993). Psychosocial implications of service dogs in blind people. *Social Work and Health Care*, 19, pp. 109-125.
- Vaux, A. (1988). *Social Support, Theory, Research and Interventions*. New York: Praeger.
- Wilson, C. C., & Turner, D. C. (Eds.) (1998). *Companion animals in human health*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.



MODELOS ORGANIZATIVOS DE RESPOSTA A ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO (PHDA)

Sandra Gomes, ESEPF sandramfg@sapo.pt

Maria Isabel Cunha, ESEPF mariaisacunha@gmail.com

Júlio Sousa, ESEPF julioepsousa@esepf.pt

RESUMO

Esta investigação centra-se nos modelos organizativos de resposta adotados pelas escolas para atender adequadamente alunos com PHDA. Elaboramos uma reflexão sobre a Escola e a PHDA, através de uma retrospectiva histórica da escola, salientando a importância da sua autonomia e abordamos o conceito da PHDA ao longo das décadas, os sintomas, características e possíveis intervenções. Refletimos sobre os pressupostos legais da PHDA que definem os tipos de apoio existentes e as estratégias que poderão ser adotadas em sala de aula. Quisemos conhecer quais são, na opinião dos professores, os modelos organizativos de resposta que a escola dispõe para atender adequadamente estes alunos. Inquirimos uma amostra de 120 docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico através de um questionário construído para o efeito no sentido de percebermos qual o conhecimento dos docentes sobre as características da PHDA, quais os apoios disponibilizados e que estratégias preventivas e remediativas de sala de aula e de avaliação específicas à PHDA são utilizadas. Concluímos que os docentes possuem pouca capacidade de identificação das características da PHDA. A nível dos modelos organizativos de resposta escolar, verificamos que a escola possui recursos abaixo do nível desejado para atender estes alunos e que os docentes recorrem parcamente a estratégias preventivas e remediativas de organização de sala de aula e a estratégias de avaliação específicas.

PALAVRAS-CHAVE

Escola, Autonomia, PHDA, Inclusão, Estratégias Preventivas e Remediativas

ABSTRACT

This research focuses on the organizational response models adopted by schools to adequately serve students with ADHD. We elaborate a reflection on the School and ADHD through a historical retrospective of the school, stressing the importance of its autonomy and discussing the concept of ADHD over the decades, the symptoms, characteristics and possible interventions. We reflect on the legal requirements of ADHD that define the existing support types and the strategies that can be adopted in the classroom. We wanted to find out which are, in the opinion of the teachers, the organisational response models that the school has at its disposal to adequately serve these students. We inquired a sample of 120 teachers of the first cycle of Basic Education using a questionnaire built for that purpose in order to understand teachers' knowledge about the characteristics of ADHD, what kind of support is provided and what classroom preventive and redressing strategies and ADHD-specific evaluation strategies are used. We conclude that teachers have little ability to identify the characteristics of ADHD. At the level of the organisational models of school response, we note that the school has resources below the level desired to serve these students, and that teachers use sparsely preventive and redressing strategies of classroom organization and specific evaluation strategies.

KEYWORDS

School, Autonomy, ADHD, Inclusion, Preventive and Redressing Strategies

INTRODUÇÃO

A escola é cada vez mais um local constituído por um conjunto de indivíduos que apresentam diferentes características sociais, culturais, económicas e físicas. Para atender a esta heterogeneidade de indivíduos de uma forma mais direta, deslocar a autonomia do poder central para as escolas foi um ato necessário para que a escola progrida na manutenção do sucesso educativo de todos os seus alunos. O Decreto-Lei nº75/2008, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, refere a autonomia, segundo o capítulo II, artigo 8º, alínea 1, como

(...) a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.

Em concordância Barroso (2000, citado por Grade, 2008), entende que autonomia escolar pressupõe que a escola seja capaz de se auto governar a nível estratégico, pedagógico e financeiro, facto apenas possível com a transferência de atribuições e competências para os órgãos de gestão próprios da escola.

Os instrumentos necessários que se seguiram para a manutenção dessa autonomia permitiram a construção do estabelecimento escolar onde, através do Projeto Educativo de Escola (PEE), cada escola foi capaz de definir os seus princípios, valores, metas e estratégias necessárias para a criação de condições favoráveis para o desenvolvimento e sucesso educativo dos alunos (Decreto-Lei nº 75/2008; Abalat, 1989, citado por Alves, 1993). Sendo necessário existir também uma reestruturação a nível curricular, o currículo nacional começou a ser definido como um instrumento fundamental para o esclarecimento das competências consideradas essenciais pressupondo uma interligação entre todas as disciplinas ao longo do Ensino Básico e incluindo sugestões de metodologias a adotar e de atividades de avaliação, técnicas e estratégias necessárias para proporcionar boas situações de aprendizagem (Decreto-Lei nº 6/2001; Pacheco, 2005; Roldão, 2001). Cada estabelecimento escolar, com a construção do Projeto Curricular de Escola (PCE), irá adequar o currículo nacional à escola e às características da sua comunidade educativa, atendendo aos objetivos definidos pelo PEE (Leite, 2003; Diogo & Vilar, 1998). O Projeto Curricular de Turma (PCT) surge com base no PCE e no PEE através do qual o docente define as estratégias necessárias para atender todos os alunos, tendo em conta as características das crianças da turma, os recursos da escola, as características do meio exterior e o conceito de escola definido e que se encontra descrito no PEE (Roldão, 1999; Beane & Apple, 2000; Goodson, 1997). Para além dos instrumentos já descritos é imperativo referir a existência do Regulamento Interno (RI) onde estão estipulados os direitos, deveres e regras de funcionamento do estabelecimento escolar para alunos, professores e auxiliares com o intuito de atingir os objetivos presentes no PEE (Diogo 1999, citado por Pires, 2003; Sarmiento, 1998; Grade, 2008).

PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE COM DÉFICE DE ATENÇÃO (PHDA)

A atitude autónoma e identitária que a escola construiu será fundamental para a inclusão de alunos com necessidades educativas transitórias ou permanentes e que necessitem de uma resposta rápida, adequada e eficaz. Alunos estes que se enquadram no nosso objeto de estudo e que apresentam Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA). No DSM-IV-TR esta perturbação é entendida como “um padrão persistente de falta de atenção e/ou impulsividade-hiperatividade, com uma intensidade que é mais frequente e grave que o observado habitualmente nos sujeitos com um nível semelhante de desenvolvimento” (APA, 2006, p. 85). Este manual indica também que para o seu diagnóstico é necessário que os sintomas se verifiquem em pelo menos dois contextos e divide a PHDA em dois subtipos básicos e em uma combinação de ambos: PHDA, tipo misto; PHDA, tipo predominantemente desatento e PHDA, tipo predominantemente hiperativo-impulsivo.

A PHDA caracteriza-se pela falta de atenção, impulsividade e hiperatividade (APA, 2006). Relativamente à falta de atenção esta reveste-se de cariz multidisciplinar despoletando problemas relacionados com a atenção, a ativação, a seletividade, a manutenção da atenção, a distratibilidade e o nível de apreensão, entre outros (Hale & Lewis, 1979, citado por Lopes, 2004). A impulsividade reveste-se também de um cariz

multidisciplinar envolvendo “os constructos do controle executivo, retardo de gratificações, esforço e até obediência” (Olson, Schilling & Bates, 1999; citado por Barkley, 2008, p. 93). Estudos (Barkley, 2008; Cruz, 1987) demonstram que a criança com PHDA apresenta um descontrole comportamental, inibição prolongada fraca, incapacidade em retardar uma resposta ou gratificação, dificuldade em socializar. Relativamente à hiperatividade, esta caracteriza-se por um nível excessivo de atividade motora ou verbal que se pode traduzir em inquietação, impaciência, ritmo desnecessário e também em conversa excessiva. Estudos mostram que as crianças com PHDA apresentam um grau de hiperatividade maior na realização das atividades em relação a outras crianças (Barkley & Cunningham, 1979; Porrino *et al.*, 1983; Teicher, Ito, Gold & Barber, 1996; citado por Barkley, 2008).

Apesar de não haver cura para esta perturbação, há formas de intervir para amenizar as consequências dos seus atos. A intervenção farmacológica, a intervenção parental e a intervenção escolar poderão ser assim utilizadas para ajudar a criança com PHDA. Dado que o aluno com PHDA passa a maior parte do tempo na escola, na sala de aula, a intervenção escolar torna-se importante neste espaço e surge como necessária para o apoio destas crianças. Este tipo de intervenção pressupõe que o docente se debruce sobre esta patologia para que o aluno consiga construir as suas aprendizagens. Estratégias como, alteração do espaço de sala de aula, tendo em atenção a localização de determinados objetos e a posição dos colegas de turma; alteração da forma de dar uma aula tornando-a mais viva, interessante, utilizando materiais mais atraentes e que envolvam o aluno na procura de soluções às questões levantadas e o ajuste dos métodos de avaliação são estratégias que, utilizadas de forma adequada, poderão permitir ao aluno diminuir as suas dificuldades e evidenciar as suas potencialidades de forma a aumentar o seu sucesso académico (Falardeau, 1997; Antunes, 2009; Barkley, 2008; Polis, 2008). As formações poderão ser também uma ferramenta valiosa, mostrando aos professores diversas estratégias para intervir de forma preventiva ou de forma re- mediativa propiciando uma mudança de comportamento do aluno.

A PHDA EM CONTEXTO ESCOLAR

Numa retrospectiva normativa verificamos que a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) pressupõe o lema de “escola para todos” sendo um dos seus objetivos, presente no capítulo II, artigo 7º, alínea J, “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Em 1991 surge o Decreto-Lei nº 319/91 que irá permitir às escolas através de um suporte legal, organizar o seu funcionamento no que diz respeito aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Apesar de não se encontrar bem explícita a definição de NEE neste Decreto-Lei, Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira, & Vilhena (1998) apresentam um conceito que poderá ser mais clarificador, sendo ele, “a designação de alunos com necessidades educativas especiais refere-se aos alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo ensino/aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade,

por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem”. Assim, verifica-se que o conceito de NEE abrange um grupo muito heterogêneo de alunos que poderão ir do grau ligeiro até ao severo e as necessidades educativas poderão assumir um carácter mais ou menos prolongado.

Paralelamente, a nível internacional, é redigida a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que proclama a inclusão de alunos com necessidades especiais, que refere que “as escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”. Tal ideologia pressupõe uma reorganização escolar que permita a reorientação dos recursos e dos esforços com o intuito de aperfeiçoar mecanismos de resposta a administrar em cada situação (Ainscow, 1997). O Despacho Conjunto nº105/97 de 1 de Julho, relativo a Apoios Educativos, refere que o enquadramento dos apoios educativos deve materializar-se num conjunto de medidas que constituam uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas pelas escolas. Ao professor de apoio educativo compete prestar apoio educativo ao professor, ao aluno, à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem. Em 2001, surge o Decreto-Lei nº 6/2001 relativo ao novo modelo de gestão curricular no ensino básico e apresenta uma nova conceptualização de alunos com NEE definindo estes, no artigo 10º, alínea 2, como

(...) alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de aprendizagem, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves de personalidade ou de comportamento ou graves problemas de saúde.

A Educação Especial passou assim a dirigir-se a um número mais limitado de crianças, sendo excluídos todos aqueles que apresentavam problemas na aprendizagem de carácter ligeiro ou transitório. Em relação a estes, as suas dificuldades poderiam ser ultrapassadas através de uma gestão curricular flexível, adequada e diferenciada, procurando atender às suas verdadeiras necessidades e valorizar as suas capacidades. Também em 2001, a nível mundial, surge um novo sistema de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2001), adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que tem como objetivo “proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde”.

Após uma nova avaliação do funcionamento em Educação Especial, surgiu o Decreto-Lei nº 3/2008 que vem revogar o Decreto-Lei nº 319/91 e especificar a quem se destina este tipo de ensino mais especializado. Este normativo irá utilizar a CIF, existente desde 2001, para proceder à referenciação e avaliação das crianças com NEE. No entanto, esta referenciação dos alunos com base na CIF não é unânime para todos os autores. Correia, em carta aberta à senhora Ministra da Educação (2007), contesta a utilização da CIF justificando que esta classificação provém de uma instituição especializada das Nações Unidas, maioritariamente clínica, a Organização Mundial de Saúde

(OMS), (CIF, 2004:7). Capucha & Pereira, (2007) e Simeonsson (1994, citado por Capucha, 2008) concordam com a utilização da CIF e no que respeita ao Decreto-Lei nº 3/2008, o último autor refere que o normativo que legisla a Educação Especial define o grupo alvo enquadrando-o no grupo referido por Simeonsson (1994, citado por Capucha, 2008) como o grupo de baixa-frequência/alta-intensidade. Os casos de alta-frequência/baixa intensidade são geralmente os casos que são encontrados em maior número nas escolas traduzindo-se em crianças com problemas de saúde, de comportamento, socialização e de ausência de familiaridade com competências exigidas nas escolas. Os alunos que não são elegíveis para este normativo, se se verificar necessário serão encaminhados para o Apoio Educativo (Barbosa, 2004) ou para o Decreto-Lei nº 50/2005, que define os princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do Ensino Básico.

A presença de alunos com PHDA na escola poderá ser notória, principalmente pelo comportamento que têm perante amigos, auxiliares e professores. A literatura não indica a existência de incapacidades fundamentais nas competências cognitivas, de memorização e de compreensão das crianças com PHDA, no entanto refere que, em comparação com as crianças normais, estas apresentam algumas dificuldades no que se refere ao desempenho cognitivo. Vários estudos (Bussing, Zima, Perwien, Belin, & Widawski, 1998; Barkley, 2008; Grodzinsky & Barkley, 1999; Nigg, Willcutt, Doyle, & Sonuga-Barke, 2005) assinalam que os comportamentos inadaptados bem como as dificuldades evidenciadas se devem essencialmente à tríade tão característica desta patologia: défice de atenção, hiperatividade e impulsividade. Estas características terão um impacto negativo não só a nível escolar, mas também na formação pessoal e relacional com outras crianças e adultos.

O Sistema Educativo Português tem vindo, cada vez mais, a afunilar a entrada a alunos com NEE no grupo de Educação Especial. O Decreto-Lei nº 319/91 permitia a entrada de um grande número de crianças que se julgava necessitarem de um apoio especializado. Os alunos com PHDA, caso se justificasse, também eram colocados neste grupo com o intuito de possuir um apoio no âmbito dos serviços de Educação Especial. A revogação desse Decreto-Lei deu-se com a promulgação do Decreto-Lei nº 3/2008 que vem definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário. Este normativo delimita a “elegibilidade para casos muito graves, com sério comprometimento da aprendizagem, de modo que só esses alunos poderão ser abrangidos pelas medidas de Educação Especial, isto é, ter apoio dado por professores especializados e gozar de adaptação das condições de avaliação” (Serra, 2009). Paralelamente, ao delimitar desta forma este apoio especializado, os casos menos graves mas que se encontram em maior número nas escolas não vão ter acesso a ele ficando assim alunos com PHDA, entre outros, sem qualquer tipo de apoio especializado nas escolas.

Após a promulgação deste Decreto-Lei, o surgimento de algumas dúvidas fez com que a Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular lançasse as FAQ's (Frequently

Asked Questions) para prestarem um melhor esclarecimento. Das múltiplas questões colocadas importa referir a seguinte “os alunos com dislexia são abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008? E os alunos com hiperatividade?” A resposta faz entender que apenas perante a existência de alterações funcionais de carácter permanente inerentes à PHDA e a apresentação de limitações significativas ao nível da atividade e da participação, nomeadamente na comunicação ou na aprendizagem, os alunos se enquadram no grupo-alvo do Decreto-Lei nº3. Desta forma, apenas os casos mais graves de PHDA poderão aceder a um apoio especializado de acordo com as suas necessidades, no entanto, nas escolas permanecem um conjunto de alunos com PHDA que possuem dificuldades que determinam o fracasso no seu desempenho escolar. De acordo com o artigo 6 do Decreto-Lei nº 3/2008, nos casos em que não se justifiquem a intervenção dos serviços de Educação Especial, o Departamento de Educação Especial e os Serviços de Psicologia procederão ao encaminhamento dos alunos para os apoios que se adequem à situação específica e que são disponibilizados pela escola. As medidas definidas no Decreto-Lei nº 50/2005 poderão ser uma alternativa caso se confirme a sua necessidade perante necessidades transitórias que a criança com PHDA apresente.

O professor titular da turma, perante um aluno com PHDA, necessita adotar algumas estratégias que se adequem às suas necessidades e que desenvolvam as suas potencialidades (Rodrigues, 2006). Estas estratégias deverão, a nível geral, estar referidas no PEE e a nível particular no PCT. Sendo elas, estilo de aula mais entusiasmado, breve e que possibilite uma participação mais ativa, intercalar tarefas passivas com tarefas mais ativas para o aluno, definir claramente as regras da sala de aula, tornar-se num professor flexível (alterando o estilo quando nota algum interesse ou quando nota alguma dificuldade na compreensão), divertido, imaginativo, entusiasmado e criativo para captar a sua atenção, planejar aulas com períodos de repouso e de exercício, organizar as disciplinas mais difíceis para o período da manhã e as mais ativas e não académicas para o período da tarde, transmitir competências de organização (Falardeau, 1997; Barkley, 2002; Polaino-Lorente & Avila, 2004). Estudos mostram que proporcionar opções relacionadas com o trabalho para estudantes com PHDA pode promover o comportamento direcionado para a tarefa e a produtividade (Dunlap *et al.*, 1994, citado por Barkley 2008). As consequências positivas (elogios, gratificações) e negativas (reprimendas, castigos) são ferramentas também usadas para procurar controlar o comportamento do aluno na sala de aula. Estas estratégias preventivas e remediativas serão extremamente úteis se usadas moderada e adequadamente em cada aluno com PHDA. No entanto, para além do apoio do professor da turma, o aluno com PHDA poderá precisar de um apoio especializado na temática de PHDA. Este tipo de apoio, devido ao seu conhecimento mais aprofundado do conceito, causas, consequências e estratégias proactivas e reativas será o mais adequado para atender estes alunos. Estudos (Fernández, Minguez, & Casas, 2007; demonstram que os docentes com mais formação mostram ter um maior conhecimento sobre a temática, paralelamente, em outros estudos (Scuitto, Terjesen, & Frank, 2000; Reid e colaboradores, 1994, citado por Bekle, 2004) verificamos que o nível de conhecimento dos professores estaria positivamente relacionado com a

experiência anterior com crianças com PHDA e com os anos de experiência de lecionação. Uma vez que o apoio a estes alunos é necessário e indispensável, direcionamos a parte empírica para entendermos quais são então os modelos organizativos de resposta que a escola dispõe para atender adequadamente estes alunos. Assim, inicialmente iremos procurar entender se os docentes identificam corretamente as características dos alunos com PHDA. Depois, iremos procurar entender quais os recursos humanos (especializados ou não) que estão a ser utilizados para atender estes alunos e quais as estratégias preventivas e remediativas utilizadas pelos docentes nas salas de aula.

