

A Criança / Jovem com Necessidades Educativas Especiais: conhecer para agir

Carlos Manique da Silva

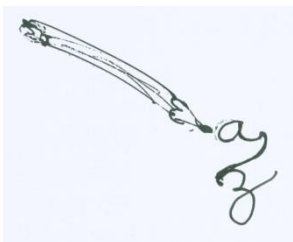
Isabel Marília Peres

Margarida Branco

Paula Margarida M. Brás

(org.)





Ficha Técnica

Autoria / Organização.....Carlos Manique da Silva, Isabel Marília Peres,
Margarida Branco e Paula Margarida M. Brás

EdiçãoEscola Secundária José Saramago-Mafra

1.ª ediçãoDezembro de 2014

Composição e arranjo gráficoAntónio Ferreira

Imagem da capa.....“S. Martinho”. Desenho elaborado por uma criança
com NEE da Unidade de Multideficiência da Escola
EB1 Hélia Correia

Disponível em..... <http://escola.esjs-mafra.net/>

Copyright.....Escola Secundária José Saramago-Mafra

ISBN978-989-20-5318-9

Este e-Book foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do concurso
“Educação Especial 2013”.

Índice

Lista de siglas

1. Apresentação	5
2. Seminários	7
2.1. A Síndrome de Asperger de A a Z	7
2.1.1. Introdução.....	7
2.2. A Escola e a Dislexia	35
3. Oficina de formação “Competências sociais em alunos com NEE no ensino regular”	39
3.1. Introdução.....	39
3.2. Conteúdos e metodologia da oficina	41
4. Curso de formação “Intervenção educativa em alunos com NEE de caráter permanente” ..	45
4.1. Introdução.....	45
4.2. Objetivos, conteúdos e metodologia da ação.....	53
Anexo I - Trabalhos realizados no âmbito da oficina de formação.....	58
1. O desenvolvimento social e emocional da criança e do adolescente.....	59
2. Alunos indisciplinados ou NEE?.....	67
3. Aceitação social em contexto escolar – estudo de caso.....	73
4. Paradigmas das competências sociais.....	76
5. Habilidades sociais em alunos com NEE ao abrigo de um CEI: um estudo singular ..	82
Anexo II - Trabalhos realizados no âmbito do curso de formação	86
1. “Um menino chamado Ricardo”	87
2. “A Princesa Cor-de-Rosa”	98
3. “Uma canção especial”	101

Lista de Siglas

AE – Agrupamento de Escolas

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CRI – Centros de Recursos para a Inclusão

ECAE – Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos

EEE – Equipas de Educação Especial

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEEcp – Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente

SA – Síndrome de Asperger

UAM – Unidade de Apoio à Multideficiência

1. Apresentação

O e-book sintetiza as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “A Criança / Jovem com Necessidades Educativa Especiais e a Escola: Conhecer para Agir”, apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian em 2013 (concurso “Educação Especial”). O projeto teve como entidade responsável a Escola Secundária José Saramago-Mafra, contando com a parceria do Centro de Formação da Associação de Escolas Rómulo de Carvalho, sediado na referida Escola. Por via dessa parceria foi possível congregiar outras unidades educativas localizadas no concelho de Mafra, a saber: Agrupamento de Escolas da Ericeira; Agrupamento de Escolas de Mafra; Agrupamento de Escolas Professor Armando de Lucena; Agrupamento de Escolas da Venda do Pinheiro.

Em termos mais operacionais, o projeto nasce da identificação de um problema no universo das citadas unidades educativas, as quais eram frequentadas, no ano de 2013, por 521 alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp). Referimo-nos, designadamente, ao défice de conhecimento no respeitante à problemática da criança com deficiência em contexto escolar. Importava, por isso, promover práticas educativas no sentido da inclusão desses alunos. Nesse sentido, o projeto (com uma forte componente de formação) pretendeu tornar próxima de toda a comunidade escolar a problemática do aluno com NEEcp. Na verdade, a intenção de partida foi a de transmitir informação e de partilhar experiências com um público-alvo abrangente (pessoal docente, pessoal não docente, técnicos de educação especial, encarregados de educação e pais). Era exetável, no final do percurso, que os “formandos” ficassem a conhecer as respostas educativas previstas na lei, sendo, ainda, capazes de adotar práticas educativas (particularmente no caso dos docentes) mais adequadas ao aluno com deficiência.

Conforme antecipámos, houve uma forte aposta numa vertente formativa; aquela que nos pareceu mais consequente para a obtenção dos resultados esperados. Para o efeito, foram previstas três modalidades de formação: seminários (destinados, sobretudo, a encarregados de educação e pais); cursos de formação (tendo como público-alvo pessoal docente e pessoal não docente); oficinas de formação (dirigidas a educadores de infância e a professores de todos os níveis de ensino). Em síntese, é útil referir que as diversas ações de formação foram frequentadas por 200 docentes

(incluindo o grupo de recrutamento de educação especial), 30 encarregados de educação / pais e 19 assistentes operacionais.

Por outro lado, importa dizer que os objetivos estabelecidos foram, em larga medida, alcançados; desse facto demos, aliás, circunstanciado relato à Fundação Calouste Gulbenkian, que em boa hora financiou o projeto. Sublinhámos, porém, uma dificuldade: a de mobilizar os encarregados de educação e os pais.

Para além da vertente formativa, pensámos que seria de igual modo útil divulgar alguns dos textos apresentados nos seminários, assim como práticas e documentos partilhados nos cursos e oficinas de formação – eis, pois, o móbil do presente e-book, que procura chegar a um público tão vasto quanto seja possível.

O e-book abre com dois textos que correspondem às intervenções de Paula Brás e de Marta Vidal no âmbito, respetivamente, dos seminários “A Síndrome de Asperger de A a Z” e “A Escola e a Dislexia”. Por outro lado, numa outra secção, damos conta da estrutura e do enquadramento conceptual da oficina de formação “Competências sociais em alunos com NEE no ensino regular”. Incluem-se, em anexo, textos produzidos pelos docentes. Divulga-se, por fim, a estrutura do curso de formação “Intervenção educativa em alunos com NEE de carácter permanente”, dirigido a pessoal não docente, sendo precedida de uma análise histórica sobre a afirmação da Educação Especial em Portugal, desde os anos de 1970. No âmbito da referida ação são também apresentados em anexo alguns trabalhos realizados pelos formandos.

Os organizadores

2. Seminários

2.1. A Síndrome de Asperger de A a Z¹

Esta apresentação pretende ser uma reflexão sobre a síndrome de Asperger (SA) e quais os indicadores a que devemos estar atentos.

Neste sentido, este seminário constitui um momento de alerta à comunidade envolvente, no sentido de compreenderem as dificuldades inerentes a esta condição e assim poderem desenvolver estratégias conducentes a uma inclusão social mais efetiva.

Considera-se que apesar da informação que circula em profusão na net, é útil ter um documento que percorra as dificuldades, potencialidades e estratégias a aplicar, quer pela família quer pela escola, quando se deparam com uma criança ou jovem com Síndrome de Asperger.

A atual conjuntura de crise e globalização traz uma pressão acrescida sobre as várias dimensões que envolvem o indivíduo com SA e salientam as (in)competências sociais de que dispõe, como fator de (in)sucesso em todas as situações onde circula. Utilizar esta informação para amenizar este impacto negativo pode ser o caminho para lhes proporcionar uma vida melhor.

2.1.1.Introdução

De facto, muitas pessoas me veem como alguém “estranho”. Ou então, já devem ter-me visto assim. Notam algo de diferente em meu ser. Não. Não falo da “inteligência”, mas, de um jeito “estranho” de ser mesmo. Talvez desengonçado, talvez sem jeito, sei lá... Para os que pensam assim, digo que eu era muito mais estranho na infância.

Carlos A. Marques (portador de SA)

in <http://carlosamarques.blogspot.pt/2013/02/desabafo-de-um-estranho.html>

A citação acima referida, de que é protagonista um jovem assumidamente asperger (“aspie” como se denominam), ostenta uma lúcida consciência do sentimento de

¹ Intervenção proferida pela Doutora Paula Brás, professora no Agrupamento de Escolas de Mafra, na Escola Secundária José Saramago-mafra, no dia 17 de fevereiro de 2014. Email: paulabras@aemafra.edu.pt

diferença que inspira nos que o contactam. Por outro lado, apresenta um indivíduo com uma capacidade cognitiva normal ou mesmo superior que apesar da dissociação com os aspetos sociais, projeta um sinal de esperança considerando um desenvolvimento contínuo em prol de uma adaptação cada vez maior ao mundo social e à interação com os outros.

Numa observação nosológica ainda com validade incerta, sabemos que a Síndrome de Asperger (SA) pertence ao espectro do autismo, sendo caracterizada como uma perturbação neuro comportamental, causada por uma disfunção cerebral. Conhecem-se várias designações para além desta, nomeadamente “Desordem, Transtorno ou Perturbação de Asperger”, ou mais recentemente “Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento da criança”. De acordo com Marques (1998) esta síndrome tem uma entidade clínica distinta, não sendo um subgrupo do autismo.

O seu diagnóstico consegue realizar-se em exclusão aos outros casos de espectro de autismo, através da análise do funcionamento cognitivo. Desta resulta a verificação de um bom funcionamento cognitivo, que se associa a uma linguagem formalmente adequada. Contudo, e apesar deste bom funcionamento cognitivo, surgem limitações em três áreas do desenvolvimento social: comunicação social, interação social e imaginação social. Por vezes, também ocorrem problemas na organização e coordenação motora.

Quando me propuseram falar da Síndrome de Asperger (SA), antevi uma apresentação tradicional, sistematizando informações de acordo com a proposta de conteúdos mas..., relembrando tantas outras apresentações a que assisti, pensei que esta não seria a forma mais funcional de disseminar informação a um público diversificado. Necessitava encontrar uma forma de ajudar à retenção de informação. Assim, e analisando o título da comunicação através de uma interpretação literal (tão ao gosto de um portador da SA) pensei em utilizar o abecedário como mnemónica importante no que respeita a conceitos essenciais sobre esta síndrome, percorrendo todas as suas letras.

Assim iniciou-se o seminário na letra A:

Asperger - Asperger, ou mais propriamente Hans Asperger, era um pediatra austríaco que em plena II Guerra Mundial (1944) fez a compilação de vários casos de crianças que

ostentavam características autísticas mas revelando um bom funcionamento cognitivo e capacidade de comunicação verbal. No entanto, e talvez devido à língua (alemão) e ao pós-guerra que se sucedeu, os seus relatos permaneceram algumas décadas no esquecimento.

Outro aspeto interessante é que o Dia Internacional dos Asperger é celebrado no aniversário deste pediatra, dia 18 de fevereiro.

Também nesta letra posso referir o subtipo de asperger mais integrado na nossa sociedade.

Falo do subtipo **Ator** - Verifica-se que este subtipo é mais comum nas raparigas mas, também ocorre no sexo masculino. É uma variação na qual os indivíduos aprendem cognitivamente as capacidades sociais, a fim de conseguirem adaptar-se e disfarçar comportamentos mais estranhos. Neles permanece uma análise em dois níveis. No nível exterior parecem conseguir relacionar-se com os seus pares, mas internamente continuam a sentir dificuldades, disfarçando o facto de não entenderem os gracejos próprios dos seus grupos etários. Ao longo do 3º ciclo e secundário vão adquirindo maiores conhecimentos cognitivos sobre a atividade social e vão-se aperfeiçoando até ao ponto de conseguirem fazer amigos. Porém, este esforço contínuo de iniciação e manutenção das interações, e de alerta e consciência permanente dos vários sinais faciais e corporais dos outros, desgasta-os necessitando estar sós para se equilibrarem emocionalmente. Por outro lado, permanecem sempre na dúvida se estarão a agir com normalidade às várias interações.

Do exposto, decorre que os SA apresentam frequentemente situações graves de **Ansiedade** e por vezes depressão. A ansiedade despoleta-se com muito maior frequência do que o habitual. Ela ocorre quando têm que enfrentar situações inesperadas, não planeadas ou sistematizadas, e esta leva-os facilmente a uma situação de puro pânico. Estas situações inesperadas ocorrem diariamente no contacto com os outros, pela imprevisibilidade de interações, pela alteração de regras formais ou informais, ou mesmo de discurso, ou, ainda pela necessidade de expressar emoções. Todas estas ocorrências causam uma quebra na sua segurança interna, deixando-os confusos e inseguros. Para reatar o controlo emocional, socorrem-se de tiques que os

ajudam a sentir-se no controlo da situação, pela sua previsibilidade, constância e consequente sentimento de segurança, levando a uma diminuição dos mesmos à medida que se vão acalmando.

A terminar a letra tenho que lembrar a necessidade dos 5 As:

1º - **Acreditar:** Cada Asperger tem que crescer na capacidade de Acreditar em si próprio, nas suas capacidades e na consecução do que deseja ser. Também a família deve acreditar nestes princípios, caminhando com ele.

2º - **Aceitar:** Cada um tem que aceitar o que é, aceitar que não tem cura e os outros devem aceitar que os comportamentos desadequados não são intencionais, e que estes indivíduos não têm uma incapacidade mas... e apenas...uma diferença.

3º - **Amar:** Os pais têm que Amar os seus filhos SA incondicionalmente, procurando sempre demonstrá-lo. Com a lucidez e potencial cognitivo que os caracteriza, se não se sentirem amados vão achar que não merecem sê-lo.

4º - **Amizade /afeto:** Este sentimento, próximo do anterior, quando presente fá-los sentir que existem coisas que fazem das quais os outros gostam e assim podem ter amigos, podem ser amigos e podem fazer amizades.

5º - **Assistência / apoio:** Qualquer que seja a idade de um SA, haverá sempre situações em que necessitam de apoio e é esse apoio, essa sensação de segurança, que lhes permite lutar as suas próprias batalhas.

Barulhos: Muitos dos SA são extremamente sensíveis a sons. Alguns têm um ouvido musical excelente podendo vir a ser grandes músicos, mas certos sons ou barulhos, muito intensos ou agudos chegam a ser insuportáveis, não facilitando a concentração e causando aumento dos comportamentos estereotipados (tiques). Uns dos barulhos que os podem incomodar bastante serão os múltiplos ruídos realizados por grupos de pessoas em alegre convívio (Martins, Fernandes & Palha, 2000). Por este motivo e principalmente pela questão social, um SA deveria ter sempre uma turma reduzida e calma.