MÉTODO

Considerando os alunos com PHDA e as consequências desta problemática em contexto escolar, procuramos através deste estudo perceber quais os modelos organizativos de resposta que a escola dispõe para o atendimento a crianças do 1º ciclo do Ensino Básico com PHDA. Deste modo esta parte divide-se em cinco tópicos. O primeiro tópico centra-se nos objetivos gerais e específicos que procuramos atingir no decorrer da nossa investigação, bem como, na questão de partida enunciada através da qual nos iremos guiar ao longo deste estudo. O segundo tópico direciona-se para a formulação das hipóteses que serão posteriormente verificadas ao longo da investigação. Para a prossecução do nosso estudo o terceiro tópico centra-se nas características da amostra que delimitamos. O quarto tópico relaciona-se com os métodos quantitativos e qualitativos e nas técnicas que selecionamos para a realização da nossa investigação. Por fim, o último tópico direciona-se para os procedimentos que foram realizados para a recolha dos questionários e posterior tratamento de dados.

OBJETIVOS

Em 1991, foi promulgado o Decreto-Lei 319/91 referente ao regime de Educação Especial onde de acordo com as suas características e necessidades eram atendidos os alunos com PHDA. Em 2008, esse Decreto-Lei foi revogado e substituído pelo Decreto-Lei nº 3/2008. Não apresentando uma explicação clara acerca dos alunos com PHDA refere apenas que se estes apresentarem alterações funcionais de carácter permanente e limitações significativas ao nível da atividade e da participação, nomeadamente na comunicação ou na aprendizagem, é que poderão ter acesso ao grupo de Educação Especial (Faq's sobre o Decreto-Lei nº 3/2008). Assim, ficamos sem entender o que elege estas crianças para um apoio específico que lhes permite ter um ensino mais especializado. É aqui que surge a nossa preocupação, o que está a ser feito nas escolas para atender adequadamente estes alunos. Nesse sentido, o nosso objetivo principal, nesta investigação, é entender quais os apoios disponibilizados pela escola para alunos com PHDA. Mais especificamente procuramos: i) entender quais os critérios de elegibilidade para a Educação Especial de um aluno com PHDA; ii) compreender se os apoios são dados por um profissional especializado, de acordo com a avaliação prévia; iii) perceber se a escola possui os recursos necessários para atender estes alunos e iv) entender que estratégias preventivas e remediativas de organização de sala de aula e estratégias

de avaliação específicas para alunos com PHDA são adotadas pelos docentes para apoiar estes alunos. Assim, tendo como base a revisão da literatura e tecidas as nossas reflexões acerca desta problemática colocamos como pergunta de partida a seguinte questão: “Que condições a Escola do 1º ciclo do Ensino Básico oferece para o sucesso académico dos alunos com PHDA e que modelos organizativos de resposta preconiza?”

HIPÓTESES

Dado que as hipóteses são respostas provisórias à pergunta de partida da investigação, a sua construção irá fornecer indicações precisas quanto à forma de conduzir a investigação (Almeida e Freire, 2008). Nesse sentido, iremos tentar confirmar ou infirmar as hipóteses que serão referidas para a nossa investigação:

Hipótese 1 – “Os professores do 1º ciclo do Ensino Básico não identificam corretamente as características específicas dos alunos com PHDA.”

Hipótese 2 – “Os docentes do 1º ciclo do Ensino Básico entendem que os recursos humanos mais adequados para atender alunos com PHDA são os especializados (pedagógicos e psicológicos).”

Hipótese 3 – “ Os professores do 1º ciclo do Ensino Básico entendem que os serviços (Apoio Educativo e Educação Especial) disponibilizados pelas escolas são complementares.”

Hipótese 4 - “Os professores do 1º ciclo do Ensino Básico entendem que as crianças com PHDA possuem características que as poderão tornar elegíveis para Educação Especial”

Hipótese 5 – “Os professores do 1º ciclo do Ensino Básico entendem que as escolas não possuem os recursos necessários para desenvolver uma organização escolar adequada a alunos com PHDA.”

Hipótese 6 – “ Os professores do 1º ciclo do Ensino Básico não utilizam estratégias preventivas adequadas quanto à organização do espaço de sala de aula, para incluir a criança com PHDA”.

Hipótese 7 – “ Os docentes do 1º ciclo do Ensino Básico não utilizam estratégias remediativas perante comportamentos desadequados de alunos com PHDA.”

Hipótese 8 – “ Os professores do 1º ciclo do Ensino Básico não utilizam estratégias preventivas adequadas quanto à avaliação e aos materiais que poderão ser utilizados na sua realização.”

Hipótese 9 – “ Os professores do 1º ciclo do Ensino Básico não utilizam estratégias preventivas adequadas relacionadas com a alteração da sua prática pedagógica e manutenção do bom comportamento perante crianças com PHDA.”

AMOSTRA

Dado ao facto de a população que pretendemos estudar ser constituída por um elevado número de elementos, achamos necessário seleccionar os elementos pertencentes a essa população. Optamos, pela amostragem por conveniência, técnica de amostragem não probabilística. Devido a esse facto “não há garantia de que a amostra seja razoavelmente representativa do Universo” (Hill & Hill, 2008, p. 50). Tendo em conta

esses aspetos, a amostra para a nossa investigação será constituída por 120 professores do 1º ciclo do Ensino Básico que lecionam no Ensino Regular, no Ensino Especial e no Apoio Educativo.

De acordo com o pretendido para a nossa investigação iremos então caracterizar a amostra que delimitamos para o nosso estudo, atendendo aos resultados dos inquiridos por questionário colocados.

Tabela 1 - Género dos inquiridos

GÉNERO DOS INQUIRIDOS		
	Frequência	Percentagem
Masculino	12	10,0
Feminino	108	90,0
Total	120	100,0

A partir dos dados recolhidos verificamos que a nossa amostra é constituída na sua maioria (90%) por docentes do sexo feminino e por apenas 10% do sexo masculino. Tal resultado espelha a situação atual das Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, onde a maioria dos docentes são do sexo feminino.

Tabela 2 – Idade dos inquiridos

IDADE DOS INQUIRIDOS		
	Frequência	Percentagem
25-34	41	35,3
35-44	27	23,3
45-54	41	35,3
55-64	7	6,0
Total	116	100,0

Quanto aos dados de idades agrupados por classes, como verificado no gráfico 2, a nossa amostra apresenta um maior número de inquiridos (35,34%) entre os 25 – 34 anos e os 45-54 anos.

Tabela 1 – Formação académica dos inquiridos

FORMAÇÃO ACADÉMICA DOS INQUIRIDOS		
	Frequência	Percentagem
Bacharelato	23	20,4
Licenciatura	84	74,3
Mestrado/Doutoramento	6	5,3
Total	113	100,0

Relativamente à formação académica dos inquiridos (tabela 1) a maioria dos docentes têm a Licenciatura (74,3%), 20,4% têm o Bacharelato. Apenas 5,3% têm Mestrado/Doutoramento, tendo três docentes especificado a sua formação nas áreas de Literatura Infantil, Desenvolvimento Curricular e Ciências da Educação. Em suma, a maioria dos professores questionados apresenta uma Licenciatura e apenas 6 docentes decidiram aumentar o seu grau académico.

Tabela 2 – Formação especializada dos inquiridos

FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DOS INQUIRIDOS

	Frequência	Percentagem
Não	92	76,7
Sim	28	23,3
Total	120	100,0

Quanto à formação especializada dos inquiridos (tabela 2) a maior parte dos docentes (76,7%) não realizaram qualquer Formação Especializada enquanto que 23,3% afirmam tê-lo feito. Dos professores que assinalam ter esta formação, 15 referem a sua realização na área de Educação Especial, as restantes são formações assinaladas individualmente por cada inquirido, sendo elas, Complemento de Formação Científica e Pedagógica, Língua Portuguesa, Dificuldades de Aprendizagem e Administração Escolar. Em suma, verificamos que apenas 23,3% dos docentes afirmam ter apostado num aprofundamento do seu conhecimento, especializando-se em áreas do seu interesse.

Tabela 3 – Tempo de serviço no 1º ciclo do Ensino Básico

TEMPO DE SERVIÇO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

	Frequência	Percentagem
Menos de 5 anos	11	9,2
De 5 a 10 anos	36	30,3
Mais de 10 anos	72	60,5
Total	119	100,0

Relativamente ao tempo de serviço prestado enquanto professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (tabela 3), a maioria dos inquiridos (60,50%) tem mais de 10 anos de tempo de serviço; 30,3 % tem entre 5 a 10 anos e apenas 9,20% tem menos de 5 anos de tempo de serviço. Em suma, concluímos que a maioria (60,50%) dos inquiridos têm mais de 10 anos de tempo de serviço prestado em Ensino Básico 1º ciclo. Este facto é relevante para a nossa investigação, dado que, quanto mais tempo os docentes lecionarem no 1º ciclo, mais probabilidade têm de encontrar alunos com PHDA nas salas de aula, aumentando assim o seu conhecimento sobre esta problemática.

SITUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL DOS DOCENTES

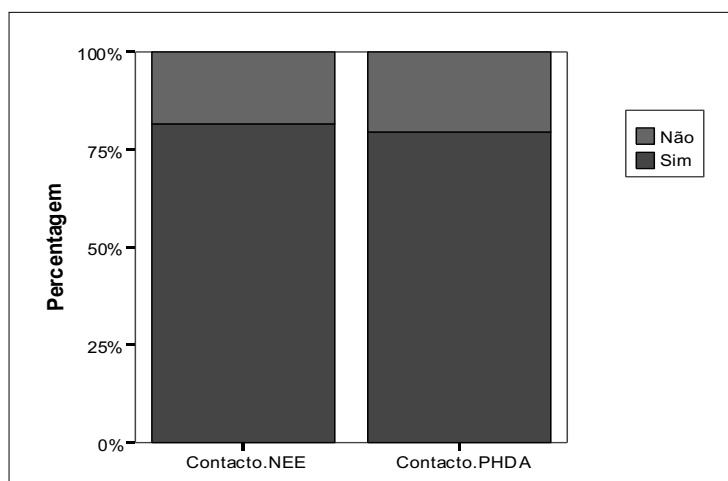
Tabela 4 – Situação profissional atual dos docentes

	Frequência	Percentagem
Docente do Ensino Regular	88	73,3
Docente do Apoio Educativo	10	8,3
Docente de Educação Especial	22	18,3
Total	120	100,0

Sobre a situação profissional dos inquiridos (tabela 4), a maioria (73,33%) leciona no Ensino Regular, 18,3% lecionam em Educação Especial e apenas 8,3% são docentes do Apoio Educativo. Em suma, constatamos que a maioria (73,33%) dos docentes inquiridos são professores do Ensino Regular. Tal resultado reflete a realidade das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, onde os docentes que se encontram em maior número estão nesta situação profissional.

CONTACTO COM ALUNOS COM NEE E PHDA

Gráfico 1- Contacto com alunos com NEE e PHDA



Quanto ao contacto que os inquiridos têm com alunos com NEE e PHDA (gráfico 6), a maioria dos docentes (77,5%) tem contacto com alunos com NEE e com alunos com PHDA. Facto relevante para a nossa investigação dado que nela valorizamos a experiência dos docentes na temática da PHDA.

INSTRUMENTOS

Para a realização da nossa investigação selecionamos as metodologias de carácter qualitativo e quantitativo. Através da investigação quantitativa pretendemos recolher os factos, estudar a relação entre eles e realizar medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzam a conclusões quantificadas (Bell, 1993). Em complemento, o método qualitativo reveste-se de carácter descritivo e rigoroso, sendo o resultado direto dos dados recolhidos.

Para a realização da nossa investigação optamos pela construção de um inquérito por questionário constituído por um conjunto de perguntas semiestruturadas de carácter aberto e fechado com recurso a escalas dicotómicas e escalas de Likert. A utilização conjunta de questões abertas e fechadas permite-nos, não só dar ao inquirido liberdade para emitir as suas opiniões, mas também, apresentar ao inquirido um número limitado de respostas típicas que expressam da melhor forma a sua opinião (Ghiglione & Matalon, 1993).

O questionário é constituído por quatro categorias, as quais passamos a explicitar. A categoria I relaciona-se com os elementos caracterizadores da amostra. Na categoria II procuramos entender quais as características que os docentes entendem que são relativas a esta problemática e quais os apoios a nível de recursos humanos que são acionados nas escolas para atender estes alunos. Na categoria III procuramos entender se a escola possui os recursos adequados para atender estes alunos e se os docentes recorrem a estratégias preventivas e remediativas de organização de sala de aula, e a estratégias de avaliação para atender adequadamente os alunos. Por fim, na categoria IV procuramos entender se os docentes identificam outras estratégias preventivas que poderão também ser usadas em contexto de sala de aula. O quadro 1 mostra-nos o modelo de análise subjacente a essa mesma construção.

Quadro 1 – Construção do questionário

Categorias	Dimensões
I	1-Características dos participantes.
II	1-Reconhecimento das características dos alunos com PHDA.
	2 - Perceção dos professores quanto aos recursos humanos necessários para atender alunos com PHDA.
	3.1.Perceção dos professores quanto à autonomia ou complementaridade de Apoios Educativos e Educação Especial.
	3.2. No caso de serem serviços autónomos
III	3.3. Identificação das características da PHDA que poderão ser elegíveis para o grupo de Educação Especial
	1.2. Identificação de estratégias preventivas de organização da sala de aula utilizadas pelos docentes perante alunos com PHDA.
IV	1.3. Identificação de estratégias remediativas de organização de sala de aula utilizadas pelos docentes perante alunos com PHDA.
	1. Identificação de estratégias preventivas para a promoção de uma aprendizagem eficaz e para a manutenção do bom comportamento em alunos com PHDA.

No final das categorias II,III,IV encontra-se uma questão aberta onde o inquirido poderá opinar sobre a pertinência e clareza das questões colocadas. Para analisarmos adequadamente as respostas a estas questões recorreremos a uma análise qualitativa

mais concretamente a uma análise categorial que se baseia no recurso a categorias temáticas. Para o efeito, inicialmente realizamos uma análise vertical, incidindo sobre cada inquirido separadamente passando em revista os diferentes temas que ele abordou. Depois analisamos os dados horizontalmente tratando cada um dos temas e salientando as diferentes formas nas quais aparecem nas pessoas inquiridas (Chiglione & Matalon, 1993).

Através da análise de conteúdo destas questões abertas existentes no final de cada categoria podemos constatar que uma grande maioria de docentes, na ordem dos 90%, entende que este questionário é constituído por questões claras, importantes e pertinentes para esta temática. É um instrumento que nos parece apresentar qualidade na abordagem aos temas relacionados com os recursos humanos disponibilizados a estas crianças e com as estratégias preventivas e remediativas a usar.

Relativamente aos indicadores de consistência interna da escala verificamos que o alfa de cronbach, na questão 1 da categoria II, situa-se nos 0,68. A correlação nas questões existentes na categoria III situa-se nos 0,80, mostrando a qualidade do nosso instrumento e a fiabilidade nos dados com ele obtidos.

PROCEDIMENTOS

Após a construção do inquérito e a delimitação da amostra entramos em contacto com os diretores dos agrupamentos pretendidos com o intuito de pedir autorização para entregar os questionários nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. Seleccionamos os agrupamentos que estariam mais acessíveis em questão de proximidade e que teriam algumas crianças com PHDA. Posteriormente entramos em contacto com os coordenadores de cada Escola onde nos identificamos, explicamos o nosso objetivo de estudo, pedimos autorização para distribuir os questionários pelos docentes das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, estipulamos o número de questionários que aí seriam deixados (de acordo com os docentes de Ensino Regular, Apoio Educativo, Educação Especial existentes) e a data de recolha dos questionários. Assim, foram solicitados para a participação nesta investigação os docentes dos estabelecimentos do Ensino Público, das Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico pertencentes a dois agrupamentos verticais do Norte do País.

Depois de recolhidos os questionários, codificamos as respostas dos docentes e recorremos ao *Statistical Package for the Social Science (SPSS)* 15 para analisar, cruzar e comparar os dados recolhidos com as características da nossa amostra.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A PHDA, sendo uma problemática que poderá afetar muito o rendimento académico dos alunos, deverá ser bem entendida por todos os intervenientes escolares. A nossa experiência nas escolas tem-nos mostrado que nem todos os docentes conceptualizam a PHDA da mesma forma, tornando ainda mais difícil agir adequadamente na sala de aula. Este foi o fator principal que nos levou a iniciar esta investigação. A nossa preo-

cupação reside particularmente na forma como a escola se organiza para atender eficazmente estes alunos, ou seja, que modelos organizativos de resposta ela desenvolve para os alunos com PHDA. Para tal, achamos pertinente, para o nosso estudo, analisar o conhecimento dos docentes sobre esta problemática, procurando perceber se os docentes conhecem as características específicas dos alunos com PHDA e quais os recursos humanos (Apoio Educativo/Educação Especial) que entendem serem os mais indicados para atender estes alunos. Atendendo à experiência dos docentes nas escolas, achamos também pertinente saber quais os recursos humanos que estão a ser disponibilizados pelas escolas para atender alunos com PHDA e se a escola possui os recursos necessários para estes alunos. Paralelamente procuramos também que os docentes indicassem a que estratégias preventivas e remediativas de organização de sala de aula recorrem para atender estes alunos e que estratégias de avaliação específicas à PHDA desenvolvem.

Para uma discussão dos resultados que procuramos que seja o mais clara e rigorosa possível, iremos proceder à sua análise procurando articular os resultados obtidos com o enquadramento teórico da investigação e com cada uma das hipóteses que definimos. Nesse sentido, procederemos à confirmação das hipóteses.

Assim, a primeira hipótese formulada é a seguinte: “os professores do 1º ciclo do Ensino Básico não identificam corretamente as características dos alunos com PHDA.” Através dos dados analisados constatamos que os docentes identificam muito precariamente as características pertencentes à PHDA. As características que os docentes entendem que menos descrevem a PHDA foram “memorização adequada à idade”, “compreensão adequada à idade”, “cognição adequada à idade” e “relacionamento difícil com crianças”.

A dificuldade que os docentes têm em identificar corretamente as características dos alunos com PHDA remete-nos para a falta de conhecimento dos docentes sobre esta temática. Estudos realizados (Arcia, Frank, Sanchez-Lacay e Fernandez, 2000, citado por Barkley, 2008; Kleynhans, 2005; Barbaresi & Olsen, 1998) mostram que muitos dos docentes não tem as informações básicas sobre a PHDA, tendo assim uma maior dificuldade na construção e implementação na sala de aula de estratégias adequadas. No nosso estudo constatamos também que, apesar das diferenças serem ténues, os docentes que mostram conhecer as características identificadoras da PHDA são os docentes com mais formação (docentes com o grau de Mestrado/Doutoramento e Formação Especializada).

Relativamente às características que os inquiridos não identificaram como sendo aquelas existentes em PHDA, autores mostram que estes alunos não apresentam problemas de memória (Lopes, 2007; Barkley, 2008) e a capacidade de compreensão e cognição é a adequada à idade (Barkley, 1990, 1992, 1994, citado por Lopes, 1998, p. 73; Massé, 1999; Lopes, 2004; Barkley, 2008), no entanto as suas características impedem-no de se concentrar, pensar e compreender a tarefa. Por último, a maioria dos inquiridos indicou que estes alunos não tem dificuldades nos relacionamentos interpessoais, no entanto vários autores (Gerdes, Hoza, Pellam, 2003, citado por Silva,

2010) assinalam que crianças com PHDA têm uma maior dificuldade em fazer e manter amigos em comparação com crianças ditas normais.

Em suma, concluímos que os docentes identificam algumas características no entanto, uma vez que todas elas pertenciam a PHDA deveriam ter sido todas selecionadas, facto que não se verificou. A hipótese que construímos é portanto validada.

Na segunda hipótese procuramos entender se “os professores do 1º ciclo do Ensino Básico entendem que os recursos humanos mais adequados para atender alunos com PHDA são os especializados (pedagógicos, psicológicos).” Através da análise dos resultados verificamos que, de acordo com a percepção dos docentes, os alunos com PHDA necessitam de um apoio especializado, e que este pode ser dado quer por profissionais especializados na temática (por ex. Serviços de Psicologia) quer por professores de Educação Especial. Tal resultado vai de encontro ao redigido por Serra (2005), uma vez que esta autora refere que os serviços especializados não se restringem ao docente de Educação Especial, pelo que, poderá ser necessário recorrer a um especialista mais relacionado com determinada área e necessidade do aluno. Uma análise em função do género permite-nos verificar que apesar de haver poucas diferenças entre os géneros, o género feminino é o que tem um maior conhecimento no que se refere aos recursos humanos mais indicados para atender estes alunos.

Constatamos também que os inquiridos entendem que os docentes de Educação Especial são os que se encontram melhor preparados para atender estes alunos. Tal resultado poderá dever-se ao facto de estes professores serem especializados, tendo assim mais conhecimento sobre a temática da PHDA. Já quanto aos docentes de Apoio Educativo, são poucos os inquiridos que indicam que este tipo de apoio não especializado encontra-se preparado para atender estes alunos.

Os docentes indicam também que são escassas as ações de formação nas escolas sobre esta temática e que a formação profissional inicial não se encontra adequada para atender este tipo de alunos. Um estudo realizado por Fernández, Mínguez, & Casas (2007) mostra que os docentes que mostraram ter um maior conhecimento sobre esta problemática são os que têm mais formação.

Em suma, podemos concluir que os docentes indicam que estes alunos deverão ter um apoio especializado quer seja proveniente de profissionais especializados na temática, quer seja de docentes de Educação Especial e que os docentes mais preparados para atender estas crianças são os docentes provenientes de Educação Especial. Assim, a nossa hipótese verifica-se validada.

Relativamente à hipótese 3 “os professores do 1º ciclo do Ensino Básico entendem que os serviços (Apoio Educativo e Educação Especial) disponibilizados nas escolas não são complementares.” A análise dos dados permite-nos constatar que um significativo número de docentes entende que os serviços disponibilizados para alunos com PHDA são complementares, ou seja, são dados dentro da sala de aula. Para além disso, verificamos também que muitos dos docentes referiram que estes apoios poderiam ser ao mesmo tempo autónomos e complementares, facto que nos mostra que a legislação está a ter diferentes leituras nas instituições escolares.

Uma vez que os docentes indicaram que o apoio poderia ser autónomo procuramos entender que tipo de apoio seria, um apoio não especializado (Apoio Educativo) ou um apoio especializado (Educação Especial). Um número significativo (67,1%) de docentes indicou que estes alunos poderiam ter um apoio especializado (Educação Especial) e um número não muito inferior (60,5%) indicou que poderiam ter um apoio não especializado (Apoio Educativo). Também aqui verificamos que há docentes que entendem que o aluno poderá ser elegível quer para Educação Especial quer para Apoio Educativo, mostrando assim a inexistência de critérios de elegibilidade definidos. Para além disso, salientamos a existência de concordância entre um elevado número de docentes, no que se refere ao aluno com PHDA com outras patologias associadas, ser elegível para Educação Especial.

Relativamente a esta questão dos apoios mais indicados para alunos com PHDA serem complementares ou autónomos, Barkley (2008) e Barbosa (2004) referem que o apoio mais apropriado para estas crianças deve ser dado, sempre que possível, no meio o menos restritivo possível, permitindo ao aluno usufruir do seu apoio junto dos seus pares.

Em suma, podemos constatar que a prática inclusiva de complementaridade preconizada pela legislação não está a ser interpretada da mesma forma nos estabelecimentos escolares, o que nos leva a inferir que a nossa hipótese encontra-se validada.

No que respeita à hipótese 4 “os professores do 1º ciclo do Ensino Básico entendem que as crianças com PHDA possuem características que as poderão tornar elegíveis para Educação Especial”. Através da análise dos dados verificamos que a característica mais provável de eleger o aluno para um apoio especializado é “frequente dificuldade de concentração no trabalho resultando em baixo rendimento”, sendo selecionada pela totalidade dos docentes. Das restantes características colocadas no questionário, as menos selecionadas pelos docentes, foram “frequente dificuldade nos relacionamentos”, “frequente fala em excesso” e “levanta-se frequentemente”.

Analisando as características de elegibilidade, em função da Formação Académica e Formação Especializada/não Especializada dos inquiridos, observamos que os docentes com o grau de Mestrado/Doutoramento foram aqueles que mostraram ter um maior conhecimento das características que elegem estes alunos em detrimento dos docentes com o grau de Bacharelato/Licenciatura e Formação Especializada/Não Especializada.

O Decreto-Lei nº3/2008 é pouco específico no que respeita aos itens de elegibilidade para crianças com PHDA no entanto, nas FAQ’S que a DGIDC apresentou uma melhor explicação deste normativo:

Os serviços responsáveis pelo processo de avaliação devem certificar-se, relativamente a cada aluno, se existe de facto uma situação de verdadeira dislexia ou se as dificuldades do aluno decorrem de outros fatores, nomeadamente da natureza sócio-cultural. Confirmada a existência de alterações funcionais de carácter permanente, inerentes à dislexia, caso os alunos apresentem limitações significativas ao nível da atividade e da participação, nomeadamente na comunicação ou na aprendizagem, enquadram-se no grupo-alvo do Decreto-Lei nº 3. O mesmo procedimento deverá ser desencadeado no que se refere aos alunos com hiperatividade ([HTTP://SITIO.DGIDC.MIN-EDU.PT/ESPECIAL/PAGINAS/ED_ESP_PERG-FREQ.ASPX#A](http://SITIO.DGIDC.MIN-EDU.PT/ESPECIAL/PAGINAS/ED_ESP_PERG-FREQ.ASPX#A), 1/09/2011).

O item selecionado pela totalidade dos docentes recai precisamente sobre as dificuldades dos alunos resultarem num baixo rendimento académico. O que constatamos é que não há nenhum item específico para a elegibilidade em PHDA porque esta assume diferentes características e graus variados de criança para criança e por isso torna-se difícil de avaliar. O que realmente poderá eleger estes alunos é a existência de graus mais limitativos de PHDA, que resultem num rendimento académico pouco expressivo e que coloque em causa o acompanhamento das disciplinas da turma e, consequentemente, a constante reprovação de ano. Sendo assim, qualquer uma das características colocadas no questionário poderiam ser possíveis itens de elegibilidade. Concluimos assim que os docentes não têm conhecimento das características que poderão eleger os alunos com PHDA para Educação Especial assim sendo, a nossa hipótese não se encontra validada.

Relativamente à hipótese 5: “os professores do 1º ciclo do Ensino Básico entendem que as escolas não possuem os recursos necessários para desenvolver uma organização escolar adequada a alunos com PHDA.” Através da análise dos dados verificamos que, de uma forma geral, a escola dispõe de poucos recursos para atender os alunos com PHDA. Segundo a perceção dos docentes os recursos que as escolas dispõem “sempre” são: “adaptações curriculares no PCT”, “horário dividido entre sala de Ensino Regular e Educação Especial” e “inclusão do aluno com PHDA no PEE”. Salientamos que estas estratégias foram as mais selecionadas pelos docentes, embora a quantidade de indivíduos que selecionou esta opção se situe abaixo dos 60%. Constatamos que estas estratégias são as mais selecionadas, uma vez que a inclusão de alunos com PHDA, assim como a referência a possíveis estratégias de intervenção, terão que estar presentes obrigatoriamente nos instrumentos de autonomia escolar que preconizam o conceito de escola inclusiva para todos os alunos (artigo 3º do Decreto-Lei nº75/2008 e preâmbulo do Decreto-Lei nº 6/2001).

Os docentes também entendem que a maior parte dos recursos referidos no questionário não se encontram disponíveis ou encontram-se muito precariamente disponíveis, sendo selecionados nas opções “nunca” ou “às vezes”. Assim, um significativo número de docentes entende que nas escolas “nunca” há “flexibilidade no horário” (61,7%). No entanto, Barkley (2002), Parker (2003) e Phelan (2005) assinalam a importância desta estratégia para ajudar o aluno no seu rendimento académico.

Verificamos também que a escola dispõe, para o aluno com PHDA, “nunca” ou apenas “às vezes” de Apoio Educativo (55,5%), Apoio Educativo especializado (51,3%) e Educação Especial (50,8%). Podemos assim constatar que, na maior parte das vezes, um aluno com PHDA apenas tem o apoio do professor do Ensino Regular, sendo o recurso a outro tipo de apoios especializados ou não especializados pouco frequente. Barkley (2002) corrobora, salientando que infelizmente uma criança com PHDA, sem qualquer problema associado, não terá acesso a apoio especializado. No entanto, se esta possuir algum problema associado que impeça o desempenho escolar poderá ser qualificada para um apoio adequado.

Uma outra estratégia que verificamos que é pouco ou mesmo nunca utilizada é a “redução do número de alunos na turma” (50%). Um estudo realizado por Rebelo (1997) mostra que não é fácil para os professores lidarem com os alunos da turma e com os alunos com PHDA por isso se torna tão importante e necessária a redução de alunos na turma.

Por fim, verificamos que 34,2% dos docentes entende que a escola faz “às vezes” referência, no Regulamento Interno, a medidas para gerir comportamentos.

Procuramos também saber se a perceção dos docentes difere em função do seu nível académico. Essa comparação permitiu-nos verificar que os docentes com o grau de Mestrado/Doutoramento são os que mais indicam que a escola possui poucos recursos para atender estes alunos. Vários autores (Barkley, 2008; Falardeau, 1997; Sosin & Sosin, 2006; Parker, 2003) referem que uma maior formação dos docentes permite aumentar o conhecimento da PHDA e por conseguinte identificar os recursos que a escola deveria dispôr para atender adequadamente estes alunos.

Em suma, podemos assim concluir que a escola dispõe de poucos recursos para atender alunos com PHDA. Assim sendo, a nossa hipótese é validada.

Quanto à hipótese 6 “os professores do 1º ciclo do Ensino Básico não utilizam estratégias preventivas relativas à organização do espaço de sala de aula, para incluir a criança com PHDA”. Segundo os dados recolhidos, a maior parte das estratégias foram selecionadas na opção “sempre”, no entanto essa seleção ficou muito aquém dos 100% de inquiridos. Essas estratégias foram “não isolar o aluno das outras crianças” (76,5%), “a mesa do aluno estar perto das demais” (62,2%), “o aluno estar o mais perto possível do professor” (60,5%), “o aluno estar sentado longe de locais que lhe diminuem a atenção como janelas ou portas” (32,8%) e “a mesa do aluno estar organizada e ter apenas o necessário” (34,5%). Estudos (Wallen, Henker, Collins, Finck e Dotemoto, 1979, citado por Barkley, 2008) reforçam a importância dos espaços adequados, demonstrando que ambientes ruidosos são associados a menos atenção e proporções maiores de verbalizações negativas entre crianças hiperativas.

Ressaltamos dos dados recolhidos, a existência de uma estratégia que foi selecionada por um maior número (42%) de docentes na opção “nunca”, sendo ela “há dois espaços na sala de aula, um para trabalhar sozinho e outro para trabalhar em grupo”. Sosin & Sosin, (2006) e Barkley (2002), assinalam a importância de o aluno ter um local na sala de aula onde se possa concentrar sempre que faça trabalhos que requeiram mais atenção.

Comparando a forma de atuar dos docentes em função da sua formação acadêmica, constatamos que os docentes com o grau de Bacharelato são os que indicam recorrer mais às estratégias enunciadas no questionário em relação aos docentes com o grau de Licenciatura e Mestrado/Doutoramento. Um estudo realizado por Scuitto, Terjesen, & Frank (2000) revela que o nível de conhecimento dos professores estaria positivamente relacionado com a percepção de autoeficácia, com a experiência anterior com crianças com PHDA e com os anos de experiência de lecionação.

Em suma, devido ao facto de os docentes recorrerem pouco a estratégias preventivas de organização de sala de aula podemos concluir que a nossa hipótese é validada.

A hipótese 7 reporta ao seguinte: “os docentes do 1º ciclo do Ensino Básico não utilizam estratégias remediativas perante comportamentos desadequados de alunos com PHDA.” Através da análise dos dados constatamos que um maior número de docentes diz recorrer “às vezes” a grande parte das estratégias que referimos no questionário, sendo elas, “trabalhos de natureza pedagógica” (55,8%), “último a sair da sala de aula” (55,8%), “condicionamento de materiais” (50,8%), “afastado da turma” (45,8%) e “reparação do dano causado” (38,3%). Um maior número de docentes entende que recorre “muitas vezes” apenas às estratégias “convocar o encarregado de educação” (49,2%) e “repreendido retomando a atividade” (43,3%). Vários autores (Pfiffner & O’Leary, 1993, citado por Barkley, 2008; Susan & Daniel O’Leary, citado por Barkley, 2008; Rhode, Dorneles, & Costa, 2006) referem que a realização de reprimendas perto da criança, imediatas, breves e relacionadas com castigos ou perda de privilégios apresentam uma maior eficácia em relação às retardadas, longas e incoerentes.

Procuramos também entender a forma de atuar dos docentes em função da sua formação acadêmica. Verificamos, através da análise de variância, que os docentes com o grau de Bacharelato são os que mais recorrem a estratégias remediativas na sala de aula em relação aos docentes com Licenciatura e Mestrado/Doutoramento. Tal fato pode dever-se à experiência das docentes, dado que ao longo da sua prática docente poderão ter encontrado alunos com esta problemática.

A análise de todos os dados permite-nos concluir que os docentes recorrem pouco a medidas remediativas para a organização da sala de aula, delegando a função de educar para um seu superior ou encarregado de educação. Assim sendo, a hipótese colocada está validada.

Quanto à hipótese 8 “os professores do 1º ciclo do Ensino Básico não utilizam estratégias relativas à avaliação e aos materiais que poderão ser utilizados na sua realização.” De acordo com os dados analisados constatamos que os docentes recorrem “às vezes” a um grande número de estratégias, tais como, a realização de projetos individuais (61,3%), projetos em grupo (51,7%), testes de consulta (42%), utilização da calculadora (47,5%) e dos dicionários eletrónicos (40,3%). Recorrem “muitas vezes” a menos estratégias, sendo elas, avaliações pequenas e diversas (54,6%), testes orais (48,7%), utilização do computador (43,7%), tempo extra nos testes (37%), e “nunca” recorrem ao preenchimento de testes em casa (37,8%). Um estudo realizado por Dunlap et al. (citado por Barkley, 2008), revela que o facto de proporcionar a um aluno com PHDA opções

relacionadas com o trabalho pode promover o comportamento direcionado para a tarefa e produtividade.

Procuramos também saber a forma de atuar dos docentes em função da sua formação acadêmica. Através de uma análise de variância constatamos que mais uma vez os docentes com Bacharelato são os que mais recorrem a estratégias de avaliação e a materiais diferentes para a realizar em relação aos docentes com o grau de Licenciatura e Mestrado/Doutoramento. Num estudo realizado por Reid e colaboradores (1994, citado por Bekle, 2004) chegaram à conclusão que os professores com mais experiência no trabalho, com crianças com PHDA, mostraram uma maior confiança e capacidade de adaptação de materiais ao contrário de docentes sem experiência.

Assim, pela análise de todos os dados recolhidos concluímos que esta hipótese é validada, dado que a maioria dos docentes apenas utiliza às vezes as estratégias preventivas assinaladas, quando o ideal deveria ser a sua constante utilização, atendendo às necessidades do aluno.

A hipótese 9 é a seguinte “os professores do 1º ciclo do Ensino Básico não conhecem outras estratégias preventivas adequadas, relacionadas com a alteração da sua prática pedagógica e manutenção do bom comportamento perante alunos com PHDA.” Atendendo à opinião dos inquiridos, as estratégias “tarefas curtas” (99,2%), “aprendizagem cooperativa” (99,2%), “supervisão professor” (98,3%), “recompensas sociais” (97,5%), “adaptar conteúdos” (96,7%), “registo dos progressos” (95,8%), “colega como tutor” (95,8%), “intercalar tarefa difícil e fácil” (93,3%), “rotina diária” (91,7%) e “estratégias de controlo de comportamento” (91,7%) são as mais adequadas para intervir junto de alunos com PHDA. Parker (2003) e Falardeau, (1997) salientam que os alunos com PHDA aprendem melhor em atividades estruturadas, tornando a sala mais previsível e ajudando o aluno a manter bons hábitos comportamentais.

Relativamente a estratégias relacionadas com recompensas, verificamos que a maioria dos docentes recorre a recompensas sociais (atenção, louvores) por apresentar um comportamento adequado (97,5%), a estratégias de controlo de comportamento (se terminar o trabalho poderá ter tempo livre) (91,7%) e a um sistema de recompensas por pontos ou senhas (68,1%). A estratégia menos utilizada é a recompensa material (comestível, não comestível) por apresentar um comportamento adequado (53,3%). Barkley (2008) indica que devido às características das próprias crianças, os prémios normais como ler um livro ou o desejo de satisfazer a vontade de colegas ou professores, não são apelativos e motivadores para a manutenção do bom comportamento, pelo que as compensações materiais poderão desencadear melhores resultados.

Perante os resultados obtidos, podemos concluir que os docentes não entendem todas as estratégias como adequadas para atender este aluno da melhor forma, sendo portanto esta hipótese validada.

CONCLUSÃO

Através desta investigação procuramos entender quais os modelos organizativos de resposta desenvolvidos pelas escolas para atender adequadamente os alunos com

PHDA. Pretendemos perceber, através da opinião dos docentes do 1º ciclo do Ensino Básico, o que é realizado nas escolas e acima de tudo entender quais as estratégias e os recursos humanos a que os alunos poderão aceder sendo que o apoio especializado em PHDA deveria ser considerado o mais indicado para estes alunos.

Os contributos empíricos deste estudo relativamente à questão inicial (H1) mostram que os docentes apenas identificam bem cinco das treze características, sendo elas, “dificuldade em manter a atenção” (95,8%), “organiza tarefas facilmente” (95,8%), “espera pela sua vez” (91,7%), “segue com frequência instruções” (91,7%) e “termina trabalhos escolares” (90,8%). Identificam razoavelmente mais quatro características que implicam a mobilização dos alunos e desestabilizam o ambiente da sala de aula, sendo elas, “dificuldade em seguir regras” (84,2%), “mexe constantemente nos materiais” (78,2%), “perde objetos” (77,3%) e “levanta-se” (70%). Apenas metade dos sujeitos identificam corretamente características extremamente importantes para a aprendizagem como sejam “compreensão adequada à idade” (50,8%) e a “cognição adequada à idade” (50,8%), “memorização adequada à idade” (44,2%) e “relacionamento difícil com crianças” (48,3%). Verificamos assim, que os docentes não identificam corretamente todas as características colocadas no questionário, podendo isto significar que possuem pouco conhecimento sobre esta problemática.