Boa memória visual: Geralmente têm uma excelente memória visual, chegando a ser

fotográfica, fixando todos os elementos de um determinado suporte visual até à exaustão. Segundo Martins, Fernandes e Palha (2000) alguns leem um livro e conseguem reproduzir o que consta em cada página.

Bom prognóstico de desenvolvimento global: Geralmente os portadores de SA, necessitam de um maior apoio na fase de adolescência, prevenindo *bullyings* que podem ocorrer devido à sua “estranheza” face aos outros, mas quando adultos podem ter carreiras de sucesso, devido às suas qualidades de persistência, memória e cumprimento escrupuloso de regras. Quando têm um QI elevado potenciam ainda mais estas capacidades. Sendo uma perturbação do desenvolvimento vão melhorando a capacidade de socialização, conversação e compreensão de pensamentos e sentimentos do outro, conseguindo ser adultos autónomos, controlando a rotina diária, os contactos sociais e o trabalho desenvolvido. Uma curiosidade é que as raparigas têm um prognóstico mais favorável que o dos rapazes que tendem a ser mais agressivos e perturbadores.

Classificação Estatística Internacional de Doenças² (**CID - 10**), cuja utilização é mais frequente na Europa. Esta classificação admitiu a SA como identidade distinta e reconhecida oficialmente em 1988, o que se revelou de grande importância para uma mais correta despistagem desta problemática. É-lhe atribuído o código F84.5.

Coerência Central - Défice na **Coerência Central**. Verifica-se na dificuldade que os SA têm em compreender o contexto geral, estando atentos a pormenores e detalhes que às vezes passam despercebidos às outras pessoas. Por isso, apresentam dificuldade em realizar juízos de valor e aplicar regras que não estejam bem interiorizadas.

² Para esta problemática a CID-10 refere: “Transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Diferencia-se do autismo essencialmente pelo fato de que não se acompanha de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno tem, por vezes, episódios psicóticos no início da idade adulta. Psicopatía autística. Transtorno esquizoide da infância.”

DSM IV³ É o manual mais utilizado para o diagnóstico e estatística dos transtornos mentais. Este manual faz a listagem dos diversos transtornos e apresenta os critérios para o seu diagnóstico, sendo o mais utilizado fora da Europa. Os critérios definidos foram sendo revistos e são da responsabilidade da Associação Americana de Psiquiatria (APA). Esta versão IV foi realizada em 1994, sendo a mais profunda, mas já existe a versão V, editada em 18 de maio de 2013 (DSM-5)

O indivíduo com SA deve ser despistado através de um padrão de comparação com os comportamentos das crianças ou adolescentes da mesma idade que apresentam um desenvolvimento convencional.

Etiologia: A pesquisa até hoje efetuada tem encontrado semelhanças em determinados contextos que sugerem fatores combinados de variáveis genéticas e ambientais causadores da síndrome, referindo-se as toxinas na gravidez por infecções virais ou bacterianas, por inalação da poluição do ar, do fumo, de inseticidas, ou mesmo a idade avançada do pai. Por outro lado, encontram um conjunto de fatores neurobiológicos que afetam o desenvolvimento cerebral do feto. Descarta-se a ideia de que a síndrome de asperger se deve a privação de afeto, ou a um ambiente educacional demasiado austero.

³ Para esta problemática o DSM IV apresenta a seguinte tabela:

A. Prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes quesitos: (1) prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social (2) fracasso para desenvolver relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento com seus pares (3) ausência de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por ex., deixar de mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse a outras pessoas) (4) falta de reciprocidade social ou emocional B. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes quesitos: (1) insistente preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses, anormal em intensidade ou foco (2) adesão aparentemente inflexível a rotinas e rituais específicos e não funcionais (3) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por ex., dar pancadinhas ou torcer as mãos ou os dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo) (4) insistente preocupação com partes de objetos C. A perturbação causa prejuízo clinicamente significativo nas áreas social e ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento D. Não existe um atraso geral clinicamente significativo na linguagem (por ex., palavras isoladas são usadas aos 2 anos, frases comunicativas são usadas aos 3 anos) E. Não existe um atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de autoajuda apropriadas à idade, comportamento adaptativo (outro que não na interação social) e curiosidade acerca do ambiente na infância F. Não são satisfeitos os critérios para um outro Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.

Expressão facial pobre: geralmente não apresentam grandes variações faciais, o que causa mais problemas na “leitura” emocional que os outros fazem.

Expressão emocional pouco marcada: Esta é uma das características dos indivíduos com SA. Têm dificuldade em expressar emoções de forma não-verbal, ou mesmo verbalizada, parecendo ter alguma apatia afetiva. Até aos 5 anos ocorrem em muitos casos birras injustificadas, exageradas e frequentes.

Nesta letra posso referir o subtipo de asperger menos feliz na nossa sociedade.

Falo do subtipo **Exilado**: Este subtipo corresponde ao indivíduo SA que tenta fazer amigos, mas é tão desadequado nas suas interações que está sempre a falhar, sendo marginalizado pelos outros. Ele não consegue compreender como resolver a situação. Para os outros é sempre visto com estranheza, devido à constante falta de inibição social e à sua incapacidade de interagir, por não conseguir iniciar adequadamente uma conversa ou mantê-la. É um indivíduo que sente muita angústia pela situação e cujo contacto com os outros despoleta muita ansiedade.

Expetativa de leitura adequada dos outros: O SA não compreende que os outros não conheçam os seus sentimentos. Ele espera o reconhecimento emocional que não ocorre.

Excêntricos nos comportamentos: Pela sua diferença e estranheza e pelos comportamentos sociais inábeis, são muitas vezes alvos fáceis de ameaças e perseguições na escola. A situação de intervalo e almoço é, por isso, sinónimo de mau estar.

Estereotipias motoras e vocais: Muitos SA apresentam algumas estereotipias que aumentam de frequência quando se sentem ansiosos. Realizam-nas para se acalmarem.

Explicações pouco claras: Geralmente quando lhes é pedido que expliquem o que sentem ou querem pedir ajuda ou comunicar clarificando algo que disseram, revelam muita dificuldade em fazê-lo, apresentando respostas fragmentadas e confusas, impossibilitando muitas vezes a ajuda necessária.

Escrita: Esta aprendizagem é por vezes difícil quer pelos aspetos gráficos, quer pela organização de conteúdos e compreensão geral do mecanismo de escrita.

Fala: Geralmente os SA têm uma prosódia bizarra, peculiar, estranha, pedante ou excêntrica, com um timbre, um ritmo ou uma entoação invulgares, em regra monótona, com precisão excessiva de cada sílaba e fluência e ritmo alterados.

Porém, nem todos os SA têm as mesmas características quanto à expressão oral e verifica-se que se dividem entre os que são muito faladores e os que são muito calados.

Função executiva: Os SA apresentam défice da função executiva no que respeita ao planear estratégias para resolver um problema.

Têm a **Flexibilidade** de raciocínio dedutivo comprometida, sendo difícil aprenderem com erros do passado.

Fascínios: Os SA têm propensão para ficarem fascinados com algumas coisas, geralmente de teor repetitivo e sequencial.

Muitas vezes apresentam fascínio por movimentos repetidos. Temos como exemplo os movimentos da máquina de lavar a roupa, das ventoinhas, dos pêndulos, das hélices dos aviões, dos gira-discos, do ondular dos lençóis ou de sacos de plástico no estendal, dos insetos voadores...

Também, mostram um enorme fascínio por luzes ou por objetos brilhantes, tais como: luzes intermitentes, luzes dos carros de polícia ou ambulâncias, faróis, espelhos, superfícies brilhantes...

Em muitos casos, apresentam fascínio por números e/ou ordenações numéricas: horários, mapas, tabuadas, fórmulas químicas, contagens de palavras ou outras, datas de aniversários....

Por vezes, mostram interesse intenso por desenhos e por símbolos gráficos repetidos: circunferências e outros “objetos”, nomes próprios, ...

Por vezes, são colecionadores, ou revelam interesse intenso por enciclopédias, por jogos eletrónicos, por máquinas de calcular, relógios, e mecanismos diversos mas sempre de forma desproporcionada relativamente ao esperado para as crianças ou adolescentes da mesma idade.

Em poucos casos, refere-se tendência para o "zapping" televisivo permanente, repetido e excessivamente intenso.

Também ocorre muitas vezes o interesse pelo alinhamento de objetos, de acordo com uma determinada ordem e sem valor prático.

Frequentemente surge um intenso fascínio por determinados temas ou eventos, que são lembrados recorrentemente.

Em crianças abaixo dos cinco anos, temos muitas vezes fascínio pelo folhear livros e revistas, sem parecerem estar atentos aos seus conteúdos.

Surgem também fascínios intensos por determinada história, solicitando-se o seu reconto a ser efetuado sempre da mesma forma. Também os filmes, anúncios ou programas podem ser objeto de fascínio sendo visualizados repetidamente.

Fobias: A par destes fascínios surgem muitas vezes fobias, ou seja, medos intensos das mais variadas coisas e que os colocam em situação de extrema ansiedade quando em contacto com o fator de medo.

Gestos: Os SA apresentam, com frequência, gestos bizarros ou desajeitados que rapidamente são causa de estranheza pelos outros.

Gostam: Gostam de estar e conviver com colegas mais novos ou mais velhos do que eles. Os seus pares etários não gostam de brincar, jogar ou estar com os SA e, por isso, afastam-se e/ou evitam-nos. Esta situação ocorre por diversos motivos, derivando alguns deles da imposição por parte dos SA de regras estranhas ao que é habitual, exigindo que as brincadeiras ou jogos se façam de uma determinada forma.

Gradual: Qualquer alteração ambiental, ou de regras sociais, de linguagem ou comportamento devem ser alteradas de forma muito gradual, explicitando-se e planificando-se previamente.

Hiperatividade: Com ou sem associação ao déficit de atenção. É uma das comorbidades mais frequentes nos indivíduos com SA e muitas vezes remete para a necessidade de medicação com metilfenidato.

Hiperlexia: Comorbidade também muito frequente nos indivíduos com SA, caracterizada pela capacidade precoce para a leitura mas dificuldades no processamento da linguagem oral. Normalmente demonstram precocemente capacidade para identificar letras e números (18 – 24 meses) e aos 3 – 4 anos leem palavras. Porém, têm dificuldades com a compreensão da linguagem oral e formação de conceitos, o que afeta a compreensão da leitura.

Humor: Habitualmente os SA adultos adquiriram alguma capacidade de apreciar o humor simples, gostando do humor de tipo sem palavras rudes. O humor mais complexo ou rude não é compreendido.

Higiene: A higiene pessoal é realizada apresentando extremos. Por exemplo, podem passar 1 hora no duche mas não lavam os dentes.

Honestidade: Característica dos SA e geralmente pouco apreciada no convívio social. Os SA são extremamente honestos nas suas observações e comentários, podendo ser muito desadequados à situação social que decorre. Esta característica faz com que sejam muitas vezes evitados pelos outros.

Interesses extremos: Estes interesses extremos levam a que os SA se interessem de forma intensa por um assunto, tema, mecanismo ou algo que exploram em profundidade. Quando adultos e seguindo esses interesses, podem ser os mais competentes numa determinada matéria.

Ironia ou sarcasmo: Muitas vezes não a compreendem, nem a utilizam. As situações em que surge compreensão e troca de ironias apenas ocorre com pessoas que lhe sejam muito familiares e com as quais se habituou a fazê-lo.

Indiferença: às influências dos seus pares etários (moda, jogos...). São os alunos que nunca trazem objetos para trocar (cromos, berlindes...), nem se vestem ou desejam o que é preferido pelos colegas, o que é ainda mais um motivo de afastamento dos outros.

Interrupção inapropriada: Os SA interrompem, frequentemente, as atividades dos adultos (pais, professores ou outros) se acharem que devem dizer algo sobre um assunto com que estão preocupados. Esta interrupção, claramente desagradável para o adulto, não é provocatória nem com finalidade de desestabilizar o ambiente, mas sim a expressão de uma necessidade ou preocupação.

Isolamento: Os SA apenas se sentem em segurança quando estão na sua área restrita de interesses, que aprofundam constantemente. Deste modo, preferem isolar-se face a atividades, jogos ou conversas que transcendam esses interesses. Por outro lado, demonstram dificuldade em alterar as suas rotinas e experimentar algo novo. Este isolamento, que procuram, causa barreiras comunicacionais.

Insensibilidade: Muitas vezes os SA apresentam insensibilidade à dor física, o que pode ser muito perigoso por poderem estar a ser magoados ou magoarem-se seriamente sem existir queixa, e tratamento ou resolução posterior. Por isso, podem estar a ser fisicamente agredidos sem que a situação seja detetada pelo adulto ou podem estar a colocar-se em risco sem se aperceberem.

Intervenção inicial: A intervenção inicial, ao nível das terapias cognitivo-comportamentais ou em situações escolares e familiares, deve ser feita ao nível da potenciação das diversas capacidades de comunicação e não, somente, ao nível da linguagem. Na adolescência interessa atuar no aumento de autoconfiança e autoestima.

Jogos sociais e outros: Os SA não gostam de jogos de competição. A ideia de competição não lhes diz nada, estando indiferentes aos interesses dos outros. Quando, em situação de escola, lhes é proposta a participação num jogo com os seus pares, estes alunos podem entrar em pânico. Quando participam tendem a impor as suas próprias regras, que como já se referiu são estranhas aos outros.

Porém, consegue-se que desenvolvam capacidades de cooperação social iniciando-as com jogos de um para um e com leituras em parceria (também possíveis de realizar pelas famílias).

Decorre que se aconselha que em situação escolar se motivem os alunos com SA para a realização de trabalhos e jogos a pares e, se necessário, se recorra a intervenção pedagógica específica (treino da consciência fonológica).