Quanto à questão seguinte (H2) verificamos que, segundo os docentes, os recursos humanos mais indicados para atender alunos com PHDA são os profissionais especializados (ex. serviços de psicologia) (50,4%) e os professores especializados (47,5%). Salientamos também que apenas 13,3 % dos docentes indica que os professores de Apoio Educativo têm melhor preparação para atender estas crianças em relação aos docentes do Ensino Regular. Procurando verificar se existem diferenças em função do género quanto a esta questão, constatamos que os indivíduos do género feminino são os que apresentam um maior conhecimento no que se refere aos recursos humanos mais indicados para atender estes alunos. Tal resultado pode significar que estão mais habilitados para encaminhar o aluno para os apoios corretos.

Relativamente à questão relativa à autonomia ou complementaridade dos apoios (H3), verificamos que um número significativo de docentes (68,9%) indica que o apoio definido para alunos com PHDA é dado dentro da sala de aula. Um número não muito inferior de docentes (51,7%) entende que o apoio é autónomo. De salientar que 20,6% dos inquiridos referiu que esse apoio poderia ser autónomo e ao mesmo tempo complementar. Procuramos também entender se o apoio autónomo se traduz em Apoio Educativo ou Educação Especial. Dos inquiridos, 67,1% entende que o apoio poderá traduzir-se em Educação Especial. Um número não muito inferior (60,5%) entende que este apoio poderá ser de Apoio Educativo. No entanto, também aqui verificamos que as escolas podem não apresentar os mesmos procedimentos, uma vez que um número considerável de docentes (27,6%) indicou que estes alunos poderiam ser elegíveis quer para Educação Especial quer para Apoio Educativo. Tal resultado poderá significar que os critérios de elegibilidade definidos são inexistentes.

Sobre a questão relativa às características da PHDA que poderão eleger um aluno com esta problemática para Educação Especial (H4), constatamos que apenas uma característica foi indicada pela totalidade dos docentes como sendo a mais provável de eleger o aluno com PHDA para Educação Especial, sendo ela, “frequente dificuldade de concentração no trabalho resultando em baixo rendimento”. As restantes características foram selecionadas em menor número pelos inquiridos. Também procuramos saber quais os docentes que melhor identificam as características da PHDA que poderão ser elegíveis para Educação Especial, tendo em conta a sua formação académica e formação especializada. Concluímos que os docentes com o grau de Mestrado/Doutoramento mostraram ter um maior conhecimento dessas características, em relação aos docentes com Bacharelato, Licenciatura, Formação Especializada/Não Especializada. O facto de a totalidade dos docentes responderem apenas a um item vai de encontro ao presente no Decreto-Lei 3/2008, que refere que um aluno que possua limitações que o impeçam de ter um bom rendimento académico poderá ser elegível para este apoio especializado. No entanto, a dificuldade de concentração poderá ser uma limitação assim como outra característica poderá também tornar-se limitativa. Assim, uma vez que os docentes apenas selecionaram na totalidade uma característica, isso poderá significar que possuem poucos conhecimentos sobre as características que poderão eleger o aluno com PHDA para Educação Especial.

Relativamente à questão respeitante à escola possuir os recursos necessários para atender estes alunos (H5), verificamos que, dos 9 recursos referidos no questionário, aqueles que os docentes entendem que existem sempre nas escolas são “adaptações curriculares no PCT” (59,7%), “horário não é dividido entre a sala do Ensino Regular e Educação Especial” (45,8%) e “inclusão de alunos com PHDA no PEE” (37,0%). De salientar que, apenas metade ou menos de metade dos docentes, indicaram esta opção. Os restantes recursos indicados no questionário, segundo os docentes, eram menos utilizados pela escola. Uma análise comparativa entre o grau académico dos docentes permite-nos constatar que os docentes com o grau de Bacharelato são os que mais indicam que a escola possui poucos recursos para atender adequadamente estes alunos. Assim, verificamos que, segundo os docentes, a escola possui poucos recursos para atender adequadamente alunos com PHDA.

Quanto à questão sobre as estratégias preventivas de organização de sala de aula a que os docentes recorrem (H6), verificamos que, das 6 estratégias referidas, os docentes indicam recorrer sempre a apenas três estratégias, sendo elas, “o aluno não é isolado das outras crianças” (76,5%), “a carteira do aluno está perto das demais” (62,2%) e “o aluno encontra-se sentado o mais perto possível do professor” (60,5%). Às restantes estratégias os docentes recorrem em menor número, o que nos permite concluir que os docentes recorrem muito pouco a estratégias preventivas para organizar a sala de aula quando encontram alunos com PHDA. Uma análise comparativa realizada entre os graus académicos dos docentes, permite-nos também concluir que os docentes com

o grau de Bacharelato são os que mais recorrem a estratégias preventivas de organização de sala de aula, tal facto pode dever-se à experiência das docentes, dado que ao longo da sua prática docente poderão ter encontrado alunos com esta problemática.

Sobre a questão relativa às estratégias remediativas de organização da sala de aula a que os docentes recorrem (H7), verificamos que, das 7 estratégias colocadas no questionário, os docentes apenas indicam recorrer muitas vezes a “convocar o encarregado de Educação” (49,2%) e “repreendido retomando a atividade” (43,3%). As restantes estratégias são pouco utilizadas. Através de uma análise comparativa entre os graus académicos dos docentes constatamos que os docentes com o grau de Bacharelato são aqueles que mais recorrem a estratégias remediativas de organização de sala de aula. Verificamos, assim, que os docentes indicam recorrer pouco a estratégias remediativas podendo isto significar que se demitem da responsabilidade de educar o aluno e remetem essa responsabilidade para outra pessoa.

Relativamente à questão sobre as estratégias de avaliação específicas para alunos com PHDA a que os docentes recorrem (H8), constatamos que, das 10 estratégias referidas, os docentes recorrem muitas vezes a apenas 4 estratégias, sendo elas, “avaliações pequenas e diversas” (54,6%), “testes orais” (48,7%), “computador” (43,7%) e “tempo extra nos testes” (37%). As restantes estratégias são pouco utilizadas pelos docentes. Uma análise comparativa entre os docentes com diferente formação académica, permitiu-nos constatar que os docentes com o grau de Bacharelato são os que mais recorrem a estratégias de avaliação específicas para alunos com PHDA em relação a docentes com os graus de Licenciatura e Mestrado/Doutoramento. Tal facto pode dever-se aos muitos anos de tempo de serviço que lhes permitiram encontrar alunos com esta problemática e por conseguinte adequar a sua prática às características destas crianças.

Por fim, achamos importante questionar os docentes quanto a outras estratégias que poderiam ser usadas com crianças com PHDA (H9). Das catorze estratégias colocadas no questionário, doze foram selecionadas por mais de 90% dos docentes. No entanto, apenas duas foram selecionadas em menor número, sendo elas, “recompensa por pontos” (68,1%) e “recompensas materiais” (53,3%). Através da análise comparativa realizada entre o grau académico dos docentes, verificamos que estes, independentemente do seu grau académico, entendem que as estratégias colocadas poderão ser usadas em alunos com PHDA.

Em suma, esta investigação permitiu-nos constatar que os docentes têm pouca capacidade de identificação das características da PHDA. Esta falta de conhecimento e a complexidade da própria problemática vão influenciar a sua prática pedagógica, uma vez que, como constatado ao longo do questionário, os docentes na sua prática recorrem pouco, quer a estratégias preventivas e remediativas de organização de sala de aula, quer a estratégias de avaliação específicas para alunos com esta problemática. Para além disso, verificamos também que a escola possui poucos recursos para atender estes alunos e que, de acordo com as respostas dos docentes, não se encontram definidos nas escolas os critérios que elegem o aluno para um apoio especializado ou não

especializado. Constatamos que os alunos poderão aceder a um apoio seja ele especializado (por exemplo serviços de psicologia), um apoio de Educação Especial ou um Apoio Educativo. No entanto, esta problemática necessita de um indivíduo especializado em PHDA.

Ao longo da realização deste estudo deparamo-nos com algumas limitações. Uma das maiores limitações que encontramos foi a existência de poucos estudos relacionados com a utilização de estratégias por parte dos docentes e sobre o apoio que é dado a estes alunos nos estabelecimentos escolares. Para além disso, uma vez que procedemos a uma amostragem por conveniência, não foi possível generalizar os nossos resultados, no entanto a informação recolhida contribuirá para um maior entendimento desta problemática no âmbito escolar. Procurando que este estudo possa ser o ponto de partida para outros estudos relevantes, seria de todo importante que os docentes tivessem um conhecimento mais aprofundado desta problemática e procurassem adaptar a sua prática pedagógica e organizacional a estes alunos. O recurso a uma formação com uma maior carga horária (como por exemplo pós-graduação) e específica a esta problemática poderia ser fundamental para os docentes compreenderem melhor esta temática e a atenderem da melhor forma. A nível de pessoal não docente, seria uma mais valia se também os auxiliares da ação educativa das escolas tivessem acesso a formação para também eles possuírem ferramentas para entender estes alunos e intervir convenientemente. Terá que se olhar para esta problemática com a certeza de que os alunos com PHDA necessitam mesmo de um tipo de intervenção diferente relativamente às crianças que não tenham este problema e apostar na formação como um instrumento chave para a alteração de práticas pedagógicas. Partindo do princípio que a escola inclui todos os alunos para que possam construir com sucesso as suas aprendizagens, essa mesma inclusão terá que se verificar operacional perante alunos com PHDA. A inclusão destes alunos, em todas as atividades escolares, é fundamental para que consigam aprender a ultrapassar as suas dificuldades, a lidar com as suas características e a construírem as suas aprendizagens, fomentando o sucesso académico.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, P. Gordon, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (11 - 31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (5.ª edição). Braga: Psiquilibrios.
- Alves, J. M. (1993). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto: Edições ASA.
- APA. (2006). *DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Subsídios para o sistema de educação - Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: CNE-ME.

- Barbaresi, W. J. & Olsen, R. D. (1998). *An ADHD educational intervention for elementary school-teachers: a pilot study*. Acedido em novembro 11, 2011, de Journal of Developmente & Behavioral Pediatrics, em <http://journals.lww.com/>.
- Barbosa, J. N. (2004). Plano de Acção -Apoios Educativos. Acedido em dezembro 10, 2011, em <http://homepage.mac.com/jbarbooo>.
- Barkley, R. A. (2002). *Transtorno de déficite de atenção/hiperatividade(TDAH): guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed.
- Barkley, R. A. (2008). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, manual para diagnóstico e tratamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Beane, J. A. & Apple, M. W. (2000). Em defesa das escolas democráticas. In J. A. Beane, M. W. Apple, D. Meie, P. Schwartz, L. Rosenstock, A. Steinberg, et al., *Escolas democráticas (7-18)*. Porto: Porto Editora.
- Bekle, B. (2004). Hyperactivity Disorder (ADHD): A comparasion between practicing teachers and undergraduate education student. *Journal of Attention Disorders*, 7 (3), pp.151-161.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bussing, R., Zima, B. T., Perwien, A. R., Belin, T. R. & Widawski, M. (1998). Children in special education programs: attention deficit hyperactivity disorder, use of services, and unmet needs. *American Journal of Public Health*, pp. 880-886.
- Capucha, L. (2008). *Educação Especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Capucha, L. & Pereira, F. (2007). Educação especial e escola para todos: das palavras aos atos. In Vários, *Integração das pessoas com deficiência, cadernos sociedade e trabalho*, pp.83-100. Lisboa: Direção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento.
- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) – 2004.
- Correia, L. M. (2007). *Carta aberta à senhora Ministra da Educação*. Acedido em março 7, 2010, em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=AD8AC917C7D14D529E51EBD93B5432EE&opsel=2&channelid=0>.
- Cruz, O. (1987). *A reflexividade/impulsividade em crianças em idade pré-escolar*. Porto: FPCE-UP.
- Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto de 1991. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro de 2001. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 50/2005 de 9 de novembro de 2005. Diário da República — I Série-b. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril de 2008. Diário da República n.º 79/2008, Série I. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. Diário da República n.º 4/2008, Série I. Ministério da Educação.
- Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de julho de 1997. Diário da Republica - 2.ª Série, N.º 149. Ministério da Educação.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (1998). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Edições ASA.

- Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGIDC) (2008), *Faq's sobre o Decreto-Lei nº3/2008*; Obtido em 1 de setembro de 2011 em [HTTP://SITIO.DGIDC.MIN-EDU.PT/ESPECIAL/PAGINAS/ED_ESP_PERG-FREQ.ASPX#A](http://SITIO.DGIDC.MIN-EDU.PT/ESPECIAL/PAGINAS/ED_ESP_PERG-FREQ.ASPX#A).
- Falardeau, G. (1997). *As crianças hiperativas*. Mem Martins: Edições Cetop.
- Fernández, S. J., Mínguez, R. T. & Casas, A. M. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención com hiperactividad. In *Psicothema*, vol.19, nº4, pp. 585-590. Universidade de Oviedo.
- Chiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Goodson, I. F. (1997). *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Grade, L. S. (2008). *A centralidade do projeto educativo na administração escolar*. Lisboa: Editora Colibri.
- Grodzinsky, G. & Barkley, R. (1999). Predictive power of frontal lobe tests in the diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder. *The Clinical Neuropsychological*, 13, (1), pp. 12-21.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Kleynhans, S. (2005). *Primary school teacher's knowledge and misperceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)*. Acedido em outubro 18, 2011, em <http://scholar.sun.ac.za/bitstream/handle/10019.1/1612/Kleynh.pdf?sequence=1>
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: Edições ASA.
- Lopes, J. A. (2004). *A Hiperatividade*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J. A. (1998). *Distúrbio Hiperativo de Défice de Atenção em contexto de sala de aula: a incerta existência de um problemas de desenvolvimento da infância e adolescência*. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, J. A. (2007). Perspetiva crítica da Educação Especial em Portugal. In J. M. Koffman, & J. A. Lopes, *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* pp. 20-93. Braga : Psiquilibrios Edições.
- Massé, L. (1999). Le déficit de l'attention/hyperactivité. In L. Massé, *Le déficit de l'attention/hyperactivité in psychopathologie de l'enfant e de l'adolescent:approche intégrative* pp. 165-179. Gaetan Morin.
- Nigg, J. T., Willcutt, E. G., Doyle, A. E. & Sonuga-Barke, E. J. (2005). Causal Heterogeneity in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Do we need neuropsychologically impaired subtypes? *Biological Psychiatry*, 57 (11), pp. 1224-1230.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Parker, H. C. (2003). *Desordem por déficit de atenção e hiperatividade*. Porto: Porto Editora.
- Phelan, T. W. (2005). *TDA/TDAH - Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.
- Pires, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1º ciclo: o órgão executivo como objeto de estudo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Polaino-Lorente, A., & Ávila, C. (2004). *Como viver com uma criança hiperativa*. Porto: Edições ASA.
- Polis, B. (2008). *Só o amor o pode salvar*. Lisboa: Verso da Kapa.

- Rebelo, J. (1997). Como ajudar alunos com hiperatividade nas escolas. *Psychologica*, 19.
- Rhode, L. A., Dorneles, B. V. & Costa, A. C. (2006). Intervenções escolares no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (265-374). São Paulo: Artmed Editora SA.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues, *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular- fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2001). Gestão Curricular, a especificidade do 1º ciclo. In Vários, *Gestão Curriculas no 1º ciclo: Monodocência - Coadjuvação, Encontros de reflexão*, pp. 15-29. Lisboa: Ministerio da Educação.
- Sarmiento, M. J. (1998). Autonomia, práticas de regulação das escolas e regulamento interno. In F. Diogo, & M. J. Sarmiento, *Regulamento interno e construção da autonomia das escolas*, pp. 13-23. Lisboa: Edições ASA.
- Scuitto, M. J., Terjesen, M. D., & Frank, A. S. (2000). Teacher's knowledge and misperceptions of Attention-Deficit/Hiperactivity Disorder. *Psychology in the schools*, 32(2), pp. 115-122.
- Serra, H. (2009). Educação especial, estigma ou diferença? In Vários, *Revista Saber e Educar*, 14.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. In Vários, *Saber e Educar*, 10, pp. 31-49.
- Silva, V. D. (2010). Psicodinâmica. In M. R. Neto, *TDAH ao longo da vida*, pp. 126-145. Porto Alegre: Artmed.
- Sosin, D. & Sosin, M. (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperatividade*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.



A RELAÇÃO PSICOSSOCIAL NUMA TURMA COM UMA CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Patrícia Cancela, ESEPF cancelapatricia@hotmail.com

Isabel Cunha, ESEPF mariaisacunha@gmail.com

RESUMO

A presente investigação incide na relação psicossocial de uma turma que integra uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo. O principal objetivo é perceber o seu nível de envolvimento interpessoal e a relação que se estabelece na turma em que se insere. No sentido de aferir a compreensão destes fenómenos, realizamos uma revisão da literatura no que concerne às conceções do desenvolvimento psicossocial do indivíduo, bem como, aos aspetos teóricos direcionados para a Perturbação do Espectro do Autismo. Com uma metodologia fundamentalmente qualitativa - estudo de caso, recorreremos ao levantamento de dados de estrutura (análise documental) e dados dinâmicos (grelhas de observação/avaliação para determinar o nível atual de socialização da criança, entrevistamos os intervenientes no seu processo educativo e aplicamos um teste sociométrico à turma em que está inserida). Com esta investigação concluímos, que a criança se encontra integrada no contexto escolar e que apesar dos constantes desafios, o trabalho desenvolvido tem sido frutuoso. Não descuramos, contudo, a continuidade e a necessidade de se aprimorarem estratégias para colmatar lacunas que subsistem, essencialmente em contextos de lazer. Tais contextos implicam níveis mais exigentes de competência social especialmente os que não são estruturados por um adulto.

PALAVRAS-CHAVE

Perturbação do Espectro do Autismo, Interação social, Sociometria, Dinâmica de Grupo, Escola Inclusiva

ABSTRACT

The present research focuses on the psychosocial relationships on a classroom that includes a child diagnosed with Autism Spectrum Disorder. Our main goal is to identify the level of interpersonal involvement of this child and the relation which occurs in the class where she is included. In order to evaluate the understanding of these phenomena we have conducted a literature review regarding the conceptions of the

psychosocial development of the individual, as well as the theoretical aspects of the Autism Spectrum Disorder. We used a qualitative methodology – the case study method, structure data collection (document analysis) and dynamic data (observation/evaluation grids to determine the current level of socialization of the child; interviews with the stakeholders in the child’s educational process; and a sociometric test to the class in which she is included). With this research we concluded that the child is well integrated in the school environment and that despite the constant challenges, the work has been fruitful. However it’s important not to forget the need to maintain and improve strategies that can help overcome the still-existing flaws, especially on the child’s personal leisure contexts. Such contexts require higher levels of social skills, especially those which are not monitored by an adult.

KEYWORDS

Autism Spectrum Disorder; Social interaction; Sociometry; Group dynamics; Inclusive School

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade conhecer a estrutura psicossocial de uma turma onde está incluída uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Pretendemos assim perceber como ocorrem as relações de preferência, rejeição e reciprocidade dentro do grupo, focando a criança como sujeito de estudo e *átomo social*, que no entender de Moreno (s/d, citado por Bastin, 1980, p.83) “se trata de um indivíduo, não considerado isoladamente, mas com todos os laços que o unem a outros.”

Por seu lado, é amplamente sabido que os ambientes educacionais regulares preconizados pelo movimento da Escola Inclusiva, oferecem às crianças com PEA uma igualdade de oportunidades e preparação para a vida. No entanto, devido à sua própria natureza, os ambientes regulares exigem, entre outras, o uso integrado de três competências chave, a comunicação, a socialização e o uso da imaginação, que se configuram, frequentemente, como os grandes obstáculos destas crianças (Hewitt, 2006). Com o intuito de aprofundarmos estes fenómenos formulamos a seguinte questão: *Qual o nível de envolvimento interpessoal da criança com PEA, quando incluída numa turma regular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Face às metas a atingir e evidenciando a importância de uma investigação fundamentada, efetuamos a revisão da literatura no que concerne ao desenvolvimento psicossocial do indivíduo ao longo do ciclo vital e no que diz respeito às conceções atuais e ao desenvolvimento social na PEA. Assim, exploramos as bases do processo de socialização explicitando a mobilização de competências sociais em diferentes contextos, evidenciando as suas variações. Desta forma, visamos um entendimento mais aprofundado do desempenho pessoal e social dos indivíduos em interação. Efetivamente, as experiências com os pares podem “promover, desencorajar ou distorcer o crescimento interpessoal e intrapessoal, bem como, o ajustamento ou adaptação pessoal e social” (Lopes et al., 2011, p.27).

Optámos pela metodologia de estudo de caso, uma vez que procuramos compreender em profundidade uma realidade específica. Começamos por caracterizar a realidade pedagógica em que se insere o nosso sujeito de estudo com o intuito de afastar toda a precariedade de que se reveste um caso descontextualizado. Relativamente ao conjunto de processos e instrumentos utilizados para garantir o registo das informações, o controlo e a análise dos dados, reunimos e analisamos os documentos oficiais respeitantes ao nosso sujeito de estudo, o que tem a função de complementaridade na investigação qualitativa, possibilitando a *triangulação* dos dados obtidos através do recurso a outras técnicas; criamos grelhas de observação/avaliação para aferir o nível de socialização da criança; apresentamos e analisamos os resultados do teste sociométrico, o que possibilita a explicação das relações pessoais entre os indivíduos do grupo; e efetuamos ainda a análise de conteúdo das entrevistas ao explorar ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos. Finalizamos com a apresentação e discussão dos resultados obtidos, fazendo-se ainda referência às implicações do estudo e a sugestões para pesquisas futuras.

DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

Desde o nascimento, o homem está sujeito aos mais variados tipos de interações sociais fundamentais para o seu desenvolvimento e vida em grupo. Com efeito, logo a partir da infância “o desenvolvimento da personalidade está entrelaçado com as relações sociais” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:234). Bowlby (1969, citado por Cardoso, 2000, p.20) demonstra-nos que o ser humano “nasce dotado de uma estrutura comportamental embrionária cujo desenvolvimento dará lugar a um sistema de processamento e de acção, que contribui para regular as trocas com o mundo social envolvente”.

Os vários processos de transição que ocorrem na vida dos indivíduos exigem habilidades para lidar com as novas situações. Uma das transições que as crianças têm de enfrentar é a saída de casa para a escola (Holditch, 1992, citado por Lopes, Magalhães & Mauro, 2003). Essa passagem permite à criança a oportunidade para desempenhar papéis e treinar as suas habilidades sociais.

Remetendo para o contexto escolar, os profissionais de educação beneficiam ao estar conscientes dos fenómenos que ocorrem num grupo, para que, quando confrontados com eles, saibam melhor lidar com os inter-relacionamentos decorrentes da dinâmica que se estabelece no seu seio. Deste modo, poderão, com mais clareza, apoiar os elementos nas suas necessidades e, assim, suscitar reflexões que os encaminharão a exercer as habilidades de diagnosticar dificuldades e encontrar soluções. A reforçar estes pensamentos, postula William Schutz (1989) a sua teoria das Necessidades Interpessoais com uma tipologia para classificar as diversas formas de relacionamento interpessoal. Segundo o autor, a maneira como nos dirigimos aos outros pode ser enquadrada num dos seguintes tipos: *Inclusão* pressupõe a interação com os outros, iniciar e manter contactos, travar conhecimento, comunicar, participar em encontros e cultivar o companheirismo; *Controlo* tem a ver com o estabelecimento de relações de

liderança e autoridade; *Abertura* relaciona-se com o estabelecimento de relações afetivas, sentimentos íntimos e contactos amistosos mais seletivos (Cunha, 2010).

Minicucci (2000, p.194) compreende o conceito de interação grupal como um “complexo de ações e reações que compreende os meios pelos quais os indivíduos se relacionam uns com os outros, levando a efeito tarefas de desenvolvimento, manutenção, crescimento e coesão do grupo.” Neste sentido, os seus membros exercem a sua influência tanto de forma positiva, negativa ou neutra. O autor acrescenta que “a sensação de pertencer ao grupo, de fazer parte dele, reforça os laços de camaradagem, amizade, lealdade para com os membros do próprio grupo” (Minicucci, 2000, p.197), isto é, quando as pessoas estão mais ligadas e unidas, produz-se a *coesão grupal*.

Habitualmente é no período escolar que se começam a fazer amigos e que o grupo de pares se constitui: “os grupos formam-se naturalmente entre crianças que vivem perto ou que vão juntas para a escola” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.484). Para as referidas autoras, interagir com os pares possibilita “desenvolver competências para a sociabilidade e intimidade, intensificar as relações sociais e adquirir um sentimento de pertença” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.484). Assim, as crianças aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras. A criança aprende a viver em sociedade; a adaptar os seus desejos e necessidades aos dos outros, quando deve ceder ou manter-se firme. A segurança emocional também é garantida através do relacionamento entre pares. Assim, “a qualidade das relações interpessoais com o grupo de pares na infância e na adolescência, parece constituir um dos precursores de (des) adaptação na vida adulta” (Lopes et al., 2011, p.34).

As crianças experimentam muitas vezes sentimentos de rejeição, tristeza e baixa autoestima. Evidentemente, a popularidade ganha bastante importância no período escolar, uma vez que os jovens despendem mais tempo uns com os outros e a sua autoestima é afetada em grande parte, pelos pares. As crianças que têm mais dificuldade na relação com os pares “têm mais probabilidade de desenvolver problemas psicológicos, abandono escolar ou comportamento delinquente” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.497). Os mesmos autores (2001, p.487) sublinham que “as crianças impopulares são privadas de uma experiência desenvolvimental básica – a interação positiva com outros jovens.”

Efetivamente, a existência de relações de amizade é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente porque contribui para a aquisição de um repertório comportamental que facilita a sua convivência social (Furnham, 1989, Howes, 1983 citados por Lopes, Magalhães & Mauro, 2003). Com frequência “as crianças procuram amigos que são parecidos com elas: mesma idade, sexo, grupo étnico e com interesses comuns” (Hartup, 1992, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.488). As pesquisas demonstram que crianças com pelo menos um amigo íntimo “tornam-se mais saudáveis que aquelas que não conseguem sequer um relacionamento desse tipo” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.98).

Embora o desenvolvimento social ocorra ao longo de todas as etapas do ciclo vital, a infância e os contextos familiar e escolar têm sido enfatizados como momentos críticos para aquisições que influem decisivamente sobre as etapas posteriores. Com efeito, os diferentes contextos dos quais participamos contribuem, de algum modo, para a aprendizagem de desempenhos sociais: “a descodificação dos sinais sociais explícitos ou subtis, a capacidade de selecioná-los e aperfeiçoá-los e a decisão de os emitir ou não, são exemplos de algumas habilidades sociais aprendidas” (Prette & Prette, 2001, p.46). A vivência na família, na escola, no grupo de amigos, na comunidade, determina e especifica o tipo de relações que ocorrem nesses contextos (Fachada, 1991). É evidente que o desenvolvimento saudável das crianças consiste num equilíbrio entre a aprendizagem e a sua vida social. Brincar em conjunto no recreio ou realizar atividades fora da escola com outras crianças é vital para que se desenvolvam de forma plena, estimulando as suas potencialidades e garantindo uma vida psíquica mais saudável e realizada. As crianças em idade escolar já começam a convidar os pares para as suas festas e a ter um leque de preferências por determinados amigos.

Retomando ao ambiente escolar, a chamada educação inclusiva tem servido como parâmetro para uma nova conceção a respeito das possibilidades para a aprendizagem de alunos com deficiência ou em situação de desvantagem. Junto a isto, os movimentos em defesa dos direitos humanos que apregoam uma educação de qualidade para todos têm forçado os organismos internacionais a redimensionarem as suas ações procurando retirar do esquecimento estes alunos que, tradicionalmente estiveram afastados do espaço escolar, tendo sido considerados inaptos para aprender. Consequentemente, para muitas destas crianças “os processos fundamentais de socialização passavam por outros contextos que não a escola” (Lopes et al., 2011, p.77). Atualmente, as bases pedagógicas propostas pela educação inclusiva envolvem o esbatimento de muitas situações adversas que contribuíram para a exclusão histórica e cultural dos alunos provenientes das minorias. Ao professor caberá atuar além da mera transmissão de conhecimentos; a ele será exigido repensar o espaço de sala de aula como um ambiente educativo baseado na cooperação, solidariedade e respeito das diferenças. Nesta ótica, as escolas têm assumido o papel de “grandes socializadoras” e as próprias famílias, para além de esperarem o ensino de competências académicas, parecem também confiar-lhes a veiculação das competências sociais (Lopes et al, 2011).

Na perspetiva de Lopes et al. (2011) é muito importante para os professores determinar objetivamente o nível de competência social dos alunos. Gresham (1986, citado por Lopes et al., 2011, p.17) sugeriu três critérios para medir esta competência, que incluem os contributos acerca do comportamento do indivíduo tal como são medidos pela sociometria; a avaliação do comportamento social relativamente a critérios explícitos e pré-estabelecidos; e o desempenho relativo a um padrão normativo. Especificando, a medição sociométrica permite ter acesso ao que os outros pensam de um comportamento social problemático, podendo ser útil na identificação de um défice. Sendo aplicado em sala de aula, o teste sociométrico serve para identificar principalmente crianças com problemas de adaptação social, possibilitando adotar estratégias

pedagógicas que permitam integrá-las no grupo, o que facilita também o seu desenvolvimento pessoal (Prados, 1999 citado por Lopes, Magalhães & Mauro, 2003). Utilizar um critério pré-estabelecido pode também ser apropriado para determinar o nível de competência social, consistindo em observar e avaliar alunos em certas situações e tentar apurar se o aluno em questão apresenta comportamentos significativamente diferentes, mediante a definição de um *padrão apropriado de desempenho*. Uma outra forma de medir a competência social consiste em recorrer a padrões normativos ou a escalas de avaliação disponíveis comercialmente. No entanto, este recurso requer ponderação uma vez que “o processo de padronização deve incluir pessoas com histórias semelhantes às do indivíduo cujo comportamento vai ser avaliado” (Lopes et al., 2011, p.18). Assim, é fundamental identificar o tipo particular de défice de competências sociais para determinar a intervenção que melhor se adequa à situação. Os peritos neste campo reconhecem pelo menos três tipos: *défices de aquisição*; *défices de desempenho*; *défices de fluência*. Uma criança com *défice de aquisição* não percebe quais os comportamentos específicos que compõem a habilidade social e, portanto, não é capaz de os desempenhar de forma adequada. Um *défice de desempenho* pressupõe uma incapacidade de executar uma competência apesar de saber como e em que situações ela é adequada. Trata-se muitas vezes de um problema de motivação uma vez que a criança possui competências mas opta por não as utilizar. Os *défices de fluência* ocorrem quando a criança conhece os comportamentos sociais e quer utilizá-los em situações concretas, no entanto, o seu desempenho é impreciso e desajeitado (Gresham, 1995, citado por Lopes et al., 2011).

Na nossa opinião, os *défices de aquisição* supramencionados estão relacionados com os descritos por Kanner (1943) que constatou, nas crianças que observava, uma inabilidade no relacionamento interpessoal que as distinguiu de outras patologias “o mais surpreendente, é a incapacidade de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o princípio da sua vida” (Kanner, 1943, citado por Baptista et al., 2002, p.23). Estas crianças foram diagnosticadas com Autismo.

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL NA PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

A persistência dos problemas com o grupo de pares e a sua relação com problemas de ajustamento social posterior tem sido interpretada a partir de diversos modelos teóricos (Lopes, 1996). Mediante a conceção de Cowen et al. (1963, citados por Lopes, 1996) a competência social apresenta quatro componentes: i) *relações positivas com os outros*; ii) *cognição social apropriada à idade*; iii) *ausência de comportamentos inadaptados*; iv) *competências sociais eficazes*. Efetivamente, o critério de diagnóstico de autismo que assume maior relevância é exatamente essa falta de habilidade social que diz respeito à capacidade de se relacionar com os outros, com o mesmo grau de discernimento característico de outras crianças da sua faixa etária. Siegel (2008, p.41) certifica que “na criança com autismo, o nível de interesse pelos outros e a vinculação que estabelece com eles são qualitativamente muito diferentes.” De facto, estas crianças relacionam-se; fazem-

no, contudo, de um modo pouco frequente e diferente que muitas vezes não é compreendido pelos outros.

Nos últimos anos, ocorreram mudanças importantes no enfoque do autismo. A principal consistiu na consideração do autismo numa perspectiva evolutiva, como uma perturbação do desenvolvimento. Ocorreram, igualmente, modificações nos procedimentos para tratar o autismo tendo um enfoque na educação “mais centrada na comunicação como núcleo essencial do desenvolvimento” (Baptista et al., 2002, p.237). Atualmente, a última edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, o DSM-V (2013), inclui mudanças significativas nos critérios de diagnóstico para o autismo. O autismo já não se enquadra na categoria de Perturbação Global do Desenvolvimento (PGD), mas sim numa nova categoria: Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Assim, essas categorias passam a fazer parte do mesmo diagnóstico, dividido nos níveis leve, moderado e severo (Pessoa, 2013). De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (DSM-V, Development Team) os padrões para o diagnóstico do espectro do autismo mudaram por várias razões. Em primeiro lugar, uma vez que os indivíduos com esta perturbação exibem muitos dos comportamentos típicos, torna-se mais viável redefinir o diagnóstico por níveis de gravidade, em vez de um rótulo completamente separado. Em segundo, um único diagnóstico de PEA reflete melhor a atual pesquisa sobre o quadro desta patologia. Por isso, embora a definição de autismo tenha mudado, as características principais da problemática permanecem as mesmas. Desta forma, uma vez que os indivíduos diagnosticados com PEA apresentam muitas das mesmas particularidades variando no grau de intensidade, os novos critérios do DSM-V podem refletir melhor o autismo como um espectro, ao invés de se limitar um grupo de patologias distintas (Pessoa, 2013). Existem, portanto, apenas duas áreas principais de diagnóstico: comunicação social e os défices/comportamentos fixos ou repetitivos. A justificação recai na dificuldade de separar os défices de comunicação dos défices sociais, uma vez que estas duas áreas se sobrepõem de forma significativa, já que a comunicação é frequentemente utilizada para fins sociais e os seus défices podem afetar drasticamente o desempenho social.

Lima (2012, p.13) assegura que a PEA se trata de uma “alteração orgânica do desenvolvimento, de base genética, sendo atualmente uma das patologias complexas mais hereditáveis.” Com efeito, a investigação nos últimos 10 anos tem-se focado na identificação de fatores que influenciem o desenvolvimento cerebral e que possam alterar trajetórias neurológicas e neurodesenvolvimentais que determinam esta perturbação (Lima, 2012).

Nas crianças com PEA, a comunicação, quando existe, nem sempre é eficaz, mas acometida por um conjunto de entraves, destacando-se a dificuldade em estabelecer contacto visual; linguagem verbal ou não verbal insuficiente; dificuldades no estabelecimento de vínculos afetivos; dificuldade em exprimir adequadamente os sentimentos, que se reflete, muitas vezes, numa resposta emocional desajustada. Jordan et al. (1990) concluem que o facto de as crianças com autismo não saberem expressar as suas emoções de forma adequada pode levar os colegas a pensar que elas são ‘insensíveis’, tornando-as socialmente inadaptadas, conduzindo a uma interação social confusa. De

facto, a falta de um *sentido de partilha social* leva a criança a sentir-se “suficientemente satisfeita por se satisfazer a si mesma e tem pouca ou nenhuma necessidade de satisfazer os outros” (Siegel, 2008, p.45). Assim, é essencial que estas crianças “recebam explicações e prática orientada quanto à capacidade de fazer e de conservar amigos e que as suas experiências de amizade sejam construtivas e encorajadoras” (Attwood, 2010, p.83). Deste modo, tendo em consideração as dificuldades de um aluno com PEA é essencial que escola e professor organizem a sala de aula para que fique apta a receber estes alunos. À criança com autismo necessita de ser ensinado como se pode integrar nas atividades com os pares, já que esse conhecimento não lhe surge naturalmente. Neste sentido, devem ser tidos em conta dois objetivos na inclusão da criança no ensino regular: a inclusão académica e social. O primeiro consiste em assegurar à criança uma aprendizagem ao seu ritmo que estimule o seu potencial cognitivo; o segundo pressupõe a criação de oportunidades de aprender a forma como as crianças da sua faixa etária brincam e se relacionam em situações de grupo. Caso contrário, “é difícil promover a interacção social em turmas constituídas exclusivamente por crianças com autismo” (Siegel, 2008, p.277).

FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

Com este estudo procuramos compreender a natureza da rede de comunicações que ocorre num grupo (turma) onde está inserida uma criança com PEA, de modo a determinarmos o seu nível de envolvimento social. Com efeito, enquanto docentes, somos cada vez mais confrontados com a inclusão de crianças com NEE, nomeadamente de alunos com PEA, que apresentam dificuldades claras em áreas essenciais do desenvolvimento, principalmente, ao nível da comunicação e interação. Conscientes destes desígnios e dos défices sociais de comunicação, falta de resposta e de motivação para o contacto com os outros, especialmente associados às crianças com PEA, selecionamos o participante e a instituição deste estudo, por proximidade e familiaridade com esta realidade específica.

A criança em questão será designada por F e os colegas de turma de F1 a F20. A F tem 8 anos e frequenta o 3.º ano de escolaridade. Com 3 anos e meio entrou para o pré-escolar onde se começaram a detetar dificuldades que diz respeito ao comportamento de maior irrequietude motora, em investir nas tarefas, permanecer atenta por períodos prolongados e dificuldades na interação social. No início de 2010, foi iniciado um processo de avaliação e observação clínica da F pelo Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – CADIN. As conclusões remetem para características compatíveis com uma Perturbação do Espectro do Autismo, um Défice de Atenção e um nível de desenvolvimento abaixo dos valores esperados para a sua idade cronológica. Neste sentido, pretendemos perceber qual o nível de envolvimento interpessoal da criança com PEA, quando incluída numa turma regular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta ótica, pretendemos observar e avaliar as relações espontâneas na turma, destacando a posição de cada indivíduo no grupo e em função dessas relações encontrar explicações para a

forma como se direcionam para o nosso sujeito de estudo. Relacionamos ainda, as características individuais detetadas no mesmo com os comportamentos que emergem da estrutura psicossocial da turma em que está inserido.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo centra-se na determinação do nível de envolvimento interpessoal da criança com PEA, incluída numa turma regular. Procuramos, então, compreender as redes de comunicação (preferência, rejeição e indiferença) na turma; perceber a influência das escolhas e rejeições mediante a solicitação de contextos sociais distintos; correlacionar a qualidade das relações interpessoais com o nível de desenvolvimento da criança com PEA; clarificar a percepção que os intervenientes educativos têm do atual nível de relacionamento interpessoal da criança; realizar um levantamento das estratégias dos intervenientes no processo educativo na promoção da interação da criança; averiguar se o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades, o Projeto Curricular de Turma, o Programa Educativo Individual e outros documentos oficiais contemplam aspetos relacionados com as competências sociais.