A família pode também desenvolver atividades extracurriculares de caráter lúdico que os coloquem em situações de pequenos grupos, a fim de aumentar a tolerância social e facilitar o processo de inclusão na sociedade.

Contudo, pode ser necessária uma intervenção psicológica do tipo cognitivo-comportamental e se houver situações de humor depressivo ou manifestações obsessivo-compulsivas (mais marcadas na adolescência) poderá estar indicado o uso de determinados fármacos a serem receitados pelo pedopsiquiatra ou neuropediatra.

Kasa ????: O que fazer em casa com um filho com SA?

Estratégia principal: Criar rotinas que sejam sempre respeitadas

Exemplos:

1. criar uma hora de leitura à noite que pode ser feita a pares;
2. ter momentos determinados para realizar jogos tipo Scrabble, leitura de jornais e/ou discussão de acontecimentos em família;
3. habituá-lo a dialogar sobre o que aprendeu na escola;
4. ter como regra principal que o estudo tem prioridade sobre interesses e lazer, criando uma hora diária de estudo;
5. subscrever revistas e livros, criando o hábito de os lerem e comentarem em família;
6. nas férias em família ir a locais culturais e falar sobre o que se está a visitar;
7. permitir que o seu filho vá visitar os locais de trabalho dos pais e outros contextos profissionais que pareçam ser do seu interesse;
8. manter níveis de aprendizagem no verão (cursos de verão) porque as férias de verão são demasiado longas;
9. manter sempre uma grande interação com o seu filho;
10. incentivar o seu filho a ter mais do que um interesse e

11. promover a relação com os seus pares, fazendo convites para um convívio em casa com um ou dois colegas com que se relacione melhor.

Leitura de emoções: Os SA têm muita dificuldade em “ler” as emoções dos outros, o que causa graves dificuldades nas relações sociais.

Leitura de documentos escritos: Quando os SA não são hiperlêxicos, ocorrem dificuldades na aprendizagem de leitura que se faz mais facilmente com recurso a métodos globais que adiam durante um período mais longo, a descida à sílaba e letra.

Linguagem: Os SA têm frequentes conversas sem nexos, desajustadas aos temas evocados, revelando perturbações semântico-pragmáticas.

Aos 10 anos apresentam um discurso com inversões de tempos verbais mas quando aprendem as regras gramaticais são excelentes.

Revelam problemas na compreensão de um texto por dificuldades na compreensão verbal.

Fazem uma utilização tardia ou não utilizam os pronomes pessoais, sendo característico nomearem-se em vez de dizer “eu”.

O seu discurso oral é repetitivo ou repetem palavras ou frases.

Fazem uma interpretação literal das frases e das expressões idiomáticas.

Apresentam dificuldades na compreensão verbal de neologismos, gramática e substituição pronominal.

O que fazer para o ajudar:

- dizer sempre o nome dele antes de lhe dar uma instrução, sendo que deve dar-se uma instrução de cada vez;
- dar tempo para responder e se necessário, repetir a instrução sem a reformular, para que não pense que é outra pergunta;
- preferir utilizar afirmações para completar do que perguntas;
- ao ler um texto ou ouvir outras pessoas falar, chamar-lhe a atenção para o modo como as palavras normalmente são encadeadas;

- não utilizar sarcasmo nem ironia;
- ajudá-lo a ter consciência das necessidades do interlocutor, ensinando-o a modificar o tom de voz e o volume;
- encorajar o contacto ocular (sem treino);
- explicar metáforas e ironias e
- ensinar a compreender o significado e as emoções subjacentes a certas expressões faciais.

Motricidade fina e grossa: Os SA são, muitas vezes descoordenados, apresentando rigidez no caminhar e uma postura contraída. A motricidade fina é, em muitos casos, penosa pelo que lhes custa muito todas as atividades de escrita ou desenho.

Manobras compensatórias: Estes indivíduos têm formas atípicas de perceber a realidade, parecendo atuar de forma marginal ao padrão cultural adotado mas conseguindo efetuar aprendizagens cognitivas importantes.

Multidões ou lugares com muita gente próxima: Nas situações em que têm que estar ao pé de muita gente (escolas grandes, hospitais/centros de saúde, ou mesmo em ruas demasiado frequentadas), os SA ficam progressivamente mais ansiosos e muito nervosos, sem saberem como atuar e chegando a sentir pânico. Porém, podem ser atores, músicos ou outro tipo de artistas que atuando num palco se situam num plano acima da multidão o que os faz sentir mais protegidos.

Mudar de roupa: É uma situação recorrente quererem usar sempre a mesma roupa. Para a contornar deverá ser negociado o tipo de roupa a usar e fazer uma escala para cada dia da semana, estabelecendo uma rotina.

Memória de curto prazo: Geralmente, os SA têm uma memória de tipo fotográfico e episódico mas funciona de forma descontextualizada. Alguns conseguem memorizar um livro, podendo reproduzir, *ipsis verbis*, qualquer página do mesmo. São excelentes na memorização de factos, números, na matemática, na física e na geografia.

Meta-Representação em défice: Revelam dificuldades no pensamento abstrato, o que

afeta a compreensão de disciplinas como a filosofia e o português. As representações primárias estão preservadas, resultando na formação de conceitos de forma correta. No entanto, as representações secundárias ficam alteradas, afetando a organização prévia de intenções, a resolução de problemas que exigem planejamento prévio e a compreensão de estados mentais que se dirigem a situações hipotéticas.

Motivação: É difícil motivá-los, pois não têm sentido de competição ou desejo de sobressair. A única forma é inserir nas tarefas elementos que sejam relacionados com os seus fascínios ou interesses.

Normas educativas: Determinadas normas educativas devem ser precocemente adotadas em casa (aos 2 – 3 anos), com extensão para a escola. Estas devem ser claramente definidas, sem margem para desvios. Algumas poderão ser:

1. não bater;
2. não gritar;
3. arrumar o que se desarruma;
4. tempo fixo para uso do computador após o estudo e
5. estudo antes do lazer.

Olhar: O olhar dos SA é bastante característico, podendo ser “evitante”, ou fugaz, ou fruste, ou escasso ou pouco intenso. Por vezes, acontece o oposto e apresentam uma fixação intensa do olhar no interlocutor.

Odores: A grande sensibilidade sensorial que têm leva a que certos cheiros os incomodem de forma extrema, levando a que apresentem comportamentos de grande nervosismo. Alguns têm um olfato muito desenvolvido, conseguindo reconhecer todos os odores e associá-los às suas correspondências (cheiro a gás, perfumes, comida, flores, vinhos...).

Objeto de discriminação: Pela estranheza das suas atitudes e comportamentos junto dos

pares e pela dificuldade que estes têm em compreender as dificuldades que estes indivíduos, aparentemente perfeitos, apresentam, os SA são frequentemente alvo de discriminação negativa e *bullying*. A escola deve estar atenta a este fenómeno que tanto os prejudica.

Ofensivos: Esta questão foi aflorada na palavra honestidade. Eles são, frequentemente, inconvenientes, dizendo ou fazendo coisas que podem ofender os outros. Por exemplo, param a meio de uma conversa para dizer que “ cheiras mesmo mal” ou “tens a cara cheia de borbulhas”. Geralmente, revelam grande falta de empatia, tendo comportamentos considerados ofensivos, insensíveis mas na verdade estes não são intencionais. Não têm capacidade para consolar, para reconhecer sinais faciais de enfado, para autorreconhecerem os seus próprios sentimentos e o seu impacto nos outros. Na expressão emocional o afeto é demonstrado de forma escassa e rápida. Embora compreendam logicamente os embaraços, não conseguem utilizar essa compreensão para a utilizar emocionalmente. Apresentam muita dificuldade em aceitar críticas.

Obsessões: Estas estão muito ligadas aos fascínios supracitados. Apresentam-se como preocupações extremas e intensas, devidas a disfunção pragmática prosódica que causa alterações na perceção das emoções, o que se associa às perdas na função executiva que é determinada pela maior ou menor flexibilidade do desenvolvimento mental.

Prevalência: A Síndrome de Asperger afeta cerca de 0,3%-0,5% da população mundial, pelo que um em cada 300 a 500 indivíduos apresenta SA. Em Portugal estima-se⁴ que haja entre 30.000 a 40.000 pessoas com SA. Os indivíduos do sexo masculino são cerca de quatro vezes mais atingidos que os do sexo feminino.

Pragmática social: A compreensão verbal das crianças com SA é tendencialmente referente a situações concretas, apresentando dificuldades de compreensão de significados implícitos nas frases, e fazendo uma interpretação literal da prosódia, na compreensão de trocadilhos e na manutenção de diálogos.

Proxémia: Têm dificuldade em perceber o espaço físico do outro, aproximando-se

⁴ Dados referidos pela Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA), 2006.

demasiado do interlocutor e, por vezes, andando aos encontros às pessoas e aos móveis.

Passividade: Os alunos SA podem ficar interessados nos jogos ou nos desportos mas preferem não participar ativamente e demonstram um papel passivo, de mero observador. Gostam de ver mas é-lhes penoso partilhar atividades ou conversas.

Penoso: Para muitos SA é extremamente violento ir para a escola ou para clubes desportivos onde têm que encontrar e partilhar o espaço com muitas pessoas.

Professor: O professor deve agir como intermediário e mediador subtil entre os alunos com SA e as outras pessoas, nomeadamente os colegas de escola. A postura deve ser calma, positiva e coerente para conseguir diminuir a ansiedade do aluno com SA.

Performance pobre: Geralmente o aluno SA tem uma performance pobre, não porque não consiga fazer melhor mas porque não tem interesse ou motivação pela atividade a desenvolver.

Possibilidades: Há imensas possibilidades de desenvolver capacidades nos alunos com SA, sendo que o hábito familiar e escolar precoce de discutir assuntos diversos concorre positivamente para desenvolver a escrita criativa.

Q.I.: O quociente de inteligência dos SA está dentro da normalidade para a média da população ou é mais elevado, revelando maior predominância verbal.

Attwood *et al.* (2011) referem que os SA com QI superior apresentam os seguintes indicadores:

1. têm dificuldades na interação social;
2. não prestam atenção a perspetivas ou pontos de vista dos outros;
3. são egocêntricos;
4. querem ter o monopólio da conversação, falando e perguntando incessantemente;
5. apresentam linguagem precoce com fluidez verbal e grande vocabulário;
6. têm processos cognitivos e mnésicos notáveis;

7. por vezes têm ampla base de conhecimentos focados em interesses particulares;
8. revelam interesses absorventes que levam ao isolamento social;
9. ausência de amigos ou grupo muito restrito de amizades e
10. demonstram tendência para a introversão.

Rotinas: Apesar de já referidas, convém salientar a sua importância pela segurança dada e, principalmente, pela previsibilidade que trazem. As mudanças imprevistas colocam os SA em estado de ansiedade, por não saberem o que fazer nessa nova situação. Muitas vezes são eles a elaborarem rotinas ou rituais rígidos que têm de ser cumpridos escrupulosamente. O estabelecimento de rotinas ajuda-os a terem ordem e previsibilidade no dia a dia, o que diminui significativamente o grau de ansiedade.

Relações sociais inábeis: Existe uma inabilidade no relacionamento com os pares. Por vezes, não querem interagir com os pares, nem fazer amizades. Outras vezes, demonstram boa intencionalidade comunicativa, mas não conseguem manter ou gerir adequadamente as relações. Frequentemente, não conseguem avaliar as deixas sociais e os sentimentos e emoções dos outros e ficam confusos com as suas reações. Por isso, preferem isolar-se e realizar atividades sozinhos. Às vezes têm alguns amigos mas é sempre um círculo muito restrito.

Regras: Não compreendem intuitivamente as regras de comportamento social, o que também afeta toda a comunicação verbal, a postura, os gestos, o contacto ocular, a proxémia e até a escolha de jogos, roupas e adereços a usar. Quando interiorizam códigos de conduta social cumprem-nos rígida e escrupulosamente, sem lugar a falhas. Para as adquirirem as regras devem ser explicitadas claramente e definidas de acordo com os diversos contextos, para que não as apliquem em todas as situações revelando desadequação.

Rua: Por tudo o que se disse até este momento a situação de ir brincar com outros para a rua é considerado pouco interessante, pelo que os SA preferem ficar em casa a realizar as atividades sobre as quais têm os seus interesses instalados.

Redução de interesses: Em idades precoces os SA mostram interesse por objetos. Mais tarde, começam a interessar-se por determinados assuntos e finalmente começam a interessar-se pelas pessoas. Os assuntos para que tendem a interessar-se são, frequentemente, referentes a animais, meios de transporte, estatística ou astronomia. Quando começam a reduzir o seu repertório de interesses, aprofundam os conhecimentos na temática escolhida, o que facilita a conversação com os outros indivíduos, tornando-se o discurso mais ordenado, consistente e coerente.

Sukhareva, Grunya: Em 1926 este neurologista russo foi o primeiro a descrever crianças com uma perturbação da personalidade do tipo esquizoide, autístico, revelando um padrão persistente de afastamento das relações sociais e indicadores muito restritos da expressão emocional em situações interpessoais.

Solitário: Este é o terceiro subtipo⁵ dos SA e talvez o que se sente melhor consigo próprio. Este subtipo demonstra falta de interesse em desenvolver relações sociais, tende para o isolamento e introspeção, revelando muita frieza emocional, acompanhada de uma rica e elaborada imaginação interior. Distanciam-se das relações sociais, evitando-as ao máximo e em contextos de interação apresentam expressão emocional quase neutra, com indiferença pelos juízos de valor dos outros sobre si próprio (critério A6 do DSMIV). Frequentemente não respondem adequadamente aos indicadores sociais, parecendo superficiais, alheados ou inaptos socialmente. Revelam indiferença ao contacto com os outros e não procuram estar com ninguém, nem mesmo a família pois preferem estar sozinhos. Estar com outros é-lhes especialmente penoso pois não compreendem como reagir ou lidar com as emoções que fluem na interação.

Solidão: Os supracitados solitários não têm nada a ver com os outros subtipos. Os outros SA lutam interiormente com as interações sociais a desenvolver. Em muitas situações eles preferiam não se expor a interações porque sabem que não se ajustam aos contextos e têm dificuldade em fazer atividades que não desejam mas também sabem que devem estar nessas situações e por isso desenvolvem um sentimento intenso de solidão.

⁵ Os três subtipos de SA aqui indicados não são estanques, existindo muitas situações intermédias.

Sensibilidade sensorial: Situação já referida para o olfato e audição; convém salientar que esta sensibilidade afeta qualquer dos sentidos.

Sabores: Sendo um sentido normalmente pouco valorizado, é importante salientar que os SA têm, por vezes, sabores que os incomodam em extremo e os que apresentam muita sensibilidade nesta área podem ser grandes cozinheiros ou enólogos.

Segurança: Em geral, o sentimento de segurança é essencial para os SA. Por isso, habitualmente, eles sentem mais facilidade em exprimir emoções e pensamentos no seu lar.

Sequenciação: Os SA têm dificuldade em compreender os padrões gerais de uma sequência. Por vezes, conseguem fazer a correspondência de uma sequência mas é-lhes muito difícil deduzir a regra de base. Este défice de execução afeta os acontecimentos vivenciados porque quando há situações inesperadas que quebram a rotina eles não reconhecem o princípio orientador e ficam muito angustiados.

Shelagh A. Gallagher e James J. Gallagher (2002) – São dois investigadores que procuraram encontrar critérios diferenciadores entre indivíduos sobredotados e indivíduos com SA e QI superior. Conseguiram encontrar as seguintes diferenças:

SOBREDOTADOS

Socialmente “isoladas”
Independentes de pares da sua idade

Têm interesses muito específicos
Têm vocabulário muito avançado e sofisticado
Compreendem pessoas, ideias e coisas de forma avançada e complexa

SA

Socialmente inadaptados
Incapazes de se relacionarem com pares da sua idade

Têm interesses muito específicos
Hiperléxicas
Capacidade extrema de memorizar
Compreendem pessoas, ideias e coisas de forma “sensível”

Tiques: Os SA apresentam, habitualmente, tiques ou mímicas faciais mas nem sempre muito notórias. Utilizam-nas quando estão mais ansiosos, para se acalmarem e concentrarem. Quando o estado de ansiedade aumenta a velocidade destes gestos também se intensifica.

Teoria da Mente: Eles têm défices nesta área específica que afeta a capacidade de saberem se colocar no lugar do outro e preverem as suas ações no futuro imediato.

Toque físico: A grande maioria dos SA não gosta do contacto físico, evitando-o notoriamente.

Três anos: De acordo com Assumpção (1995) os primeiros sintomas que permitem detetar um indivíduo com SA, ocorrem aos três anos, podendo verificar-se alguns dos seguintes aspetos:

1. desenvolvimento de padrões gramaticais elaborados precocemente, com uma forte superficialidade e tendência para o pedantismo (hiperlexia);
2. alterações de prosódia;
3. problemas de compreensão e de comunicação não-verbal;
4. défice grave de interação social e
5. comportamentos inadequados, rotinas estereotipadas e de difícil alteração.

Tratamento: Deve ser realizado em três frentes – a nível psicoterapêutico, a nível educacional e a nível social.

Útil: Alguns procedimentos podem revelar-se muito úteis para aumentar o sentimento de segurança do aluno com SA e diminuir os seus níveis de ansiedade. Por exemplo, manter durante todo o ano letivo o lugar, e quando for caso disso as gavetas e prateleiras onde coloca os seus materiais. Caso seja necessário efetuar mudanças, as mesmas devem-lhe ser explicadas previamente e de forma simples, sem dar lugar a surpresas.

Unir: A família e a escola devem procurar incentivar de forma segura as interações entre os SA e os outros. Para o conseguir ambos devem:

1. garantir uma estrutura de organização do mobiliário em casa e da sala de aulas definida, estável e promover um ambiente calmo;
2. modificar as tarefas para valorizar as capacidades dos SA;
3. garantir a compreensão total sobre o que se espera que ele realize;
4. introduzir gradual mas precocemente situações de escolha para tomada de decisões (desde o JI e em casa);
5. subdividir as tarefas, com aumento gradual de exigências;
6. orientar a atenção ao nível individual, depois de falar para todos;
7. planear e aplicar Adequações Curriculares Individuais (apenas em disciplinas específicas);
8. registar e monitorizar progressos nas interações e pensamento abstrato (escola e casa);
9. avaliar estratégias de intervenção;
10. trabalhar na escola sempre em grande contacto com os técnicos que o apoiam, com a família e
11. deixar que fique a fazer tarefas de aprendizagem em vez de ir para o recreio.

V-DSM: Este manual de psiquiatria supracitado foi revisto em 2013 e é atualmente conhecido como DSM 5.

A novidade, no que respeita aos SA, é que propõe a exclusão do diagnóstico da Síndrome de Asperger, quando existir evidência de quadros como: Autismo, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno- Obsessivo Compulsivo, Perturbação da Personalidade Esquizoide e outras Perturbações Pervasivas generalizados do Desenvolvimento.

Vulnerabilidades / vulnerabilidades sensoriais: Como já foi referido eles têm extrema sensibilidade sensorial o que se pode revelar uma vulnerabilidade pois afeta-os

profundamente impedindo a sua concentração.

Visionar vídeos ou jogos: Uma das estratégias muito úteis para os SA é o visionamento de vídeos ou jogos, durante os quais se conversa para ensiná-lo a reconhecer emoções através das expressões faciais que vão surgindo. Estas atividades devem ser realizadas em casa ou na escola mas sempre num ambiente calmo e seguro.

Vasto vocabulário: Os SA podem ter um conhecimento profundo do significado das palavras individuais, mas apresentam muitas dificuldades em usar essas palavras na interação comunicacional do dia-a-dia.

Vitalício: Não podemos esquecer que ser portador de SA é uma situação vitalícia, não tem curas milagrosas e que embora possa ser amenizada está presente em toda a sua vida.

Wing, Lorna: Foi uma psiquiatra inglesa que tendo uma filha com autismo decidiu investigar os espectros de desordem autística. Em 1981 publica o livro *Asperger's Syndrome: a Clinical Account*, no qual divulga e populariza as investigações de Hans Asperger, introduzindo o nome do síndrome de Asperger na comunidade médica.

Lorna Wing propõe a análise dos três défices, hoje designados “Tríade de Wing”.

Esta tríade consta de:

- desvios qualitativos da comunicação;
- desvios qualitativos da socialização e
- desvios qualitativos da imaginação (no que respeita à imaginação de cenários possíveis, colocação de hipóteses, prognósticos de situações a ocorrer e emoções a despoletar).

A dita autora elaborou o conceito de *continuum* ou *espectro Autista*, partindo desta tríade comportamental; e daqui deriva a noção de Perturbações do espectro Autístico (PEA).

Xabrega: Tem o significado literal de destruição de campo agrícola.

Nesta letra não encontrei informação suficiente para ser significativa. Assim, fiz uma

extrapolação com a palavra **xabrega**.

Considerando que a educação tem como principal objetivo o crescimento de cidadãos (frutos) com capacidades e conhecimentos eficazes para que vivam a sua cidadania plena, podemos extrapolar para a agricultura, onde o agricultor (professor) quer que o seu campo (alunos) seja fértil e produtivo. Quando ocorrem situações de xabrega (disfunções na aprendizagem) o agricultor (professor) procura outros caminhos para resolução da situação em prol da finalidade que pretende alcançar.

A educação tem como finalidade criar esses “frutos” mas há momentos demasiado difíceis para estes alunos com SA e que podem destruir tudo o que se faz. Temos por exemplo as seguintes situações do dia a dia.

Recreio: Local de extremo ruído e brincadeiras diversas. Não há regras definidas.

Formam-se pares e grupos que convivem uns com os outros. É um local onde a criança ou jovem SA se sente profundamente mal. Primeiro devido à sua sensibilidade sensorial que o leva a ficar ansioso com todos os estímulos sensoriais que o cercam. Depois pelo aumento exponencial da possibilidade de contacto físico ou verbal com colegas. Quando passa o tempo de recreio e regressa à sala de aula já o aluno SA está num estado de ansiedade demasiado elevado.

Para o ajudar a escola deve utilizar algumas estratégias simples:

1. encorajar a colaboração dos pares no sentido de lhe darem espaço e o protegerem dos outros;
2. aceitar que o aluno SA pode precisar de um tempo e espaço só para si durante o intervalo;
3. encorajá-lo e ensiná-lo a observar as atividades que decorrem no recreio e explicá-las para que, mais tarde, as possa realizar com um grupo restrito de amigos e
4. ensinar “frases introdutórias” para iniciar uma conversa, a fim de não ser visto com demasiada estranheza, o que pode levar a situações de “*bullying*”.

Cantina: Local onde os alunos se juntam, convivendo alegremente enquanto esperam pela refeição ou no ato de comerem. É, por natureza um espaço cheio de ruídos diversos, cheiros e sabores intensos que afetam fortemente o aluno SA.

Para o ajudar a escola pode utilizar as seguintes estratégias:

1. simular, com o aluno SA, as rotinas do almoço no refeitório vazio e sossegado;
2. permitir que o aluno SA passe para o princípio ou fim da fila a fim de o salvaguardar de muito contacto físico e
3. alertar os assistentes do refeitório para lhe facilitarem a entrega de refeição e os espaços onde se senta e desloca.

Yang: significa o que é masculino, a luz, a atividade, o calor.

Novamente vi-me na situação de não ter informação suficiente para ser significativa com esta letra. Assim, fiz nova extrapolação com a palavra **Yang**.

Analisando os diversos significados temos:

Masculino: que me perdoem as poucas pessoas com SA do sexo feminino, mas a prevalência é quatro vezes superior no sexo masculino.

A luz: Quando o indivíduo sabe o seu “diagnóstico” de SA tende a desculpar-se com este. Desencoraje-o de culpar a síndrome de Asperger por tudo e por nada e faça-o compreender que deve trabalhar muito para aumentar o seu conhecimento social e assim caminhar no sentido da “luz”.

A atividade: A pessoa com SA deve compreender, pensar e persistir para adquirir estratégias alternativas a fim de resolver as suas dificuldades diárias. O uso quotidiano de estratégias para ensinar como interpretar expressões não-verbais, emoções e interações sociais, previne o isolamento e depressão que geralmente ocorre assim que entram na adolescência.

O calor: Refletir no seu papel perante os acontecimentos e atividades com uso de fotografias, vídeos, relatos para perceber e estimar-se a si próprio. A autoestima é um sentimento de “calor”/ afeto por si próprio.

Para que se consiga o sucesso no desenvolvimento das pessoas com SA, podemos utilizar o Treino de competências e habilidades sociais de modo a desenvolver as seguintes capacidades:

1. capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de consequências positivas para si e para os outros;
2. capacidade para reconhecer emoções, de saber falar sobre elas, expressá-las, lidar com o próprio humor e com sentimentos negativos, tolerar frustrações e desenvolver o espírito desportivo e
3. demonstrar habilidades sociais, tais como: cumprimentar, aceitar e fazer elogios, ser adequado a um contexto e ser assertivo.

Zelar: Definida como tratar com cuidado e administrar diligentemente

Recorrentemente extrapolei para outra palavra, mas curiosamente é muito significativa:

Na verdade, tanto a família como os professores que contactam com o indivíduo com SA devem zelar pelo seu bom desenvolvimento. Para tal é essencial desenvolver e manter sistemas úteis de monitorização, avaliação e registo que possam ser utilizados em ambos os locais, para se poder aferir os seus progressos.

Outros cuidados a ter vão no sentido de:

1. precocemente, ensiná-los a interpretar as situações, desmontando-as e explicando-as com lógica e sem emoções;
2. mostrar o que se espera nas aprendizagens e na interação social (ex: ensinar a tomar a vez e alternar com outro colega);
3. orientar os seus pares para que saibam como interagir com o aluno, solicitando a sua ajuda (apenas com o círculo de amigos);
4. prestar atenção ao padrão de linguagem do SA, verificando se há dificuldades de interpretação, quer quando explica quer quando ouve;
5. ensinar como utilizar adequada e contextualmente a linguagem, associando expressões faciais e corporais simples;
6. compreender a rigidez e obsessão no seu comportamento, antecipando causas de ansiedade e fazendo as alterações necessárias para a diminuir;
7. analisar e simplificar situações ou atividades que causem ansiedade, explicitando quais os procedimentos um a um, utilizando para esse efeito exemplos visuais e

sempre literais;

8. dar apoio nas atividades físicas e de escrita, simplificando-as (podendo até utilizar o computador se a escrita for muito penosa e claramente disgráfica);
9. criar atividades relaxantes para os momentos de grande ansiedade;
10. avaliar regularmente o desenvolvimento potencial para aumentar os níveis de autonomia e
11. identificar qualquer dificuldade de organização, para que possa fazer *checklists* com ajuda visual às tarefas (descrição de todos os passos necessários a cumprir).

Chegada ao final gostaria de vos deixar com uma frase sobre as pessoas com SA, escrita em 1944 pelo próprio Hans Asperger.

Estamos convencidos que este tipo de pessoas com autismo tem o seu lugar no seio da comunidade social. Elas desempenham bem o seu papel, talvez melhor do que qualquer outra pessoa poderia fazê-lo, e estamos a falar de pessoas que, enquanto crianças, tiveram as maiores dificuldades e causaram enormes preocupações aos seus cuidadores. (1944, Hans Asperger)

Bibliografia

Assumpção, F. B. J. & Schwartzman, J.S. (1995). *Autismo Infantil*. São Paulo: Memnon.

Attwood, T. (2006). *A síndrome de Asperger*. Lisboa: Verbo Ed.

Attwood *et al.* (2011). *Asperger no feminino*. Lisboa: Verbo Babel.

Marques C. (1998). *Perturbações do espectro de autismo: ensaio de uma intervenção construtivista/desenvolvimentista com mães*. Dissertação de mestrado não publicada. FPCE/UC.

Martins, A., Fernandes, A. & Palha, M. (2000) "Síndrome de Asperger - revisão teórica" in *Ata pediátrica portuguesa*, 29: 47-53.