METODOLOGIA

Tendo em vista a consecução dos objetivos anteriormente descritos, optamos por um processo metodológico que contempla a adoção de uma metodologia qualitativa - *estudo de caso* - uma vez que procuramos compreender em profundidade uma realidade específica. De acordo com Bell (1997, p.20) “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística.” Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.91) define o estudo de caso como “uma observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Este tipo de estudo aprofundado em casos particulares “pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo” (Bruyne et al., 1975 citado por Lessard-Hérbert et al., 1990, p.169).

Assim sendo, foi mediante as diretrizes metodológicas referidas que nos guiamos na seleção dos instrumentos de recolha de dados para a investigação empírica, que serão descritas e fundamentadas seguidamente.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A recolha de dados deste estudo foi realizada em contexto escolar, baseando-se: (i) na reunião de documentos e análise documental; (ii) em observações diretas na sala de aula e no recreio; (iii) na apresentação e análise dos resultados do teste sociométrico; (iv) na análise de conteúdo das entrevistas. Recorreremos então à *análise documental*, primordial para a compreensão da problemática em questão e para o levantamento das medidas implementadas pela instituição educativa e constante nos relatórios in-

dividuais (PEE, PAA, PCT, PEI e Relatórios de Avaliação e Acompanhamento Psicológico). Lessard et al. (1990, p.143) definem a análise documental como “uma espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação.” Procedemos a uma *observação direta sistemática* (Lessard et al., 1990) em contexto de sala de aula e no recreio, através do preenchimento de grelhas enriquecidas com informações partilhadas com a professora titular de turma. Esta técnica consiste “na inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objecto de estudo” (Almeida, 1995, p.97). A observação direta sistemática implica uma predefinição das categorias de observação formuladas em termos de comportamentos, sendo que os dados obtidos “podem ser transformados em quadros de frequência, ou seja, podem ser quantificados” (Lessard et al., 1990, p.144). A predefinição dos comportamentos a observar foi então consolidada na conceção de grelhas de observação/avaliação, tendo por base a *Escala de Vineland de Comportamento Adaptativo*. Esta escala de avaliação é composta pelas seguintes áreas e respetivas subáreas: *Comunicação* (Recetiva, Expressiva e Escrita); *Autonomia* (Pessoal, Doméstica e Comunidade); *Socialização* (Relações interpessoais, Jogos/lazer e Regras Sociais); *Motricidade* (Global e fina, até aos 5A e 11M); *Comportamento Adaptativo Composto* (Problemas de comportamento). Tendo em vista a consecução dos objetivos definidos recorreremos a este instrumento especificamente no domínio da socialização, com o intuito de aferir o desenvolvimento atual da criança ao nível das *relações interpessoais, jogos/lazer e regras sociais*, traçando o seu perfil intra-individual.

Por seu lado, o *teste sociométrico* refere-se a uma técnica que permite explicar as relações pessoais entre indivíduos de um grupo, neste caso, na turma da criança em estudo. Na opinião do seu fundador “a nossa existência depende em grande parte da realidade constituída pelas relações interpessoais que unem os agentes das situações colectivas” (Moreno s/d, citado por Cornaton, 1979, p.55). Silva (2009, p.2) confirma a relevância científica do recurso a esta técnica “considerada uma modalidade de investigação empírica de grande valor”. Antes da aplicação do teste sociométrico foi necessário motivar os participantes para a sua realização. O tempo de aplicação variou entre 10 a 20 minutos e foi indispensável que o grupo não comunicasse entre si durante o processo. Procuramos eliminar todos os mal entendidos e todas as apreensões da turma. A colaboração do grupo pretendeu-se espontânea e sem reservas para que os resultados fossem considerados válidos. Fachada (1991) depreende que através da aplicação correta destes testes é possível aferir as redes de comunicação no grupo (preferências ou rejeições); os elementos-chave (preferidos e periféricos); se existem conflitos no grupo ou subgrupos; a posição e o papel que cada elemento desempenha; a organização mais produtiva; os membros rejeitados (possibilitando assim o seu melhor aproveitamento). As questões foram colocadas oralmente e pedimos às crianças que escrevessem somente as respostas, ordenando os colegas por ordem de preferência/rejeição. Optamos por não limitar o número de escolhas porque caso contrário, quem ainda tinha preferências a emitir seria obrigado a restringir involuntariamente o seu campo; e por outro lado, aquele que esgotou todas as suas preferências depois da segunda vê-

se obrigado a sair do seu isolamento para satisfazer essa exigência. Para Bastin (1980, p.35) a limitação do número de escolhas “está absolutamente em contradição com o princípio da espontaneidade, tão caro a Moreno (...)”. Contudo, ao organizarmos os sociogramas coletivos só consideramos as cinco primeiras preferências, para garantir a legibilidade das figuras.

Relativamente ao *inquérito por entrevista semiestruturada*, foi realizado aos intervenientes no processo educativo do sujeito de estudo, designadamente à professora titular, à professora de educação especial, à psicóloga do colégio e à mãe da criança, com o objetivo de efetuar um levantamento das estratégias destes elementos-chave na promoção da interação da referida criança. Consideramos que a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade já que um entrevistador consegue “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o questionário nunca poderá fazer” (Bell, 1997, p.118). Antes da realização das entrevistas definimos os objetivos, construímos o guião, marcamos a data, hora e local. Optamos por colocar as mesmas questões a todas as entrevistadas, uma vez que o objetivo não variou. Foram colocadas pontualmente outras questões inicialmente não previstas que, no decorrer das entrevistas, emergiram com pertinência para o estudo. O guião foi construído partindo de blocos temáticos que deram origem às categorias, que quer pelo referencial teórico quer pelos dados que se iam recolhendo, necessitaram de aprofundamento. Desta forma criamos as subcategorias, partindo das diferentes entrevistas e sintetizamos toda a informação em grelhas de análise que permitiram a comparação longitudinal, facilitando a análise de conteúdo. Podemos afirmar que a análise de conteúdo “tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo” (Guerra, 2006, p.62). Partindo destes pressupostos e apoiando-nos em Bardin (1979, citado por Guerra, 2006, p.63), realizamos uma análise de conteúdo denominada de *categorial* e *avaliativa* que pressupõe “a identificação de categorias e subcategorias, mede as atitudes do entrevistado, direção e intensidade da opinião: desmembra-se o texto em unidades de significação e analisa-se a carga avaliativa.”

Ao selecionarmos esta diversidade de instrumentos, compactuamos com a conceção teórica de Dexter (1970) que sustenta que nenhuma investigação deve partir de dados recolhidos de uma só fonte, uma vez que só assim se reforçam as descobertas e se enriquecem as interpretações. Recorremos à *triangulação* da informação apurada na fase de discussão dos resultados, cruzando o material da análise da recolha de dados com os pressupostos teóricos sobre os quais nos debruçamos na primeira parte do estudo. Em linhas gerais, o conceito de *triangulação* surgiu como forma de aumentar a validade e reforçar a credibilidade dos resultados da investigação ao interligar os resultados de diferentes abordagens.

CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA

A instituição educativa à qual o nosso sujeito de estudo pertence situa-se na freguesia de Nevogilde, concelho do Porto. Trata-se de uma instituição de ensino particular no

qual se leciona Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escola está bem aparelhada de material didático, as salas do 1.º Ciclo e a sala de Música têm quadros interativos e computadores portáteis. A instituição possui um corpo docente bastante alargado, beneficiando também da coadjuvação de uma professora de Educação Especial. Para além do corpo docente, conta ainda com a colaboração de uma psicóloga e de responsáveis por diversas atividades indispensáveis ao bom funcionamento do colégio. Relativamente aos pais dos alunos da turma observada, estes pertencem à classe média/alta. No que se refere às habilitações académicas existe uma parte significativa do número total de pais com habilitações ao nível do ensino superior. Contextualizando o ambiente familiar do nosso sujeito de estudo, aferimos que a F vive com os pais e dois irmãos mais velhos. A F mantém uma boa relação com ambos e com os irmãos. O seu contexto familiar é adequado nas suas rotinas, regras e espaço. Não existe história familiar de Perturbação do Desenvolvimento nem de Perturbações Psiquiátricas. Apesar disso, a mãe refere que estabelece algumas semelhanças entre o perfil comportamental da filha e o seu em criança e adolescente, no que diz respeito a um conjunto de características com enquadramento numa Perturbação da Socialização. Atualmente, a mãe já não identifica essas características no seu próprio perfil com a mesma intensidade.

Feito o levantamento de dados a partir do Projeto Curricular de Turma podemos concluir que a turma do 3.º ano é composta por 20 alunos, nomeadamente por onze raparigas e nove rapazes. Todos os alunos frequentaram o colégio durante o ano anterior com a exceção do aluno F20 que integrou a turma em outubro. A maioria dos alunos vive com os pais e irmãos. Existem na turma quatro alunos com os pais divorciados. O aluno F1 vive com a mãe e os avós maternos. O aluno F8 vive alternadamente com o pai e a mãe. A aluna F11 vive com a mãe, com o seu atual marido e com dois dos seus irmãos. Dois alunos não têm irmãos; apenas um dos alunos tem quatro irmãos; existem ainda oito alunos com um irmão e nove com dois. Uma parte significativa da turma frequenta atividades extracurriculares e a maior parte frequenta atividades desportivas. É uma turma bastante heterogénea, com ritmos de aprendizagem e de trabalho muito diferentes. São alunos com dificuldade em se manter concentrados e empenhados, não rentabilizando as suas capacidades.

No PCT são referidos alguns problemas ao nível comportamental: alguns alunos revelam dificuldade em regular a sua participação e cumprir as regras estabelecidas; na sua maioria, são alunos pouco solidários e intolerantes na relação com os pares. É uma turma pouco unida e conflituosa. O aluno F1 é muito imaturo, revela grande dificuldade de concentração e em assumir uma postura responsável face ao trabalho escolar. Apresenta uma atitude desafiadora e é capaz de destabilizar o funcionamento da aula. A aluna F4 manifesta dificuldade em cumprir as regras de sala de aula, bem como, as regras de convivência social e de interação. Há quatro alunos com dificuldades de aprendizagem (F, F8, F11 e F18) a serem seguidos pela psicóloga da escola e, dois deles, apoiados pela professora de Educação Especial. A F apresenta um diagnóstico médico

de PEA associado a Déficit de Atenção e Epilepsia. Esta aluna beneficia de adaptações curriculares promulgadas pelo PEI, ao abrigo do Decreto-lei 3/2008.

Tendo por base o PEI e o PCT, constatamos que a F entrou para o infantário com 2 anos e 9 meses. Com 3 anos e meio iniciou o pré-escolar do atual colégio, período este em que foram principiadas terapias.

No início de 2010 teve lugar um processo de avaliação e observação clínica da F pelo Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – CADIN, o qual culminou num relatório. Como já foi referido, as conclusões remetem para um Déficit de Atenção, um nível de desenvolvimento abaixo dos valores esperados para a sua idade cronológica e características compatíveis com uma PEA. De acordo com a leitura desse documento e outros relatórios de acompanhamento, as primeiras preocupações dos pais surgiram com o atraso na linguagem. As primeiras palavras surgiram aos 12 meses mas não houve evolução. As primeiras frases só surgiram depois dos três anos. Em termos comportamentais, manifestava outras características preocupantes, tais como, não dormir quando saíam do seu espaço habitual. Tem desde sempre um comportamento exigente, requerendo grande investimento do adulto na colocação de limites claros.

No ano letivo de 2010/2011 a F ingressou no 1.º ano do Ensino Básico. As dificuldades manifestadas no pré-escolar persistiram, evidenciando-se de igual modo a sua falta de autonomia, bem como, limitações significativas ao nível da expressão oral e escrita. Neste sentido, a aluna foi acompanhada por Terapia Ocupacional e Terapia da Fala. Durante o referido ano letivo, a F beneficiou de uma intervenção psicopedagógica realizada pelo serviço de psicologia do colégio. Este acompanhamento contemplou uma intervenção em diferentes áreas do desenvolvimento global, ao nível da interação social, da comunicação e do comportamento. Simultaneamente, a aluna contou com apoio pedagógico acrescido prestado pela professora de Educação Especial.

No que se refere à área académica de Língua Portuguesa, demonstra lacunas nos domínios da compreensão e expressão oral. Revela ainda dificuldades na aquisição das competências de leitura, nomeadamente na velocidade leitora e na sua compreensão. No que diz respeito às competências de escrita, escreve palavras com sílabas regulares, embora não o faça de forma completamente autónoma. No âmbito da Matemática, mostra algumas capacidades ao nível da aquisição de números. Tem dificuldade na abstração, nomeadamente na realização de operações aritméticas necessitando de suporte físico para a sua concretização. Manifesta lacunas graves na resolução de situações problemáticas. No domínio comportamental, a F demonstra pouca autonomia, solicitando frequentemente o apoio direto e individualizado da professora para a realização das diversas tarefas. Aparenta desatenção nas exposições orais em sala de aula. Manifesta dificuldades na interação com os pares, bem como, um déficit na comunicação verbal. Atualmente, a aluna continua a beneficiar de uma intervenção psicopedagógica realizada pela psicóloga do colégio, duas vezes por semana.

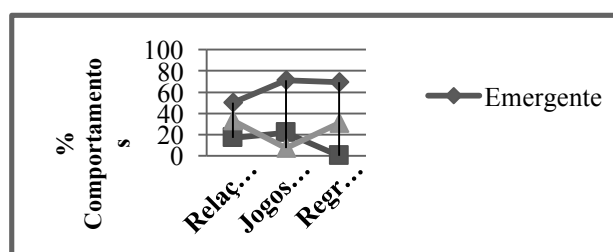
Assim, com base na caracterização e mediante a teorização que engloba o mundo da criança com PEA, apesar de nos depararmos com diversas dificuldades, delimitamos

a problemática sobre a qual nos debruçamos, que se prende com os processos relacionais de uma turma em que está inserida uma criança com esta perturbação.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Mediante a caracterização da criança realizada anteriormente, salientamos a necessidade de apurar as subáreas da socialização que estão com menor desempenho para assim traçarmos o seu perfil intra-individual, partindo de grelhas de observação/avaliação construídas com base na *Escala de Vineland de Comportamento Adaptativo*. Como nos centraremos especificamente na área da *socialização*, com o recurso a esta escala avaliamos as seguintes subáreas: *Relações interpessoais*; *Jogos e Lazer*; *Regras Sociais*. Com base na análise do gráfico do perfil intra-individual da aluna, podemos concluir que todas as subáreas se situam a um nível intermédio devido a um maior número registado de comportamentos emergentes.

Figura 1- Perfil intra-individual – área da Socialização.



A subárea mais forte é a das *relações interpessoais* – dos 18 comportamentos observados a aluna apresentou 6 Adquiridos (33,3%), 9 Emergentes (50%) e 3 Não Adquiridos (16,7%). Segue-se a das *regras sociais* – dos 13 comportamentos avaliados a aluna apresentou 4 Adquiridos (30,8%), 9 Emergentes (69,2%) e nenhum comportamento foi cotado como Não Adquirido (0%). As fragilidades do seu desempenho social situam-se essencialmente ao nível dos *jogos e lazer*, uma vez que, dos 14 comportamentos observados apenas 1 comportamento foi cotado como Adquirido (7,1%), 10 Emergentes (71,4%) e 3 Não Adquiridos (21,5%). Nos resultados mais animadores, reflete-se todo o trabalho que tem sido realizado com o contributo da psicóloga da escola, da professora de Educação Especial e dos centros de terapia externos. Contudo, não se deve descurar a continuidade deste trabalho.

Por outro lado, as questões que colocamos na aplicação do teste sociométrico abrangem três contextos onde ocorrem distintas relações interpessoais: na sala de aula, no recreio e nas festas de aniversário. A primeira pergunta incidiu numa escolha de preferência; a segunda estabeleceu-se na zona das rejeições; a terceira e a quarta visaram perceber aquilo que a criança sente acerca do modo como é aceite ou rejeitada pelos outros (chamada área da *percepção sociométrica*). Estas duas últimas questões foram introduzidas no teste pelo facto de considerarmos que nenhum comportamento interpe-

pelos sujeitos que estão implicados nela. De facto, “num grupo o indivíduo age e reage, não somente de acordo com o seu estatuto sociométrico real, mas também de acordo com a posição que os outros lhe atribuem” (Fachada, 1991, p.509). Concordante com esta realidade está Tagiuri (s/d, citado por Bastin, 1980, p.21) quando afirma que “nenhum comportamento interpessoal podia ser compreendido sem o conhecimento da maneira como a relação é percebida pelas pessoas implicadas”. Não obstante, só apresentaremos os resultados das *percepções sociométricas* do nosso sujeito de estudo mais adiante, de modo a centralizarmos o estudo de caso definido.

Relembramos que o nosso sujeito de estudo será designado por F e os colegas de turma de F1 a F20, de forma a garantirmos o anonimato dos participantes. Apresentamos aqui os sociogramas de preferências e rejeições dos dois contextos mais significativos: sala de aula (trabalho/estudo) e lazer (aniversários).