Bibliografia online

Gallagher, S. A. (2002). Understanding Our Gifted, 14(2). *Open Space Communications*.
Acedido em 3 de fevereiro de 2014, em Giftedness and Asperger's Syndrome: A New
Agenda for Education: <http://www.hoagiesgifted.com/eric/fact/asperg>

Psicologia.pt. (s.d.). Acedido em 3 de fevereiro de 2014, em *O Portal dos Psicólogos* (2014).
CID-10 e DSM IV: <http://www.psicologia.pt>

Sobre a APSA. (s.d.). Acedido em 3 de fevereiro de 2014, em *APSA-Associação Portuguesa
de Síndrome de Asperger*: <http://www.apsa.org.pt/apsa.php>

2.2. A Escola e a Dislexia¹

Existem várias competências que exigem coordenações e automatizações de dificuldade semelhante à leitura, como tocar piano, conduzir um carro, cozinhar, nadar em alta competição...

Umhas pessoas conseguem desenvolver melhor certa competência que os outros e todos nós conseguimos atingir um bom desempenho mais rapidamente numa competência, demorando mais tempo para aprender outra e sem tanto sucesso.

Estas diferenças podem dever-se a questões de oportunidade, de confiança, de necessidade, de treino, de ensino estruturado e... de jeito!

Existem três competências em que assenta toda a aprendizagem escolar: Leitura, Escrita e Cálculo.

Se nós obrigássemos toda a gente a aprender a tocar piano (ler na pauta com destreza, tocar com as duas mãos, usar o pedal e tocar com expressividade), haveria alguns que não chegariam a atingir uma mestria mínima após um treino médio. Mesmo que fossem pessoas inteligentes e bons noutras áreas de desempenho.

Teriam uma disfunção inesperada para tocar piano – seriam “dispianistas”.

Seria necessário um treino especial: acima de tudo, teria de ser especialmente estruturado, intensivo e explícito. Se a dificuldade fosse mais acentuada, o treino poderia ter de incidir em pormenores específicos e com técnicas específicas para ajudar a ultrapassar aquilo que estivesse a atrapalhar a normal aprendizagem de tocar piano. Para isso seria necessário avaliar cuidadosamente qual a componente que estaria a atrapalhar a normal aprendizagem e tal teria de ser feito por quem conhece bem o processo de aprendizagem e as exigências psicológicas dessa competência.

A competência de leitura exige algumas funções distintas conforme se esteja na fase de aprendizagem ou, já depois, no seu aperfeiçoamento. Para aprender a ler é preciso muito bom controlo da atenção, por exemplo. Depois de saber ler, é preciso um bom desenvolvimento da linguagem para perceber o conteúdo do que se lê.

Entre uma e outra fase, dá-se a automatização da leitura que não se sabe ainda muito bem como ocorre; quando se está a aprender, é preciso querer para ler e, quando

¹ Intervenção proferida pela Dr.^a Marta Vidal, psicóloga, na Escola Secundária José Saramago-Mafra, no dia 14 de março de 2014. Email:.mvp@educarte.com.pt

se sabe ler, lemos uma palavra que nos aparece à frente mesmo se não quisermos. A maioria das palavras passamos a ler globalmente e só usamos a forma de ler silabada que nos ensinaram quando a palavra é desconhecida.

Quando a aprendizagem ou o aperfeiçoamento da leitura não ocorre como esperado, estamos perante um mau leitor. Existem diversas causas para essa situação e apenas uma delas é a chamada dislexia, cujo termo técnico e internacionalmente aceite de diagnóstico é Perturbação Específica da Leitura. As outras causas poderão incluir problemas de atenção, perceção, linguagem oral, memória, emocionais, intelectuais ou ambientais. Só alguns psicólogos ou neuropsicólogos infantis podem diagnosticar.

Não existem erros típicos ou sinais exclusivos de dislexia que facilitem o diagnóstico. Também não se pode fazer um diagnóstico de Perturbação da Leitura a alguém que ainda não passou pelo processo de aprendizagem da leitura.

Por outro lado, não é preciso ficar à espera de terminar esse processo de aprendizagem ou de se ter a certeza do diagnóstico para se começar a intervir. A intervenção com um mau leitor é idêntica, seja ou não disléxico. É preciso avaliar muito bem o que a criança já sabe e o que não consegue em termos de leitura, escrita, consciência fonológica e linguagem oral (vejam-se as Metas Curriculares de Português); o que já se tentou para ajudar a criança e como resultou (é tão importante ouvir a versão da criança como ler os registos no processo); e como estão as suas funções de atenção, memória, perceção (espacial e temporal), o desenvolvimento intelectual e o estado emocional (quanto mais inteligente for o jovem, pior o seu estado emocional só pelo facto de reconhecer que é mau leitor).

Depois passamos à fase de elaborar um programa de intervenção feito à medida para o perfil que avaliámos. Trabalhamos as áreas fracas de forma individualizada, estruturada e intensiva. Usamos as áreas fortes para intercalar e “subir o ego” e, ainda, são estas que devem ser usadas o mais possível durante a aprendizagem, treino e avaliação de outras matérias.

Em termos de sucesso da intervenção, vai depender bastante quer dos fatores que levaram à situação de mau leitor, quer da qualidade da intervenção. Se esta tiver sido bem estruturada, intensiva e explícita no ensino, treino e avaliação da leitura, envolvida numa boa relação entre criança e adulto, mesmo assim poderá não se obter uma evolução suficiente para chegar a bom leitor de acordo com o seu ano escolar. Isso

tem a ver com os fatores da criança que levaram à má leitura. Se ela era imatura e devia ter entrado um ano mais tarde, ou se houve problemas de assiduidade, ou uma situação temporária que diminuiu a disponibilidade da criança para aprender ou desenvolver a leitura, então a intervenção que referimos deverá ter sido suficiente. Mas se a criança tiver um défice de atenção, uma dislexia, uma perturbação da linguagem, etc., já esta intervenção poderá precisar de uma intervenção complementar. Se houver um défice de atenção, a aprendizagem da matemática irá sofrer mais do que a leitura-escrita a partir do 3º ano, mais ano, menos ano. Por sua vez, no caso de uma perturbação da linguagem, não haverá melhor linguagem oral do que escrita; a criança dita histórias pouco elaboradas e não percebe os enunciados mesmo quando o adulto lhe lê (só se o adulto substituir o enunciado por outro com vocabulário mais simples).

No caso da dislexia, a criança mantém uma velocidade de leitura baixa, fraca exatidão/entoação na leitura em voz alta e pode ter dificuldades de compreensão do que lê. Mesmo com intervenção, o desfasamento em relação ao esperado diminui mas mantém-se aquém durante alguns anos (normalmente até meados/fins da adolescência) ou até nunca corrigir. Usualmente segue um padrão familiar e pode variar entre dislexia ligeira que atinge a fase de aperfeiçoamento da leitura (é-se sempre mais lento e distorcido a ler) e dislexia grave que atinge a fase de aprendizagem da leitura sem passar à fase de automatização (continua-se sempre a ler silabado e hesitante) ou a alexia (não se assimila mesmo o mecanismo de leitura).

Com frequência, usa-se o termo dislexia também para a disortografia que tecnicamente se designa por Perturbação Específica da Escrita. Tudo o que se referiu atrás aplica-se de forma semelhante ao mau escritor, ou seja, aquele que faz muitos erros ortográficos. Quase sempre o mau escritor é também um mau leitor e ambas as situações são avaliadas e acompanhadas de forma paralela.

Para saber mais sobre dislexia:

Almeida, M. F. F. F. (2011). *A Compreensão da leitura em alunos disléxicos: proposta de intervenção para o 3.º ciclo e para o ensino secundário*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa. Acedido em janeiro 20, 2014, em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9094/1/DISSERTAÇÃO.pdf>.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa-Porto: LIDEL.

Rocha, B. P. (2008). *A Criança Disléxica*. Lisboa: Fim de Século.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

3. Oficina de formação “Competências sociais em alunos com NEE no ensino regular”¹

3.1. Introdução

A ideia de realizar uma ação de formação sobre competências sociais surgiu após a elaboração de uma investigação sobre a influência do grupo de amigos e do grupo turma no sucesso escolar. Desejava-se alargar a todos os docentes dos vários departamentos educativos existentes nos jardins de infância e escolas do Ensino Básico e Secundário, o entendimento das competências sociais que se desenvolvem numa turma do ensino regular, onde também aprendem e convivem os alunos com NEE cujo currículo é igual ao de todos os outros, embora tenham medidas educativas específicas para colmatar as suas dificuldades na funcionalidade e participação escolares.

Esta temática parece recorrente no nosso dia-a-dia escolar, mas faltam instrumentos simples que permitam a avaliação dessas competências, a sua categorização e posterior escolha de tarefas que possam melhorar a eficácia da nossa atuação nessa área. As formas e instrumentos a utilizar após o diagnóstico podem ser diversas, mas a função supervisora dos aspetos sociais de uma turma está sempre ligada à sua avaliação e categorização. Este tipo de avaliação e decorrente supervisão projeta a principal forma de intervir junto de cada aluno, de cada turma, e de cada escola e difundido afetará todo o sistema educativo. É uma prática que se centra nas emoções de cada aluno, facilitando a compreensão de fenómenos emocionais intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo. Funciona como um exercício de meta emoção cujo *insight* permite tomadas de posição mais solidárias, desenvolvendo cada indivíduo ao nível pessoal e social, melhorando as suas capacidades de interação e compreensão do outro, a harmonia emocional do grupo e a capacidade de trabalhar em conjunto.

¹ Ação de formação ministrada pela Doutora Paula Brás, professora no Agrupamento de Escolas de Mafra, na Escola Secundária José Saramago-Mafra (de 30 de novembro de 2013 a 25 de janeiro de 2014).

Nesta introdução, será importante destacar alguns aspetos transversais a esta problemática.

Na atualidade, o aluno com NEE é abrangido por um sistema legal que regulamenta com clareza a sua inserção ativa na escola / jardim de infância da sua localidade, qualquer que seja a tipologia ou grau de deficiência (à exceção dos alunos com deficiência profunda que têm unidades específicas). A filosofia de inclusão do indivíduo com NEE pretende uma visão mais interativa e multidimensional, perspetivando os fatores extrínsecos e intrínsecos que condicionam a sua funcionalidade e “obrigando” à partilha de informação e definição de papéis de todos os intervenientes educativos.

Reconhecer a singularidade de cada aluno com NEE, adequando as respostas educativas a desenvolver e promovendo um ambiente inclusivo, no qual todos os intervenientes participem de acordo com as suas competências específicas, intercomunicando eficazmente, possibilitará a todos os discentes, desejarem e idealizarem metas futuras para a sua vida ativa, definindo-se como cidadãos participantes e úteis para a comunidade.

Sabemos que a escola pública é uma das instituições privilegiadas para o desenvolvimento das relações sociais entre os diversos grupos socioculturais e níveis de aprendizagem educativa, cognitiva e social, desenhando e treinando o cidadão de amanhã que neste espaço aprende a conviver, a adaptar-se e que, desejavelmente, aprenderá os valores da tolerância, generosidade e aceitação das diferenças individuais. Porém, devido a diversos constrangimentos, ainda não se verificam nas micropolíticas de sala de aula e nas práticas de inclusão educativa, cognitiva e social, uma verdadeira atenção e inclusão no contexto socio-emocional, face à panóplia de indivíduos que se encontram num mesmo grupo-turma. As questões à volta do desenvolvimento social e emocional dos alunos tornam-se a “pedra de toque” da inclusão social plena. Porquanto, repensar as práticas e (re)criar estratégias que permitem aceder e compreender as escolhas sociais de cada um, é essencial para trilhar um percurso em prol de uma cidadania plena de todos os indivíduos. Sabe-se que o sentimento de ameaça à identidade do eu, à autoestima e a oposição aos objetivos pessoais de cada indivíduo, gera emoções cujo papel pode ser positivo ou negativo, nas interações e conflitos interpessoais

(Davidson & Greenhald, 1999). Compreender estes fenómenos na sua génese e atuar adequada e atempadamente é de grande importância para o equilíbrio emocional de todos.

Consequentemente pensou-se numa ação de formação que se focasse em todos os alunos, com ou sem NEE, com currículo definido ao nível nacional, procurando compreender de que forma as competências sociais se desenvolvem ao longo da escolaridade e como cada discente se afeta mutuamente no seio de uma turma. Pela fragilidade dos alunos com NEE, também importava compreender a sua inclusão no seio da turma, a sua aceitação por parte dos pares e as interações que este tipo de alunos estabelece com os outros, para que o docente possa atuar no sentido de facilitar uma maior interação social positiva.

3.2. Conteúdos e metodologia da oficina

A formação foi desenhada na modalidade de oficina, em que 25 horas eram presenciais e 25 horas de trabalho autónomo. Partiu de um referencial teórico-prático que possibilitava a análise das práticas conducentes a uma inclusão mais efetiva de todos, debatendo-se e construindo progressivamente instrumentos importantes para a perceção e compreensão das escolhas sociais entre pares, filtrando quais as necessidades do grupo no desenvolvimento de competências sociais e (re)criando materiais didáticos úteis à avaliação destas situações e à promoção de comportamentos de solidariedade e tolerância. Na abordagem concetual delinearam-se os seguintes conteúdos:

- importância do grupo de pares ao longo da escolaridade;
- o aluno com NEE na sala do regular – tipologias;
- competências sociais para todos;
- perspetiva curricular na programação educativa para alunos com NEE na sala do regular;
- sucesso escolar versus competência social – autoestima e autoeficácia;
- crescer nos valores da cidadania e
- avaliação de competências sociais.

Quanto aos aspetos operacionais, centraram-se nos seguintes eixos:

- discussão /debate da abordagem concetual aplicada aos conhecimentos empíricos dos formandos;
- definição de variáveis eficazes no âmbito de práticas inclusivas;
- estruturação da construção dos materiais didáticos a aplicar;
- construção em grande grupo de grelhas para auto e heteroavaliação dos instrumentos e materiais a aplicar;
- identificação dos processos adequados para a sua aplicação;
- aplicação em sala de aula com a respetiva avaliação e
- debate e reflexão conjunta sobre os resultados obtidos, com aferição dos instrumentos utilizados.

As aulas ministradas durante a realização da ação tiveram diversidade de passos metodológicos, salientando-se os seguintes:

- exposição de conteúdos teóricos;
- discussão / reflexão das questões decorrentes na perspetiva empírica dos formandos;
- realização de materiais didáticos e instrumentos de registo em pequenos grupos;
- aplicação dos instrumentos selecionados em contexto de grupo-turma na sala de aula;
- discussão, aferição de instrumentos / resultados e
- registo de todos os momentos em portefólio individual.

Pretendeu-se iniciar uma mudança nas práticas desenvolvidas no seio da sala de aula, consistentes com um clima mais inclusivo para todos e (re)criar materiais didáticos que facilitassem o desenvolvimento de estratégias para o melhor sucesso escolar de todos.

Procurou-se que a reflexão e a construção de materiais didáticos nesta área permitissem ao docente uma planificação, observação, análise e reflexão mais despertas para estes aspetos.

Na elaboração destes materiais equacionaram-se formas de controlo e

avaliação dos mesmos, para que futuramente se pudesse compreender a sua articulação no plano da aula e no projeto educativo de cada agrupamento.

A sua aplicação em sala de aula, registo dos resultados e discussão em contexto formativo, permitiria otimizar os referidos instrumentos e/ou as formas da sua articulação e aplicação em sala de aula.

De acordo com o exposto, parece importante salientar excertos significativos produzidos por formandos desta ação de formação nos seus trabalhos finais (cf. Anexo I); permitir-nos-ão os mesmos alimentar um debate contínuo em torno destas questões e divulgar informações importantes por eles recolhidas.

Bibliografia

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la realidade. *Caminhos para as escolas inclusivas. Desenvolvimento curricular na Educação Básica*, 6, 11-31. Lisboa: IIE/Ministério da Educação.

Arândiga, A. V. (1996). *Guia de actividades de recuperación y apoio educativo: dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Bandeira, M., Guaglia, M. A. C., Freitas, L. C., de Sousa, A. M., Costa, A. L. P., Gomides, M. M. P., & Lima, P. B. (2006). Habilidades interpessoais na atuação do psicólogo. *Interação em Psicologia*, 10(1), 139-149.

Caballo, V. E. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Valência: Promolibro.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto: Porto Editora.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Vozes.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1998). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis, Vozes.

Moscovici, F. (1998). *Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, A., Assmar, E., & Jablonski, B. (2008). *Psicologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes.

Silva, R., Horta, B., Pontes, L., Faria, A., Souza, L., Cruzeiro, A., & Pinheiro, R. (2007). Bem-estar psicológico e adolescência: fatores associados. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(5), 1113-1118.

4. Curso de formação “Intervenção educativa em alunos com NEE de carácter permanente”¹

4.1. Introdução

Em Portugal, a Educação Especial tem vindo a implantar-se na Escola de forma significativa. Numa visão retrospectiva podemos considerar que assistimos a três grandes vagas, impulsionadas sempre pela via legislativa.

A primeira vaga inicia o agitar das águas em 1971, com a Lei n.º 6/712, de 8 de novembro, que prevê a reabilitação do deficiente, optando por medidas de apoio médico e de educação especial, visando a sua futura integração profissional e social. Em 1973, Veiga Simão emite a Lei n.º 5/73³, de 25 de julho, como sucedâneo da Lei Orgânica (Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro) que cria na Direção-Geral do Ensino Básico⁴ uma divisão de ensino especial e na Direção-Geral do Ensino Secundário⁵ uma divisão do ensino especial e profissional. A Educação Especial estava sob a dupla alçada do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde e Assistência⁶.

De acordo com Barreto & Preto (1996), com a revolução 25 de Abril de 1974, assiste-se ao aprofundar e alargar de mudanças sociais e económicas que já se vinham fazendo sentir. A Constituição da República Portuguesa de 1976 reflete um espírito inclusivo quando no artigo 71.º estabelece os plenos direitos e deveres dos cidadãos deficientes e atribui ao Estado a responsabilidade de operacionalizar

¹ Ação de formação ministrada pela Doutora Paula Brás, professora no Agrupamento de Escolas de Mafra, na Escola Secundária José Saramago-Mafra (de 16 de maio a 21 de junho de 2014).

² Esta Lei é emitida devido ao aumento da pressão social ocasionada pelo crescente regresso de combatentes deficientes que provinham das guerras do Ultramar.

³ Reforma de Veiga Simão, a qual visa alterar a estrutura e âmbito do ensino básico, alargando-o às “crianças inadaptadas, deficientes e precoces”, com carácter de obrigatoriedade embora pudessem ser encaminhadas para classes especiais ou estabelecimentos de educação especial. Prevê, ainda, criar Institutos Superiores de Educação para o ensino de docentes destas crianças.

⁴ Esta direção é criada pelo Decreto-Lei 408/71, de 27 de setembro, no âmbito da Reforma Veiga Simão.

⁵ Também instituída pelo Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro.

⁶ De acordo com Veiga (1998), o Ministério da Saúde e Assistência passa a ser o dos Assuntos Sociais, sendo que hoje dá pela designação de Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes; nos artigos 73.º e 74.º consagra o “direito ao ensino e à igualdade de oportunidades garantido pelo Estado a todos os cidadãos”.

As mudanças também se fazem sentir na Educação Especial. Com a recém-adquirida liberdade social para as pessoas se organizarem em cooperativas, estas criam instituições e mecanismos de apoio, no campo de ação do Ministério da Segurança Social e sem fins lucrativos, para apoio e educação das suas crianças com deficiência. O Ministério da Educação, atento às mudanças sociais, estabelece em 1975, sem suporte legal, as primeiras Equipas de Educação Especial (EEE) que trabalhavam essencialmente na integração familiar, social e escolar de alunos com deficiências sensoriais ou motoras que tinham capacidade para acompanhar os currículos regulares. Mais tarde, no ano letivo de 1979/80, este apoio estende-se a alunos com problemáticas mentais ligeiras e aos que tinham problemas emocionais.

As EEE afetavam professores de diferentes níveis de ensino e tinham modalidades de apoio diversificadas, nomeadamente a sala de apoio ao aluno, o núcleo de apoio à deficiência auditiva, o apoio itinerante e domiciliário, a sala de apoio permanente e o apoio dentro da sala de aula ao aluno e ao professor da classe.

Esta medida do Ministério da Educação incentivou alguma abertura das escolas a estes alunos e facilitou a sua integração escolar. No entanto, salienta-se que a legalização das EEE apenas é estabelecida em 1988, pelo Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88.

Ainda na década de 1970, assistimos a uma preocupação em definir o regime escolar destes alunos, com o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, para todos os que frequentassem os ensinos preparatório e secundário. Porém, só em 1985, com o Decreto-Lei n.º 88/85, de 1 de abril, se estende a definição do regime escolar aos alunos dos ensinos primário e superior.

Contraditoriamente, apesar do Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro, determinar que “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito” com duração de seis anos de escolaridade, abrangendo alunos dos 6 aos 14 anos e assegurando o

seu cumprimento para as crianças com necessidade de ensino especial, comprometendo-se a afetar os recursos necessários para esse cumprimento, salvaguarda que as mesmas podiam ser dispensadas da matrícula, ou da frequência até ao final da escolaridade obrigatória (Bairrão Ruivo, Coord., 1998, p. 58). Também o Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de setembro, no seu artigo 6.º, ponto 1, reflete que “o dever da escolaridade só cessa em caso de incapacidade mental ou física do aluno, reconhecida pelas autoridades sanitária e escolar da zona”.

Foi deste modo que surgiu a primeira vaga de alunos com deficiência integrados na Escola. Esta nova população discente exigiu a adaptação das instituições escolares às novas necessidades e a necessária afetação de recursos humanos docentes e não docentes. Foi também com base nesta legislação contraditória, que até a um passado bastante recente algumas escolas recusaram a matrícula destes alunos.

A segunda vaga surge na década de 1990, com o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que finalmente define a obrigatoriedade da escolaridade⁷ para qualquer criança, “seja qual for o grau ou tipo de deficiência”, salvaguardando que deve existir sempre, para esta população, um recurso alternativo.

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, vem operacionalizar os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), demonstrando uma alteração concetual no atendimento de alunos com NEE, retirando a designação de deficiência e sofrendo grande influência internacional, que se inicia na década de 1970, com a PL94/142 de 1975 (USA), promulgada em 29 de novembro e a qual apela a uma ambiente menos restritivo para o aluno com deficiência. Por outro lado, o Warnock Report de 1978 (UK) relata a educação integradora de crianças e jovens com deficiência e é continuado na Declaração Mundial de Jomtiem (WCEFA, 1990), de 5 a 9 de março, que declara a “Educação para Todos”, sem esquecer a Resolução 45/91 da ONU, de 14 de dezembro de 1990, na qual se propôs “uma sociedade para todos” como estratégia a longo prazo e como objetivo a atingir até 2010.

⁷ A escolaridade obrigatória estava agora definida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) promulgada em 1986, sendo o ensino básico declarado universal, obrigatório e gratuito durante 9 anos.

Em 1994, a Declaração de Salamanca reforça a necessidade de mudança de mentalidades para uma escola inclusiva:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários ritmos e estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. (*Declaração de Salamanca...*, pp. 11-12)

Em 1 de julho de 1997, o Despacho Conjunto n.º105/97 cria as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), com abrangência local para gerirem os recursos humanos, relativos aos docentes de apoio educativo, implementando respostas articuladas com as necessidades reais existentes nas escolas da sua área. O Despacho insiste na necessidade de diferenciação curricular, adaptada a cada indivíduo, e dá ênfase ao atendimento escolar de todos os alunos existentes numa turma (com ou sem NEE), facilitando o movimento da Inclusão que pretende a mudança de valores, mentalidades e práticas em prol de uma educação recetiva, colaborativa, flexível e que resolve de modo cooperativo os seus problemas (Lima-Rodrigues, 2007).

O aluno com NEE passa a integrar a escola regular e é esta que se deve adequar às problemáticas de cada aluno, flexibilizando o processo de ensino e aprendizagem. Este movimento de Inclusão retira a classificação por deficiência justificando esse facto devido a três fatores: a dificuldade em incluir determinadas crianças numa só categoria específica, o problema de se criarem estereótipos educacionais com base na deficiência e as fracas expectativas que se criam na criança com NEE, nos docentes e em toda a comunidade escolar.

Decorre que a década de 1990 traz uma verdadeira movimentação em torno da ideia de Inclusão, criticando-se os estudos incidindo na deficiência e elaborando-se respostas políticas que se afastam do modelo psico-médico. As

escolas abrem-se à população com NEE de grau leve a moderado e tentam adaptar-se a esta população que agora integra de pleno direito as classes regulares. Fazem-se adequações arquitetónicas, melhoram-se e adquirem-se materiais e equipamentos que beneficiam da constante evolução tecnológica, reorganizam-se turmas de acordo com as necessidades, incentivam-se as Escolas Superiores a realizarem Cursos de especialização em Educação Especial, destacam-se docentes de diferentes níveis de ensino no Apoio Educativo às escolas. A mudança procura centrar-se na escola e nos recursos humanos não docentes, nomeadamente os assistentes operacionais, as quais começam a revelar-se essenciais para a funcionalidade e eficácia de algumas medidas educativas especiais.

Por fim, temos a terceira vaga, que se inicia em 2003 com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) elaborada pela Organização Mundial de Saúde (2003). Concebida para ser aplicável a todos os indivíduos, procura olhar para a limitação à atividade, ou seja para a funcionalidade efetiva, em lugar de olhar para a deficiência.

Esta Classificação, pretendendo descrever as características do indivíduo em diferentes domínios e as características do seu meio físico e social, apresenta um código que comunica de forma universal, o seu perfil de funcionalidade e de participação. Desta forma possibilita a intercomunicação entre várias áreas do conhecimento.

Em 2005, surge a versão adaptada para crianças e jovens (CIF-CJ), mais adequada ao campo educativo e incidindo na atividade, participação e nos fatores ambientais.

Sucedem-se o Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, que cria o grupo de recrutamento de Educação Especial, afetando os docentes de Educação Especial aos quadros das escolas a partir do ano letivo 2006/07, através de concurso nacional. Desta forma, profissionalizam-se os docentes de Educação Especial que deixam de estar em regime de destacamento nas escolas, sob tutela das ECAE. Consequentemente, o Despacho n.º 10856/05, de 13/05, extingue as ECAE e os docentes de Educação Especial passam a ser geridos pelas próprias escolas onde estão colocados.

A mudança culmina com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que passa para a escola a educação de todos os alunos com NEE, independentemente do tipo e grau de deficiência. Para tal, legisla no seu capítulo V modalidades específicas de educação que se adequam a populações de alunos muito diferenciadas, tais como os alunos surdos, cegos ou com baixa visão, alunos com Perturbações do Espetro do Autismo (PEA), com multideficiência ou surdo cegueira congénita e, também, a intervenção precoce na infância⁸. Todas as crianças e jovens em idade escolar passaram a beneficiar do ensino ministrado nas escolas regulares e, sempre que possível, nas classes regulares. A elegibilidade dos alunos, para serem abrangidos por este Decreto-Lei, faz-se com referência à CIF (2003) que passa a ser adotada, como referência, no campo educativo português.

Esta mudança legislativa incide fortemente nos recursos das escolas, retirando às escolas de ensino especial e cooperativas de ensino especial a sua componente pedagógica e, mais tarde, recriando-as como Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) que têm como função articular com os Agrupamentos de Escolas (AE), sempre que os apoios às crianças e jovens com NEE não possam ser prestados através dos recursos existentes nos AE.

Temos, ainda, a Lei n.º 89/2009, de 27 de agosto. Esta “estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade”. Mais recentemente, o Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, “Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares”, determinando 12 anos de escolaridade.

Decorre que estas mudanças passam a abranger o Ensino Básico em toda a sua extensão e, pela primeira, vez traz ao Ensino Secundário população discente que geralmente não o frequentava. Na verdade, os alunos com NEE de grau moderado a profundo eram habitualmente canalizados para as escolas de ensino especial e cooperativas ou para os Lares, após os 15 anos. Com a nova legislação,

⁸ Artigos 23.º a 27.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

que obriga aos 12 anos de escolaridade, estes alunos com Currículos Específicos Individualizados passam a poder frequentar as escolas secundárias.