Figura 2 – Sociograma de preferências – sala de aula (trabalho/estudo)

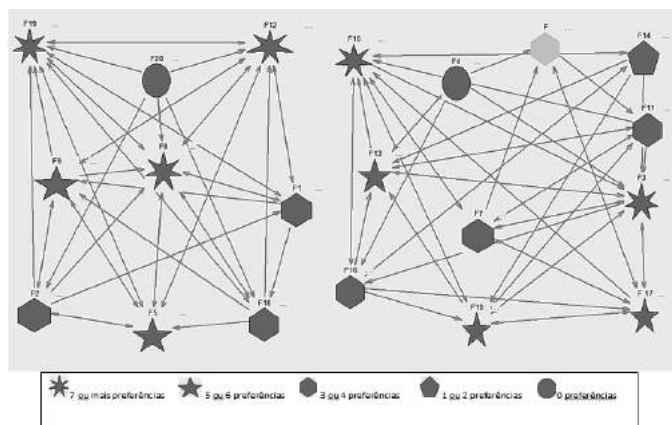
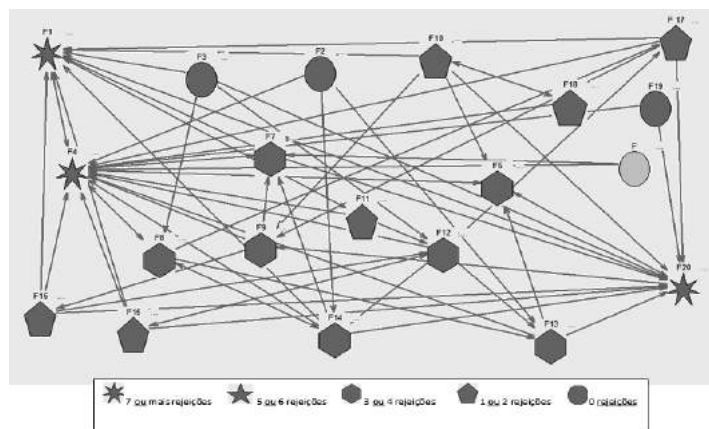


Figura 3 – Sociograma de rejeições – sala de aula (trabalho/estudo)



Com base na análise do contexto de sala de aula e respetivos sociogramas e sociomatrizes, podemos apurar a evidência de 3 alunos que se destacam pela quantidade de rejeições: F4, F20 e F1. Estes alunos estão referenciados no PCT como manifestando problemas comportamentais. Em termos de preferências, realçamos F3, F8 e F19 como os mais populares neste domínio. Relativamente ao nosso sujeito de estudo, a posição

no gráfico revela que não obteve nenhuma rejeição por parte dos colegas, havendo 3 deles que a preferiram para realizar um trabalho de grupo na sala de aula. Com efeito, a F não está entre os mais populares da turma, mas também não se encontra numa zona grave de rejeições. O facto de não ocorrerem rejeições, só por si demonstra que não existem conflitos na turma com F. Verificamos que F se encontra numa situação confortável na turma, já que recebeu 3 preferências, juntamente com F2, enquanto outros dos seus colegas chegaram a receber 2, 1 ou mesmo nenhuma. Os mais populares foram preferidos por 8 colegas. No que concerne às rejeições, a F encontra-se na melhor posição, juntamente com F2, F3 e F19 não recebendo qualquer manifestação negativa do grupo. De realçar que o mais rejeitado F4, obteve um total de 16 oposições. É de realçar a formação de dois subgrupos na turma na área das preferências em sala de aula, o que não ocorre em mais nenhum contexto. Este facto poderá estar relacionado com a criação de sistemas de normas mais enraizados ao contexto de sala de aula do que, por exemplo, ao contexto de recreio/lazer. A este respeito, Bastin (1980, p.173) sugere que a formação de subgrupos tem por consequência “suscitar a criação de sistemas de normas, de sistemas de valores que, reciprocamente vão cimentar ainda mais os subgrupos.” O primeiro subgrupo, mais restrito, integra os mais populares da turma. O segundo, entre outros, integra F e o mais rejeitado F4. Verifica-se uma propensão dos mais populares se escolherem mutuamente e uma tendência para evitar os mais isolados, que é também realçada nos estudos de Maisonneuve (1955, citado por Bastin, 1980), acerca dos estatutos sociométricos.

Figura 4 – Sociograma de preferências – lazer (aniversários)

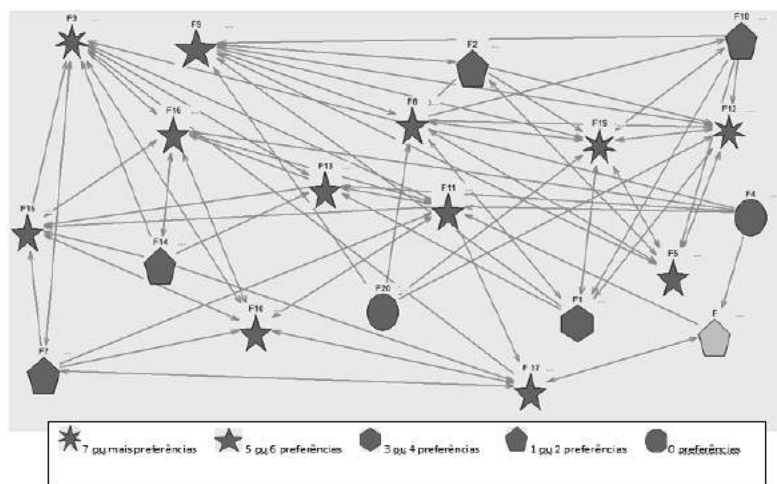
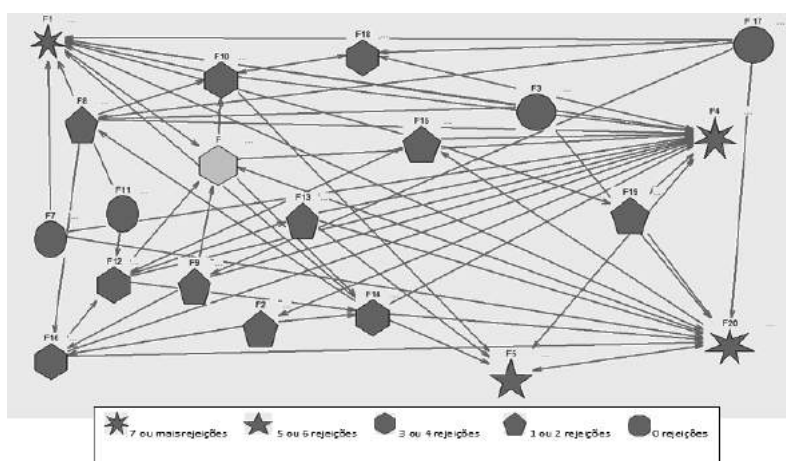


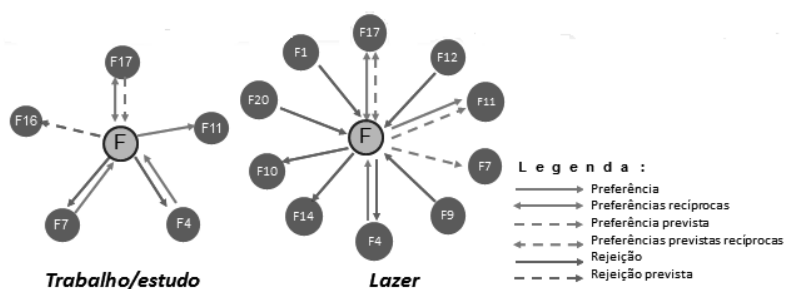
Figura 5- Sociograma de rejeições – lazer (aniversários)



Relativamente à análise destes sociogramas, devemos sublinhar que F1, F2, F7, F9, F14 e F19 têm o hábito de convidar toda a turma para as suas festas de aniversário. A F só costuma convidar algumas meninas, F4 convida apenas as meninas e F12 só os rapazes. Por uma questão de legibilidade gráfica, só consideramos as 5 primeiras opções. Assim, volta a verificar-se o avolumado número de rejeições de F4, seguido dos habituais F1 e F20. Realçamos que em nenhum contexto o F4 e F20 tiveram qualquer preferência, sendo sempre os mais rejeitados. As preferências continuam distribuídas pela turma, sendo as mais notórias F3, F12 e F19. Apercebemo-nos aqui de uma variação nos resultados da F, obtendo, neste contexto, manifestações menos animadoras sendo detentora de 2 preferências e do dobro das rejeições. As 2 escolhas positivas de F, foram juntamente com F2, F7 e F18. Atrás de F ainda se situam crianças apenas com 1 ou nenhuma preferência. O mais popular voltou a ser F3 com 9 escolhas. No que diz respeito ao quadro das rejeições, a F foi pela primeira vez rejeitada no contexto de lazer por 4 colegas. É de referir que F4 volta a isolar-se nas depreciações com 15 manifestações negativas. Concluímos, mediante os resultados apresentados, que a F detém num número relativamente baixo de preferências, mas que existem colegas bastante menos populares que ela. É notório que nem todos os colegas que preferem a F na sala de aula e no recreio a escolheram para a festa de aniversário. Nota-se nesta área uma maior lacuna, uma vez que 4 dos seus colegas foram perentórios na sua rejeição, apesar de não a terem rejeitado em outros contextos.

Finalizada esta perspetiva mais holística da posição ocupada pela F no grupo, incidiremos agora no nosso caso de estudo, mediante a apresentação do *átomo social* através da análise do sociograma individual. Na opinião de Alves (1974, p.98), esta configuração particular “visa a representação do indivíduo com todas as suas projeções e percepções em relação aos componentes do grupo, assim como, de todas as projeções e percepções de todos os componentes do grupo para o indivíduo.”

Figura 6 – Sociograma individual de F



Mediante a análise do sociograma individual, podemos constatar que F preferiu apenas F17 e F11 no contexto de sala de aula. Verifica-se uma reciprocidade de preferência de F17, tendo esta sido prevista pela mesma. O facto mais curioso aqui observável é a preferência de F4 (menos popular da turma) por F, que por sua vez é rejeitada pela própria escolha. Tal verificou-se, provavelmente, porque F4 encontrará “conforto” em F, nem que seja pela sua aparente indiferença, ao invés dos constantes confrontos de que possivelmente será alvo por parte da turma. Outra particularidade foi F ter rejeitado F7 que por sua vez a preferiu. No que se refere às percepções, F respondeu “não sei” à questão “quem julgas que te preferiu”. À questão “quem julgas que não te preferiu”, F referiu F16 que afinal não retribuiu essa percepção. No que concerne às festas de aniversário, observamos que o universo de sujeitos a envolver a F aumentou. Concluímos que F17 e F foram sempre consistentes quer nas suas preferências recíprocas, quer em termos de preferências previstas e este contexto não foi exceção. F volta a ter predileção igualmente por F11, tendo a percepção que a própria a escolheria, o que não se voltou a verificar. F percebeu ainda que F7 a iria escolher, mas também não aconteceu. F4 voltou a preferir F, mas esta manifesta a sua posição rejeitando-a mais uma vez, como o fez no contexto de trabalho. F rejeita ainda F14 e F10, como já havia feito no contexto do recreio. No entanto, desta vez F não manifesta as rejeições previstas, tendo respondido a essa questão com “não sei.” Os colegas que não escolheriam a F para os seus aniversários são F1, F12, F9 e F20. É de realçar que apesar de ser usual F1 e F9 convidarem toda a turma para os seus aniversários, rejeitaram a F (entre outros colegas). Por seu lado, F12 só costuma convidar rapazes e talvez por isso tenha rejeitado F entre outras meninas. F20, apesar de ser dos mais impopulares (tendo ingressado na turma recentemente) também rejeitou F, ao contrário da conduta de F4 (marcadamente impopular), que opta por a preferir.

Concluindo, apenas F11 (que foi sempre consistente nas suas preferências e respostas em todos os contextos) e F4 (provavelmente por não se sentir tão julgada como pelos restantes colegas) preferiram F no contexto de lazer. Inferimos daqui, que a nível pessoal a integração de F em eventos sociais desta natureza é ainda deficitária. Ocorrem inúmeros estímulos nas festas de aniversário que podem fragilizar a capacidade de interação muitas vezes até com crianças e adultos desconhecidos. Parece-nos clara a necessidade de aprimoramento de relações sociais eficazes, duradouras e reconhecidas pelos outros para que F possa ser realmente incluída em contextos sociais de qualquer natureza.

Por outro lado, com o intuito de recolher informação para aferir o nível de envolvimento interpessoal do sujeito de estudo na perspectiva dos diferentes intervenientes educativos, entrevistamos a professora titular do 3.º ano (A), a docente de educação especial (B), a psicóloga do colégio (C) e a mãe da F (D). A transcrição e o quadro síntese das entrevistas foram fiéis ao discurso oral, tal como foi produzido. Para auxiliar a análise de conteúdo, apresentamos grelhas síntese do material recolhido, que, de acordo com Guerra (2006:73) “contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados.” Para além de permitir o conhecimento da totalidade do discurso, esta sinopse permite facilitar a comparação longitudinal das entrevistas.

Figura 7- Excerto da grelha de análise das entrevistas - comparação longitudinal

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Entrevistada A	Entrevistada B	Entrevistada C	Entrevistada D
Relação interpessoal	Défi ce na aquisição de competências sociais				
	Relação com os pares no recreio				
	Relação com os pares na sala de aula				
	Preferência por colegas				
	Evolução				
Lúdico	Brincadeiras usuais				
	Festas de aniversário				
Facilitadores de interação	Tempo de permanência na turma				
	Presença de adultos				
Estratégias de ação	Sala de aula				
	Domínio das relações interpessoais				
	Domínio das competências sociais				
	Família				
	Escola				
Situação atual	Principais obstáculos				
	Expectativas				
Adaptação	Na turma e no colégio				

Evitando ser exaustivas, apresentaremos apenas alguns excertos das entrevistas, através dos quais nos foi possível apurar as discrepâncias e os consensos mais significativos verificados ao longo da sua análise.

No que se refere à relação da F com os pares no recreio, todas as entrevistadas foram perentórias ao afirmar que se dá bem com os colegas, apesar de ainda existir alguma relutância em permanecer períodos de tempo mais longos em atividade ou em relação com os pares. Salientamos a postura da entrevistada A, ao afirmar a integração da F em todas as brincadeiras “é muito querida pelos colegas e superprotegida por eles (...) se tiver algum problema, todos os colegas estão à volta dela (...) é integrada em todo o tipo de brincadeiras.” Por seu lado, a entrevistada B refere que a F só brinca quando é solicitada “tem sempre tendência a ter certos momentos em que precisa de brincar sozinha (...) Não vai ter com elas assim...é muitas vezes chamada (...) são sempre as amigas que a estão ali a tentar mantê-la no grupo.” Já a convicção da entrevistada C é que existe um interesse diminuto nos jogos e na relação com os pares “interesse muito reduzido nos pares, nos jogos sociais e nas interações (...) criança que tendencialmente se isola (...) apesar das dificuldades, a turma onde a F está inserida aceita-a muito bem, é uma criança respeitada e acarinhada por todos.” A entrevistada D refere que nunca sentiu relutância da F perante os colegas, que pelo contrário, manifesta a sua

vontade em interagir “ela não recusa o contacto com os outros, não (...) a F adora os colegas de turma (...) Nunca me fez queixa de nenhum colega da turma ou que tenham sido maus pra ela (...) adora que eu os convide pra casa.” Apesar de algumas contradições, todas estão de acordo que a F é acarinhada pela turma e demonstra sentir-se bem nesse contexto.

As declarações das entrevistadas A e B elucidam-nos que a criança beneficia da companhia e do estímulo de um grupo de amigas restrito, manifestando preferência por elas. Contudo, a entrevistada D não partilha destas declarações, referindo-se apenas a uma amiga mais especial dentro do seu círculo e a dois primos que também frequentam o colégio, com os quais se relaciona com frequência “há uma das colegas que funciona como tutora pra ela, que é a referência dela, aliás ela dá a um dos bonecos o nome dessa colega (...) Ela tem dois primos da idade dela, que até andam aqui no colégio, ela adora-os e brinca muito bem com eles.” Para além deste pequeno círculo de referências, existe ainda a indicação dada pela entrevistada B que não tem conhecimento que a F se relacione com outros colegas para além dos da sua turma.

No que concerne à evolução no âmbito do relacionamento interpessoal, todas as entrevistadas são da opinião que se verificou uma evolução significativa desde o 1.º ano de escolaridade até ao ano atual (3.º ano) “ao longo destes três anos, aconteceu uma evolução muito significativa, apesar ainda destas dificuldades”. Observa-se, no entanto, alguma ambivalência na resposta da entrevistada D, que não partilha dessa convicção “mas não noto grandes evoluções a esse nível, ou seja, ela gosta, mas o gostar dela é saber que eles estão ali presentes, que se ela quiser pode talvez ir ter com eles, mas ela precisa daquele espaço dela.” Inferimos daqui que a mãe da F talvez tenha circunscrito a sua resposta ao contexto de casa, enquanto as outras entrevistadas se referiram ao ambiente escolar que pode realmente ser bastante distinto.

Apercebemo-nos ainda de uma inconsistência quando confrontamos os discursos da entrevistada A com a C, parecendo-nos esta última, mais cautelosa relativamente à opinião da integração da F com os pares. Na opinião das quatro entrevistadas existem dois facilitadores distintos que permitem fazer a ponte entre a F e os pares. As duas primeiras entrevistadas (A e B) referem-se essencialmente ao fator *tempo de permanência na turma* como facilitador; já as duas últimas (C e D) são perentórias na exigência da *presença de um adulto* que organize momentos estruturados de atividade da F com os pares. É de salientar a convicção da mãe sobre a necessidade da presença constante de um adulto que assuma o papel de mediador nessa relação.

As entrevistadas C e D manifestaram a sua posição relativamente à *situação atual* da F especificamente os *principais obstáculos* que se colocam no relacionamento interpessoal, fazendo referência às suas próprias *expectativas* neste âmbito. Na opinião da psicóloga (C), apesar dos esforços e do trabalho individualizado realizado com a criança, os principais problemas ainda ocorrem na passagem da teoria para a prática do que é trabalhado “na teoria sabe muito bem como agir, como se comportar, mas depois na passagem para a prática ainda é aí que ela tem dado alguma luta”. Na perspetiva da mãe (D), os momentos em que não ocorre uma estruturação por parte de um mediador, tendem

a ser tentativas infrutíferas “momentos sem estarem estruturados, geralmente ao fim de algum tempo...cada uma está pro seu lado”. Ambas estão em sintonia quando assumem que a principal dificuldade se prende com o reduzido interesse da F nos pares. Em relação às expectativas, a entrevistada C manifesta uma posição mais otimista “os objetivos estão a ser cumpridos nós queríamos sempre mais e nesse sentido, tudo aquilo que nós pudermos continuar a fazer, iremos fazer.” Mais reservada é a opinião da entrevistada D “penso que se passará pra vida dela, tem que haver sempre alguém que ajude.” Concluimos ainda que três das entrevistadas consideram que apesar das dificuldades naturais decorrentes do diagnóstico de PEA, a F é uma criança que se sente bem e que está adaptada à turma e ao colégio que frequenta “no recreio ela está feliz (...) é uma criança feliz (...) está integrada, gosta muito de vir pra escola (...) Ela adora brincar, vir pro colégio, gosta muito de estar com os colegas.”

TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Cabe-nos agora compreender e realçar os aspetos relacionados com o apuramento do atual nível de envolvimento interpessoal da criança com PEA. Assim, mediante os resultados decorrentes do teste sociométrico conseguimos proceder a uma análise global da turma em que a aluna F se encontra inserida. É visível nos sociogramas e matrizes sociométricas de todos os contextos que F1, F4 e F20 são os que suscitam mais rejeições, com especial destaque para F4. Os dois primeiros são referidos no PCT como tendo problemas de comportamento e o último ingressou na turma recentemente. De facto, em investigações que Kidd (1951, citado por Bastin, 1980, p.164) consagra aos mais rejeitados, é referido que “as características de personalidade são os factores mais importantes que justificam a rejeição.” As preferências parecem-nos distribuídas mais harmoniosamente pela turma, destacando-se F3 e F19, sempre detentores da maioria das escolhas. Mediante a análise geral da turma, verificamos alguma disparidade nas rejeições e nas reciprocidades de escolha, e, por isso, aferimos a necessidade de melhorar a coesão grupal, considerada por alguns investigadores, como fator determinante na produtividade dos grupos. Pepitone & Kleiner (1957, citados por Vala & Monteiro, 1993, p.271) definem coesão em termos de “atração pelo grupo” e Lott & Lott (1965, Vala & Monteiro, 1993, p.271) em termos de “atitudes mútuas positivas.” De facto, nos grupos altamente coesos os membros tendem a ser amigáveis e cooperativos, enquanto nos menos coesos, tendem a funcionar mais como indivíduos do que como membros de um grupo (idem, 1993). Relembramos o que estava descrito no PCT a este propósito, sendo estes alunos caracterizados como pouco empenhados e com índices de concentração reduzidos “alguns alunos revelam dificuldade em regular a sua participação e cumprir as regras estabelecidas. São pouco solidários e intolerantes na relação entre pares. É uma turma pouco unida e conflituosa.” Arends (1995, p.111) refere que é a interação entre a dimensão pessoal e social “que determina o comportamento na sala e dá forma a um clima particular na turma.” Como se pode verificar, a aluna F, nosso sujeito de estudo, na análise global da turma passa um pouco despercebida, não sendo objeto de grandes preferências ou rejeições. Neste sentido, pudemos apurar

que no contexto escolar, o desempenho de F se situa dentro dos parâmetros normais do grupo. No entanto, quando se passa para um nível mais pessoal, o seu relacionamento torna-se mais deficitário, como se pode verificar no item do teste sociométrico – convite para aniversário. Notamos que F4 e F17 foram sempre consistentes na preferência de F em todos os contextos. Com esta exposição, percebemos que a turma apresenta alguns focos de tensão, contudo, F parece estar integrada na turma, sofrendo poucas rejeições e tendo sempre duas colegas que a preferem. Mesmo sendo um número baixo de preferências, Jordan (2000, p.37) lembra-nos que “poucas pessoas com autismo estabelecem amizades pessoais com alguma profundidade (embora algumas estabeleçam uma rede de ‘amigos’ que partilham um interesse comum).” Apesar disto, recorrendo à entrevista realizada à professora titular, a mesma refere que a F “é muito querida pelos colegas e superprotegida por eles.” A mãe corrobora afirmando que “a F adora os colegas de turma (...) adora que os convide pra casa.” Ainda a partir da análise dos resultados sociométricos, apuramos algumas variações nas escolhas e rejeições da turma, nos diferentes contextos. Parafraseando Fachada (2001), a vivência na família, na escola, no grupo de amigos e na comunidade, determina o tipo de relações que ocorrem nesses contextos. De facto, os resultados desta investigação sugerem que “quer a natureza das interações estabelecidas entre as crianças no recreio, quer a estrutura dos contactos com os pares, são preditoras do seu eventual estatuto na sala de aula” (Howes, 1983 & Masters, 1981 citados por Lopes et al., 2011, p.53). Para o nosso sujeito de estudo, essas variações foram mais notórias ao nível do contexto de lazer (festas de aniversário), obtendo apenas 2 preferências e 4 rejeições. Correlacionando estes resultados com levantamento de dados das grelhas de observação/avaliação e o perfil intra-individual da criança apercebemo-nos que existe correspondência em relação à área da socialização com mais fraco desempenho: *contexto de jogos e lazer*. Na opinião de Jordan (2000, p.117), “os professores devem ajudar os pais a conceber programas que conduzam à aquisição de aptidões para a vida diária, bem como, os que desenvolvam as brincadeiras e as atividades de lazer.” Neste sentido, os colegas manifestaram a vontade de não convidar a F para a festa de aniversário, o que não aconteceu nos outros contextos (sala de aula e recreio). Inferimos daqui que a F, quando é convidada para as festas de aniversário, ainda deve manifestar dificuldades significativas em manter o relacionamento com os pares, principalmente quando não existe um adulto a estruturar as atividades. Como no recreio demonstra muitas vezes preferência pelo jogo solitário, provavelmente em contextos de festas acontece o mesmo. Apesar disto, a mãe refere na entrevista que “quando tem convites pra festas de anos é a felicidade suprema pra ela”. Contudo, reconhece a fragilidade do desempenho da F nos momentos não estruturados, sublinhando a importância da escola neste processo “sempre houve disponibilidade aqui do colégio para ter elementos...que ajudassem nesta interação (...) sobretudo nos recreios, nos momentos mais lúdicos que não são organizados nem estruturados.” É de referir que para além da mãe, a psicóloga tem também a convicção da necessidade da presença constante de um adulto que assuma o papel de mediador na relação da F com os pares “se houver

intervenção de um adulto para orientar esta interação, facilita (...)” Na perspectiva da mãe, os momentos em que não ocorre uma estruturação por parte de um mediador, tendem a ser tentativas infrutíferas “se der momentos livres, ou elas usam a F como a boneca delas e vejo-a a ser penteada até ela se aborrecer, ou então, juntam-se e a F fica pro outro lado, portanto, o meu objetivo não é atingido.” A este propósito, Prette & Prette (2001) referem que há muitos componentes subjetivos associados à percepção de ganhos e de perdas entre os participantes de uma interação. Estes autores (Prette & Prette, 2001, p.36) creem que “se um dos participantes obtém maiores ganhos e sofre menos perdas do que o outro, pode-se falar em desequilíbrio e, ao contrário, verifica-se o equilíbrio quando todos obtêm o máximo de ganhos e o mínimo de perdas.” Jordan (2000, p.36) corrobora a necessidade de se criarem momentos orientados, uma vez que as crianças com autismo não compreendem as regras de situações não estruturadas e, assim, “a tarefa de se juntarem às outras nas suas brincadeiras torna-se ainda mais difícil. É-lhes mais fácil estabelecer um contacto com outras crianças se elas estiverem ocupadas numa actividade estruturada.”

Por outro lado, obtivemos a informação que a F participa nas festas e convívios que ocorrem na escola descritas no PAA, no entanto, demonstra sinais de fadiga muito rapidamente e tende a isolar-se nesses momentos. Jordan (2000, p.36) assume que “o comportamento das outras crianças é frequentemente imprevisível e por isso assustador para uma criança com autismo. É um erro esperar que estas crianças se juntem às outras durante os tempos livres ou ditos de ‘recreio’.” Eventualmente, em ambientes de festas de aniversário, ocorre a mesma situação.

No que se refere ao nível de relacionamento interpessoal da criança, a opinião mais otimista da professora titular contrasta com as outras entrevistadas. Por exemplo, a psicóloga do colégio afirma que “este ano as crianças já não revelaram tanto essa disponibilidade, uma vez que os padrões de comportamento, de interesses e atividades entre a F e os colegas são cada vez mais distintos.” Tendo em conta os relatórios de avaliação psicológica, as dificuldades na interação social são constantes. Todavia, segundo a mesma, verificou-se um progresso “ao longo destes três anos, aconteceu uma evolução muito significativa, apesar ainda destas dificuldades”. Todas as entrevistadas estão de acordo acerca da integração da F na turma. Referem ainda um grupo de amigas “mais especiais” em que uma delas funciona como tutora, de acordo com a mãe. Com efeito, o facto das crianças autistas terem um amigo mesmo superficial “pode desempenhar uma valiosa função e permitir o acesso tanto a uma vida social mais satisfatória como a uma melhor compreensão das inter-relações sociais” (Jordan, 2000, p.38). Concluimos que apesar das dificuldades naturais decorrentes do diagnóstico de PEA, a F é uma criança que se sente bem e que está adaptada à turma e ao colégio que frequenta. Numa perspectiva mais teórica, Ladd (1990, citado por Lopes et al., 2011, p.44) baseia-se no pressuposto de que a adaptação escolar radica quer na criança “nível de processamento de habilidades particulares ou atributos adaptativos” quer no seu ambiente interpessoal “o nível em que participa nas relações e experiências que a preparam e apoiam para se confrontar com as exigências do contexto escolar.”

Curiosamente, os documentos mais direcionados para as necessidades e características da criança em questão (PCT e PEI), não são tão conclusivos na abordagem aos seus défices nas competências sociais. No primeiro, apenas surgem *estratégias/metodologias* gerais (turma) que contemplam e valorizam certos domínios implicados na interação entre pares; no segundo mencionam-se as dificuldades no campo das relações interpessoais recíprocas, mas não se faz referência a estratégias para as colmatar. Neste sentido, Correia (2008, p.58) defende que a recolha de informação acerca de uma criança deve permitir proporcionar indicadores sobre objetivos propostos e mudanças comportamentais pretendidas. Assim, o autor chama a atenção para que estes documentos não se prendam “tão-somente com a realização académica, mas devem ter em conta todo o espectro comportamental, em termos académicos e sociais, necessários ao sucesso escolar.” Após a análise destes dois documentos, depreende-se que a intervenção na área das competências sociais se remete ao cargo da psicóloga do colégio, não existindo mais observações de responsabilização nesse sentido.

A professora titular especifica como estratégias de promoção da interação social da F, a atribuição de responsabilidades, a distribuição de material, o facto de mudar de lugar e trocar de pares na carteira, a inclusão em todos os trabalhos de grupo, a não diferenciação de papéis dentro da sala e a atribuição de um colega para a ajudar (tutor). Estas estratégias vão ao encontro do que Richard e Patricia Schmuck (1988, citados por Arends, 1995, p.112) consideram os climas de sala de aula positivos “criados pelos professores quando ensinam aos alunos importantes competências interpessoais e de processos grupais e quando ajudam a turma a desenvolver-se enquanto grupo.” Os Schmuck encorajam os professores a “ajudarem a criar ambientes de sala de aula caracterizados por grupos de colegas sem facções, sem alunos isolados da estrutura de amizades” (Arends, 1995, p.112). Valorizam ainda turmas com normas “que apoiam um alto envolvimento do aluno no trabalho escolar, mas que, ao mesmo tempo, encorajam relações interpessoais positivas e objetivos partilhados” (Arends, 1995, p.112). A professora de educação especial refere principalmente estratégias direcionadas para o diálogo, tanto com a própria criança, como com a família, referenciando ainda a sua presença nos recreios para orientar a F. Prette & Prette (2001), certificam estas estratégias afirmando que uma das qualidades de um bom líder é a de promover o envolvimento e a participação de todos, o que implica habilidades como as de fazer perguntas instigadoras de diferentes tipos e funções, valorizar as contribuições dos participantes (feedback positivo), estabelecer com eles normas, expressar disposição e bom humor, controlar os ânimos em momentos críticos e mediar conflitos de opiniões.

Por seu lado, a psicóloga do colégio enfatiza a sua participação na orientação de um programa estruturado de intervenção individualizada ao nível das competências sociais, compreendendo aspetos como, acompanhamento nos recreios para que a F iniciasse as brincadeiras com os colegas, trabalho da expressão facial, contacto ocular, expressão e regulação emocional, a assertividade, estimular diferentes respostas emocionais, iniciar e manter uma relação interpessoal, entre outros. Com efeito, apesar desta intervenção ter sido avaliada como positiva, ainda existem lacunas já que, de acordo com a

psicóloga, “como não tem interesse pelas interações com os colegas, acabamos por não conseguir pôr em prática tudo aquilo que ela tem vindo a trabalhar.” Lopes et al. (2011, p.110) elucida-nos que estas crianças “simplesmente parecem carecer das competências ou da vontade necessárias para se envolverem activamente com os colegas.” De facto, a F ainda brinca a maior parte das vezes sozinha com objetos que encontra ou brinquedos que traz de casa. Não devemos ignorar que muitas pessoas com autismo se sentem felizes por estarem entregues a si próprias. É, portanto, essencial “assegurar que a criança adquira as aptidões necessárias para fazer e manter relações de amizade, de modo a que, se escolherem ficar sozinhas, isso resulte de uma verdadeira opção e não seja produto do medo ou da falta de capacidade” (Jordan, 2000, p.37).

Em suma, mediante a discussão de dados apresentada aferimos que o nível de envolvimento interpessoal do sujeito de estudo remete para uma integração no contexto escolar (sala de aula e recreio) apesar de, na maioria das vezes, ainda se isolar. Apesar dos constantes desafios inerentes ao diagnóstico de PEA, o trabalho desenvolvido pela escola e por instituições de terapia externas, tem sido produtivo. Não descuramos, contudo, a continuidade e a necessidade de se aprimorarem estratégias para colmatar lacunas que ainda subsistem, essencialmente em contextos de lazer, como as festas de aniversário. Estes ambientes implicam níveis mais exigentes de competência social por se tratarem, frequentemente, de momentos não estruturados por um adulto. Não podemos deixar de realçar que o percurso conduzido por esta investigação nos permitiu um maior conhecimento acerca desta problemática, consciencializando-nos de que não existem duas pessoas iguais, apesar de poderem partilhar de um mesmo diagnóstico. Neste sentido, uma proposta de intervenção deverá dar resposta às necessidades específicas apuradas, tanto ao nível da comunicação assertiva e da empatia, como em iniciar e manter relações interpessoais com propósitos de criar laços de amizade mais profundos. Corroborando Bautista et al. (1993, p.262) “conhecer as dificuldades (...) é dar o primeiro passo para a planificação de programas eficazes para a sua educação.”

CONCLUSÃO

O estudo das dificuldades relacionais das crianças com PEA é relevante, não tanto para constatar o que já se sabe (que esses problemas existem), mas para possibilitar a adoção de políticas inclusivas que minorem os obstáculos. As questões do seu bem-estar social têm sido relativamente obscurecidas pelo impacto que é dado ao rendimento académico, independentemente da resposta que consigam dar aos currículos escolares. Apesar da subjetividade própria da análise de comportamentos humanos, devemos enfatizar a investigação em educação, na medida em que “não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações (...) também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e agir ‘melhor’ do que anteriormente” (Langeveld, 1965, citado por Bell, 1997:, p.32).

Com esta investigação propusemo-nos compreender as redes de comunicação que ocorrem numa turma em que está incluída uma criança com PEA e perceber a vari-

ação das escolhas e rejeições mediante a solicitação de contextos sociais distintos. Procuramos correlacionar a qualidade das relações interpessoais com o nível de desenvolvimento da criança, averiguando se os documentos oficiais clínicos e educativos contemplavam estes aspetos relacionados com as competências sociais. Por outro lado, ao clarificar a perceção que os diferentes intervenientes educativos tinham do seu nível de relacionamento, realizamos um levantamento das estratégias utilizadas pelos mesmos nesse sentido. Desta forma, foi possível compreender qual o nível de envolvimento interpessoal da criança com PEA incluída numa turma regular. Em traços gerais, as conclusões remetem para uma integração da criança no contexto escolar, tanto dentro da sala de aula, como no recreio, apesar de na maioria das vezes ainda preferir brincar sozinha. Apesar dos desafios inerentes ao diagnóstico de PEA, o trabalho desenvolvido pela escola e por instituições de terapia externas, tem sido frutuoso. Não descuidamos, contudo, a continuidade e a necessidade de se aprimorarem estratégias para colmatar lacunas que ainda subsistem, essencialmente em contextos de lazer, como as festas de aniversário. Estes ambientes implicam níveis mais exigentes de competência social por se tratarem, frequentemente, de momentos não estruturados por um adulto.

Não podemos deixar de referir que uma das limitações deste estudo é que não pode ser generalizável, uma vez que a metodologia de investigação veiculada não tem o propósito de estender os resultados obtidos, mas sim de conhecer profundamente casos particulares. Bassey (1981, citado por Bell, 1997, p.158) não enfatiza especialmente esta limitação, observando que “a fiabilidade de um estudo de caso é mais importante do que a sua possibilidade de generalização.” Outra limitação decorrente foi a impossibilidade de implementar a proposta de intervenção delineada, devido à duração que estes procedimentos requerem.

Como afirmara Moreno (1915) “uma resposta provoca uma centena de perguntas” por isso, sugerimos três rumos para futuras pesquisas. O primeiro seria investigar sobre o papel dos irmãos de crianças com autismo no desenvolvimento das suas competências sociais. O segundo seria o aprimoramento de um modelo de intervenção para crianças com esta perturbação, baseado em técnicas do psicodrama, que possibilitasse o desenvolvimento da relação interpessoal. O terceiro rumo, mais desafiante, seria a conceção de um teste estandardizado que medisse os aspetos da interação e do raciocínio social que pudesse ser usado para produzir um “quociente social” que servisse de comparação entre crianças com desenvolvimento normal e crianças com PEA, na mesma faixa etária. A este propósito, Attwood (2010, p.75) elucida-nos que “a interpretação de aspectos das competências sociais e da compreensão social, tais como, a reciprocidade e as relações com os pares, é, neste momento, um juízo clínico subjetivo.”

Em última análise, procuramos com este trabalho o reconhecimento da importância da capacidade de iniciar e manter relações interpessoais saudáveis. Assim, exprimimos a nossa confiança no contributo que esta investigação poderá trazer, fazendo nossas as palavras de Fachada (1991, p.3):

Os outros ‘não são o inferno’, tal como afirmara Sartre, eles são sim, a razão de ser de cada indivíduo que com eles está em permanente interação. É através dos outros que medimos o nosso desempenho e desejamos atingir metas cada vez mais elevadas; é através dos outros que medimos o risco da nossa existência e aprendemos a admitir e a aceitar diferentes pontos de vista e diferentes modos de ser.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Attwood, T. (2010). *Tudo sobre a síndrome de Asperger*. Lisboa: Edição Babel, Verbo.
- Bautista et al. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. 2.ª ed., Lisboa: Dina Livro.
- Baptista, C.R., Bosa C. et al. (2002). *Autismo e Educação, reflexões e propostas de intervenção*. São Paulo: Artmed Editora.
- Bastin, G. (1980). *As Técnicas Sociométricas*. 2.ª ed., Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação : um guia para pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. M. (2000). *Qualidade da Vinculação e Funcionamento Metacognitivo na Criança de Idade Pré-Escolar*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Cornaton, M. (1979). *Grupos e sociedade*. Lisboa: Editorial Veja.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, um guia para educadores e professores*. 2.ª ed., Porto Editora.
- Cunha, N. M. M. (2010). *Reflexão sobre o tema: funcionamento e desenvolvimento do grupo na formação de educadores*. 2º Congresso Internacional de Educação. Consultado em 21/08/13, disponível em www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.php?id=118.
- Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Fachada, M. O. (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo, sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípia Editora.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo, estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Jordan, R.; Powell S. (1990). *As necessidades curriculares especiais das crianças autistas: capacidades de aprendizagem e raciocínio*. Londres: Association of Heads and Teachers of Autistic Children and Adults.
- Lessard-Hérbert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual Prático de Intervenção*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Lopes, L.; Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). *Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises*. *Psicol. cienc. prof.* vol. 23, n.4. Consultado em 20/08/13, disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498932003000400013&script=sci_arttext
- Lopes, J.A. et al. (1996). *II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Actas*. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, J.A, Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2011). *Competências sociais Aspectos comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. 2.^a ed., Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Minicucci, A. (2000). *Relações Humanas, Psicologia das Relações Interpessoais*. 5.^a ed., São Paulo: Editora Atlas.
- Papalia, D. E.; Olds, S. W.; Feldman R. (2001). Tradução e revisão técnica: Isabel Soares. *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pessoa, N. (2013). *Espaço Autista*. Consultado em 23/08/13, disponível em http://espa-coautista.blogspot.pt/2013/06/criterios-para-o-autismo-no-dsm-v_4.html.
- Prette, A. D. & Prette, Z. A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais, vivências para o trabalho de grupo*. SP Brasil: Editora Vozes.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. H. D. (2009). *Sociometria: observação das relações afetivas em pequenos grupos*. *CADERNOS de Pedagogia*. Consultado em 05/08/13, disponível em <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=6&id=1477>.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (coord) et al. (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano, assim, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos.



PAULA FRASSINETTI
DEPARTAMENTO DE
**EDUCAÇÃO ESPECIAL
E PSICOLOGIA**