Neste momento, observa-se uma procura de reorganização de recursos, de forma a incluir todos estes alunos e aferir as modalidades específicas de educação que cada AE deve implementar. Aumentam o número de Unidades de Apoio Especializado para a Educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita e as Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo em escolas do 2.º e 3.º ciclos e em algumas escolas secundárias. Contudo, para o seu funcionamento é essencial o trabalho dos assistentes operacionais, sendo que a legislação⁹ prevê que por cada unidade de apoio especializado ou de ensino estruturado, criada numa escola, haja uma dotação de mais duas funcionárias, acrescendo mais uma por cada sala adicional.

Desta forma assinalamos a extrema necessidade dos assistentes operacionais nas escolas de hoje e a consequente necessidade da sua formação em áreas de educação especial.

Sabemos que a valorização do trabalho dos assistentes operacionais tem sido escassa, permanecendo a ideia de que lhes compete, essencialmente, o papel de “tomar conta” e limpar, pelo que a formação destes profissionais tem vindo a ser secundarizada. Porém, sabe-se que a formação, orientada para as necessidades do profissional, tem uma função essencial na sua autoestima, valorização e eficácia na função exercida.

Alguns órgãos de gestão, diretores e responsáveis por estes recursos humanos começam a compreender a necessidade urgente de melhorar as capacidades e conhecimentos dos assistentes operacionais, com vista à melhoria significativa do clima de escola e do binómio eficácia/qualidade do ensino. A nova legislação suprarreferida vem reforçar uma mudança de mentalidades face aos destinatários da formação, compreendendo os novos requisitos essenciais para o trabalho eficaz dos assistentes operacionais nestas “novas” modalidades específicas de ensino. Proporcionar formação clara e adequada, dando acesso a ferramentas de trabalho que permitam que cada assistente operacional se sinta um elemento participante, valorizado e indispensável da ação educativa, torna-se

⁹ Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de setembro.

indispensável a uma escola que se quer eficaz e que age com eficácia na diversidade de situações que ocorrem no dia-a-dia.

Claramente se verifica que o assistente operacional é essencial na comunidade educativa; peça-chave sem a qual a instituição escolar não consegue funcionar na sua plenitude e que em situações e ambientes mais específicos, nomeadamente nas unidades educativas suprarreferidas, executa tarefas que não se limitam a ser *cuidados e limpeza*, mas também educativas ou de complemento à aquisição de aprendizagens, num âmbito que se relaciona com o desenvolvimento sócio/ emocional, atitudinal, moral, ajudando à organização mental e definição de limites destes alunos. Para esse efeito necessitam de possuir um leque de conhecimentos, capacidades e atitudes diferente do que os que possuía o(a) assistente operacional de há uns anos atrás.

Compreender como se realiza uma atividade, como se dirigir aos discentes e aos seus pais, como se impõem limites e se equilibram emoções, apoiando atitudes de cooperação e empenho dos discentes e retirando-se do seu papel “secundário” de não docentes, são algumas das funções que lhes são cometidas. Mas, num ambiente muito específico, o conjunto de necessidades acentua-se e a sua participação responsável, eficaz e conhecedora é essencial para fazer face a uma panóplia de variáveis que podem ser introduzidas inesperadamente e que influenciam, sobremaneira, o exercício das suas atividades de suporte.

Tendo a organização escolar uma visão estratégica de autonomia, interessa-lhe construir um perfil de capacidades, conhecimentos e atitudes para o pessoal auxiliar e para cada área específica definir, com objetividade e clareza, o profissional-tipo necessário. Desta forma, facilita a distribuição do pessoal e valoriza as características profissionais e pessoais de cada um, que sentindo essa valoração age com maior bem-estar, tranquilidade e eficácia, o que se reflete em toda a comunidade educativa. Resende (2000, p. 15) refere que “a importância de avaliar as competências das pessoas na seleção é importante para todos – empresas, responsáveis pelas áreas ou sectores de trabalho e profissionais – porque evita as consequências negativas de custo, produtividade, clima de trabalho, por exemplo, da maior rotatividade de pessoal, de interrupção de atividades e frustrações causadas por falhas de seleção.”

Conclui-se que a massificação das escolas, o desafio da escola inclusiva e as mudanças legislativas ocorridas, vieram alterar o papel do(a) assistente operacional. Neste momento, não se podem remeter as suas funções somente para a limpeza dos espaços escolares, apoio logístico dos docentes e controlo das deslocações dos discentes, necessitando-se que sejam facilitadores do processo ensino/aprendizagem promovendo o bem-estar, a boa comunicação e o bom clima relacional, entre crianças e jovens alunos sem NEE e os que têm NEE. Advém a urgência de formação contínua destes profissionais.

4.2. Objetivos, conteúdos e metodologia da ação

Em consonância com o exposto, foi solicitado ao Centro de Formação da Associação de Escolas Rómulo de Carvalho, em Mafra, que organizasse uma ação de formação para pessoal não docente na área das NEE.

Pensou-se numa modalidade de curso de formação com 25 horas, tendo como destinatários o pessoal não docente, com contrato com o MEC ou com a Câmara Municipal de Mafra.

O Curso de Formação justificou-se face ao Plano de Ação do Centro de Formação, pela importância de ministrar formação na área da relação pedagógica e humana estabelecida nas interações diárias com alunos com NEE, mais especificamente no domínio dos aspetos pedagógicos inerente a toda a ação educativa. O facto de terem surgido novas unidades nas escolas abrangidas pela zona de influência do Centro, para apoios específicos a alunos com NEE de carácter permanente e grau moderado a grave, conduziu ao crescente sentimento de necessidade de formação pelos próprios não docentes que querem desenvolver uma ação educativa mais adequada à população com quem trabalham.

Relativamente à justificação face aos destinatários, ponderou-se nas lacunas de conhecimentos que surgem na área do contacto relacional com a diversidade de alunos com NEE de carácter permanente. Essas lacunas podem comprometer o desempenho profissional adequado a cada situação, sendo mais gravosas em

populações que frequentam as modalidades específicas de educação, colocando em causa a própria eficiência e sucesso das Unidades Educativas.

Face à diversidade de saberes da população-alvo e à importância de os valorizar, pensou-se conferir ao curso uma tónica abrangente, de forma a dar a conhecer a diversidade de aspetos inerentes à educação especial. A ênfase centrou-se na necessidade de refletir sobre áreas que influenciam o desenvolvimento global de cada aluno, com especial relevo para a família e a escola e sobre as práticas inclusivas que se podem ativar.

Na abordagem concetual delinearam-se os seguintes objetivos a atingir:

- reconhecer a evolução do conceito de NEE de carácter permanente;
- caracterizar as diferentes NEE;
- compreender a aplicação da legislação sobre alunos com NEE;
- refletir sobre o papel da família e da equipa educativa que atua com o aluno com NEE e
- identificar métodos de intervenção em situações educativas em alunos com NEE de carácter permanente.

Estes objetivos definiram os seguintes conteúdos de trabalho:

- introdução às NEE (evolução histórica do conceito; modelos e práticas em Portugal);
- caracterização da NEE (alunos com Currículo Específico Individual; alunos com NEE sem Currículo Específico Individual);
- legislação sobre alunos com NEE;
- o papel da família e da equipa educativa;
- metodologias específicas de ensino/aprendizagem (apoio à socialização, ao desenvolvimento da autonomia e ao desenvolvimento motor; promoção do desenvolvimento da linguagem);
- observação e conhecimento individualizado dos alunos com NEE e
- técnicas e procedimentos.

As aulas ministradas durante a realização da ação tiveram um carácter

presencial, de tipo teórico/prático mas com ênfase no caráter prático, tendo em atenção os contextos profissionais dos formandos.

A avaliação da formação teve dois modelos: o primeiro interno e com base nas opiniões dos formandos, recolhidas através de inquérito de satisfação; o segundo através de relatório do formador após a conclusão do curso.

De acordo com o exposto, parece importante salientar algumas produções mais significativas, realizadas por formandas deste curso de formação, que nos permitem atestar o empenho, criatividade e aquisição de conhecimentos que desenvolveram (cf. Anexo II).

Bibliografia

Bairrão, J. *et al.* (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Barreto, A. & Preto, C.V. (1996). Portugal 1960/1995: Indicadores Sociais, *Cadernos do Público*, n.º 8.

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. OMS, 2003.

CIF – CJ Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão experimental para crianças e jovens, Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2005.

Correia, Luís de Miranda (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994). Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ Ministério da Educação e da Ciência de Espanha.

Fernandes, R. (1983). *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores - Secretariado Nacional de Reabilitação.

Lima-Rodrigues, L. (Coord.) (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.

Niza, S. (1996). Necessidade Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, Lisboa, n.º 9, p. 139-149.

Parecer n.º 3/99 de 17 de Fevereiro / Conselho Nacional de Educação: Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Resende, Enio (2000). *O livro das competências*. São Paulo: Qualimark.

Rodrigues, D. (Org.) (2001). *Educação e Diferença*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

UNICEF. *Situação Mundial da Infância em 1999*. Educação. Nova York, 1999.

Veiga, Carlos Veloso da (1998). *Cooperativas de educação e reabilitação de crianças inadaptadas: uma visão global*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Warnock, H.M. (1978). *Special Education Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young. London: Ed. Her Majesty's Stationery Office.

WCEFA - Conferência Mundial De Educação Para Todos. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

Legislação consultada

Constituição da República Portuguesa. Coimbra, Atlântida Editora – aprovada em 2 de abril de 1976.

Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro / Ministério da Educação Nacional.

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro / Ministério da Educação Nacional.

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio de 1977 / Ministério da Educação e Investigação Científica.

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro de 1979 / Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de setembro de 1984 / Ministérios da Administração Interna, da Justiça, da Educação e do Trabalho e Segurança Social.

Decreto-Lei n.º 88/85, de 1 de abril de 1985 / Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro de 1990 / Ministérios da Administração Interna, da Justiça, da Educação e do Trabalho e Segurança Social.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro/ Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto de 2012/ Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88 de 17/08 DR. II. Série. 189 (1988-08-17).

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho.

Despacho n.º 59/79, de 26 de Julho de 1979 (publicado em 8 de novembro De 1979) / Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário.

Despacho n.º 10856/05, DR 93, Série II, 2005-05-13.

Lei n.º 6/71, de 8 de novembro de 1971 / Presidência da República.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho De 1973 / Presidência da República (Reforma Veiga Simão).

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986 / Assembleia da República: Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Lei n.º 89/2009, de 27 de agosto de 2009 /DR n.º 166.

Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de setembro.

Public Law 94-142 – nov. 29, 1975.

Resolução ONU 45/91, de 14 de dezembro de 1990.

Anexo I - Trabalhos realizados no âmbito da oficina de formação

1. O desenvolvimento social e emocional da criança e do adolescente¹

“O Homem é por natureza um ser social.”

Aristóteles

Desde que nasce, o ser humano está rodeado de outros seres da mesma espécie interagindo com eles. A socialização é um processo interativo, necessário para o desenvolvimento, através do qual o ser humano satisfaz as suas necessidades e assimila a cultura existente (valores, normas, costumes, linguagem, atribuição de papéis...). Este processo inicia-se com o nascimento e, embora sujeito a mudanças, permanece ao longo de toda a vida do ser humano. A socialização do ser humano é um processo recíproco, pois cada indivíduo é produtor do seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, é um estímulo social uma vez que os seus comportamentos influenciam os dos outros.

O primeiro meio social onde a criança se desenvolve é a família, ou seja, os familiares próximos que se relacionam ativamente com a criança. Aos poucos, a criança vai ampliando o seu âmbito de relações sociais aos amigos da família, aos vizinhos e finalmente à escola, onde passará grande parte do dia em contactos com colegas, professores e funcionários.

É importante referir que as relações estabelecidas com os pares constituem um importante aspeto do funcionamento social, tornando-se um elemento imprescindível no desenvolvimento das competências sociais de um indivíduo.

- **Desenvolvimento social**

Estudos desenvolvidos na área da psicologia demonstram que as interações sociais iniciam-se muito cedo.

Até ao primeiro ano de vida, a criança dirige olhares fixos, vocalizações e sorrisos com quem a rodeia, manifestando assim interesse social.

Durante o primeiro ano de vida, manifesta competências sociais

¹ Texto da autoria de Fernanda Manuela Ferreira, professora na Escola Secundária José Saramago-Mafra.

importantes através da exteriorização de comportamentos não-verbais como a intencionalidade no direcionar de sorrisos, do franzir de sobrancelhas e de outros pequenos gestos para os adultos e companheiros de brincadeiras.

No segundo ano de vida, a maioria das crianças começa a andar e a dizer as primeiras palavras. O tempo de interação com os outros aumenta e é muito importante a imitação do comportamento dos companheiros de brincadeira, notando-se ainda a preferência da criança por outras com quem partilha algumas características. Nas brincadeiras desenvolvem-se trocas mútuas de afetos e outros comportamentos positivos como a ajuda e a partilha, para além de momentos de zangas e conflitos, principalmente desencadeados pela posse de um objeto.

Dos três aos cinco anos, período pré-escolar, as crianças desenvolvem relações de amizade. Conseguem identificar quem é o seu melhor amigo – com quem passam grande parte do tempo – e com ele estabelecem trocas sociais positivas e também negativas. O envolvimento em atividades sensoriomotoras, jogos estruturados por regras, jogos de lutas e jogos dramáticos contribuem de forma pertinente para o desenvolvimento social da criança.

No período escolar, a compreensão que as crianças têm de amizade vai-se alterando. Nas relações de amizade estabelecidas, a criança e o adolescente passam a enfatizar os aspetos psicológicos, como a empatia, a lealdade e a confiança. As relações parecem ser mais estáveis e recíprocas, com uma maior intensidade emocional e níveis superiores de compreensão social. Os adolescentes revelam uma grande preocupação quanto à popularidade que têm – ou pensam ter – junto do seu grupo de amigos.

- **Componentes da competência social**

Competência social é um conceito difícil de definir por incluir diferentes dimensões interrelacionadas e, como tal, nenhuma dimensão poder só por si caracterizar adequadamente este conceito. É consensual encarar a competência social como um conceito multidimensional e interativo que pressupõe habilidades sociais eficazes, ausência de comportamentos inadaptados, relações positivas com os outros e cognição social ajustada à idade.

A competência social das crianças e jovens é determinada por dois indicadores que se afetam mutuamente – o comportamento social exibido pela criança/ jovem em determinado contexto social e o estatuto social que a criança ou o jovem adquire no grupo de pares.

O indicador comportamento social integra três componentes, a saber – habilidades sociais eficazes, ausência de comportamentos inadaptados e níveis de realização académica apropriados à escolaridade.

As habilidades sociais assumem funções importantes no desenvolvimento social e caracterizam-se por serem comportamentos adquiridos fundamentalmente através da aprendizagem; integrarem os aspetos verbais e não-verbais; incluírem iniciativas e respostas efetivas e adequadas; implicarem o reforço social; terem uma natureza recíproca e heterogénea; dependerem das características do meio e estarem orientadas para a consecução de objetivos.

O ajustamento comportamental, ou seja, a ausência de comportamentos inadaptados – a timidez, o isolamento social, a ansiedade, as perturbações somáticas, a tristeza, o humor deprimido, a agressividade, a impulsividade, o desafio e os comportamentos antissociais – é importante no desenvolvimento social.

O ajustamento académico também interfere no grau de desenvolvimento da criança e do jovem, pois os problemas na prestação académica parecem coexistir com a dificuldade nas relações interpessoais.

O indicador estatuto social que a criança/ jovem adquire no grupo de pares constitui um preditor significativo de uma boa adaptação em subseqüentes períodos de desenvolvimento. No contexto escolar, uma turma tende a comportar-se positivamente face às crianças/ jovens aceites e a ser punitiva face aos que não são aceites, impedindo-os de aceder às atividades de grupo e de desenvolverem um sentimento de pertença.

- **Determinantes da competência social**

O funcionamento social da criança/ jovem resulta da qualidade do relacionamento parental e das experiências partilhadas com os pais, assim como

dos fatores ambientais em que a família está inserida. É, também, importante a influência das características individuais da criança e do jovem, como o gênero e o temperamento, na relação parental e na relação com os pares.

Os pais têm três funções no desenvolvimento das competências sociais da criança e do jovem e no relacionamento positivo destes com os pares, como sejam, fornecer-lhes a liberdade necessária para analisarem o universo social, possibilitar-lhes um contexto propiciador do desenvolvimento de competências necessárias às interações sociais e através do relacionamento pais-filhos é que estes começam a desenvolver as suas expectativas e conceções acerca das interações e do relacionamento com outras pessoas.

Os pais, através dos seus comportamentos, influenciam direta e indiretamente o relacionamento que os seus filhos estabelecem com os pares. É importante que os pais potenciem oportunidades para os seus filhos terem contacto com os pares e, ao mesmo tempo, monitorizem esses encontros.

No seu papel de educadores, os pais recorrem a diferentes estratégias educativas e assumem diferentes estilos educacionais. A escolha e a eficácia de uma determinada estratégia educativa ou estilo educacional podem depender da personalidade dos pais e dos filhos, da idade da criança ou jovem, bem como dos costumes e expectativas da sociedade.

O estilo parental ou educacional pode ser definido como o conjunto de atitudes dos pais que cria o clima emocional da educação familiar (Darling & Steiberg, 1993).

Os pais de estilo autorizado ou “autoritativo” orientam racionalmente as atividades e incentivam o diálogo com o filho, ou seja, partilham as razões que estão por detrás das suas decisões e solicitam ao filho as suas objeções. Valorizam a autonomia e a disciplina e sabem fazer prevalecer a sua própria perspetiva, mas reconhecendo que o filho tem interesses próprios e formas de estar particulares.

Os pais de estilo autoritário valorizam a obediência e exercem punições em situações de conflito. Procuram moldar, controlar e avaliar o comportamento e atitudes do filho de acordo com regras de conduta estabelecidas e, normalmente, absolutas. São pais que não encorajam a autonomia e não incentivam as trocas verbais.

Os pais de estilo permissivo procuram adotar uma atitude não punitiva, procurando aceitar, de uma forma afirmativa e intencional, os impulsos, desejos e comportamentos dos seus filhos. O progenitor acredita que é na negociação, de igual para igual, com a criança ou o jovem que deve estabelecer quais são as principais linhas orientadoras das políticas educativas a utilizar em casa. Estes progenitores tendem a apresentar poucas exigências relativamente a responsabilidades em casa.

Os pais de estilo negligente não se envolvem nas suas funções parentais e na educação do filho, impondo poucas regras ou limites e sendo pouco afetivos no seu relacionamento com o filho.

Estudos sobre aproveitamento escolar, mostram que os filhos de pais de estilo autorizado apresentam bons resultados na escola e os de estilo autoritário um aproveitamento moderado a bom. Os educandos de pais de estilo permissivo e negligente têm piores resultados escolares e apresentam problemas de comportamento.

É importante referir que o relacionamento entre pais e filhos sofre constantes mudanças e desenvolvimentos e que durante a sua vida, um progenitor pode mudar ou alternar entre estilos educacionais. Não menos importantes, são as cognições ou crenças parentais – forma como os pais conceptualizam o desenvolvimento dos filhos, a parentalidade e o relacionamento entre pais e filhos – porque determinam o comportamento dos pais e porque se relacionam diretamente com as competências sociais.

- **Desenvolvimento emocional**

Durante os primeiros meses de vida, através da exposição às expressões emocionais dos que cuidam dele, o bebé começa a apreender as relações existentes entre emoções e comportamentos. A emergência de emoções positivas potencia de forma significativa o desenvolvimento físico e mental da criança.

No primeiro ano de vida, a criança adquire maior acuidade na discriminação e no reconhecimento das expressões faciais e uma maior precisão nos comportamentos expressivos, o que vai facilitar a comunicação com os outros.

A partir dos dois anos, a criança consegue falar acerca dos estados emocionais que vivencia e consegue reconhecer emoções simples como a alegria, a tristeza ou a raiva. O aparecimento da linguagem facilitou o desenvolvimento da ligação emoção-cognição, permitindo à criança processar e comunicar acerca das emoções.

No período pré-escolar, o conhecimento emocional desenvolve-se de uma forma significativa. As crianças começam a estabelecer ligações entre o sistema emocional e o cognitivo, o que vai facilitar a compreensão por parte dos outros. As crianças partilham com os outros o que sentem e escutam as suas interpretações.

Paulatinamente vão percebendo como é que as emoções funcionam e consideram a possibilidade de manipular as suas expressões emocionais.

No período escolar, a criança participa num contexto social distinto do familiar e tem de manter um relacionamento adequado com os pares e, ao mesmo tempo, apresentar um bom desempenho académico. Progressivamente, a criança e o adolescente aprendem a lidar com as suas emoções de uma forma adaptativa e a serem capazes de antecipar as consequências interpessoais negativas resultantes da expressão livre e aberta das suas emoções. O adolescente passa muito do seu tempo com o grupo de amigos e a utilização do conhecimento emocional em comportamentos sociais adequados poderá assumir um papel relevante na aceitação pelos pares.

- **Componentes da competência emocional**

A competência emocional é um fenómeno complexo constituído por três componentes interrelacionados – expressão, regulação e conhecimento emocional.

A expressão emocional é o lado visível e partilhado das emoções e que, sendo positiva, facilita o estabelecimento de amizades e permite à criança ou ao jovem ser mais aceite socialmente.

A regulação emocional corresponde a um conjunto de estratégias que nos permite controlar as nossas emoções e que condiciona o nosso êxito interpessoal. A criança ou jovem com um baixo controlo emocional, tende a ter menos sucesso no seu relacionamento com os pares.

O conhecimento emocional permite à criança ou ao jovem identificar e compreender corretamente os sinais sociais dos interlocutores e, por conseguinte, responde de forma adequada às expectativas dos outros.

- **Determinantes da competência emocional**

Apesar de as emoções possuírem aspetos universais, elas são vivenciadas e manifestadas de forma diferente pelos indivíduos. As características individuais da criança/ jovem – género e temperamento –, os comportamentos parentais e as características do meio onde a criança/ jovem vive são determinantes da competência emocional.

Os indivíduos do sexo feminino demonstram um maior envolvimento emocional enquanto os do sexo masculino inibem muitas das suas reações a estímulos emocionais.

O temperamento condiciona a experiência emocional, a reação aos estímulos que desencadeiam emoções e a regulação das diferentes componentes das emoções. As características temperamentais de um indivíduo são influenciadas por fatores genéticos, fatores biológicos associados à maturação do sistema nervoso central, fatores desenvolvimentais e pela aprendizagem.

O meio familiar (condições económicas, sociais e psicológicas) em que a criança nasce e se desenvolve influencia de forma marcada o seu desenvolvimento emocional.

Um clima emocional positivo da família, principalmente por parte dos progenitores, e a expressão aberta de emoções positivas, contribuem fortemente para ensinar às crianças regras de expressão emocional. O estabelecimento de uma relação segura durante o primeiro ano de vida é importante para que o desenvolvimento nas etapas subsequentes ocorra de forma correta. É importante, ainda, que os pais sejam capazes de reconhecer as emoções da criança ou adolescente e as entendam como momentos de crescimento. Os pais orientados sabem utilizar os passos da orientação emocional e tendem a ter crianças mais competentes ao nível sócio emocional. Os pais desligados desvalorizam as emoções, manifestando alguma insensibilidade e incapacidade para perceber e

ajudar os filhos a lidar com as emoções de forma adaptada. No grupo dos pais desligados podemos identificar os subgrupos: pais ausentes (ignoram ou ridicularizam as reações emocionais dos filhos); pais castradores (restringem e punem a criança quando estas expressam as suas emoções) e os pais permissivos (não ajudam as crianças a regular as suas emoções).

Bibliografia

CIF – CJ Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão experimental para crianças e jovens, Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2005.

Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Editorial Verbo.

Darling, N. & Steinber, L. (1993). "Parenting style as context: an integrative model", *Psychological Bulletin*. 113, pp. 487-496.

Maia, L. (2011). *Educar sem bater – Um guia prático para pais e educadores*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.

Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Caminho.

Legislação

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

2. Alunos indisciplinados ou NEE?¹

Quando as atitudes dos alunos atingem contornos que não respeitam o bom relacionamento que deve existir entre os intervenientes no ato educativo, fica prejudicado o ambiente propício à aquisição dos saberes e à socialização. Despertam ainda nos professores sentimentos vários como frustração, ansiedade, depressão, esgotamento ou desânimo que, não raro, conduzem ao desejo de abandono da profissão (Estrela, 1992; Jesus, 1999 e 2000).

As exigências colocadas à educação, decorrentes da democratização do ensino e das características que passaram a ser dominantes na sociedade, onde o saber é efêmero, as relações instáveis e os valores de referência se esbateram ou mesmo se perderam, vieram pôr em destaque a falta de condições de trabalho das escolas e a necessidade de refletir e adequar a formação dos professores. Como afirma Estrela (1992), “o ensino de massas pôs definitivamente em causa a ‘pedagogia do dom’ e hoje o professor tem de ser um técnico dotado de um conjunto de competências de caráter didático e relacional para além da necessária competência nas matérias que ensina” (p. 98).

No que respeita ao 2º Ciclo, os meios de comunicação social têm divulgado a ocorrência de atitudes de indisciplina prejudiciais ao bom ambiente de trabalho que deve existir numa sala de aula. No entanto, tal como Jesus (2000), constatamos que os atos considerados de indisciplina não são entendidos de forma convergente pelos professores, nem há consenso quanto às formas de os prevenir e enfrentar. Sobretudo, parece não existir preocupação ou preparação para refletir sobre como atuar pedagogicamente de maneira a integrar no processo educativo os alunos que cometeram atitudes desviantes. Antes, parece que estamos a assistir a uma atitude de desresponsabilização dos professores, que atribuem os atos de indisciplina a traços da personalidade desses alunos.

Também consideramos pertinente a procura de fundamentação teórica que, partindo da reflexão dos professores sobre situações reais, amplie competências e esclareça opções que permitam gerar ambientes de respeito pelo bom

¹ Texto da autoria de Nuno Boavida, professor na Escola Básica de Mafra.

relacionamento entre os intervenientes no fenómeno educativo e sejam capazes de gerir condições de trabalho eficazes.

Assim, parece-nos ser necessário desenvolver esforços no sentido de investigar para melhor conhecer o fenómeno. Esse conhecimento poderá ajudar os professores na difícil tarefa de prevenção das situações indesejáveis e a agir pedagogicamente.

O trabalho que nos propomos realizar insere-se na linha de pensamento de Estrela (1986), quando afirma que “só através de uma prática pedagógica de carácter científico se tornará possível ultrapassar o empirismo e fazer infletir definitivamente a atitude tradicional que reduz a Pedagogia a uma arte. O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar são ações consequentes das etapas precedentes.” (p. 26)

Competências sociais

1. Há uma relação recíproca de causalidade entre as relações entre pares e as competências sociais (Alves, 2006, p. 5).

2. São decisivas ao longo do desenvolvimento humano em prol do sucesso académico e profissional, e ajustamento psicossocial adaptativo (Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011).

3. Défices nestas competências podem levar a dificuldades na aceitação social, dificuldades escolares, desajustes psicológicos na infância, problemas de saúde mental na adolescência e idade adulta, dificuldades de aprendizagem, maior risco de desenvolvimento de comportamentos antissociais, agressivos, pode levar à delinquência, consumo de substâncias (Elliott & Demaray, 2001; Casares, 2010; Baptista *et al.*, 2011; Spence, 2003; Lopes *et al.*, 2011).

A cognição é importante na interação social (Dodge & Rabiner, 2004).

Operações mentais envolvidas: a compreensão social, a atenção seletiva às intenções sociais, a atribuição de intentos, a formação de objetivos, o acesso às experiências comportamentais passadas a partir da memória, a tomada de

decisões e a exibição da resposta (Dodge & Rabiner, 2004; Spence, 2003).

Processamento seletivo da informação social: apoiado nas estratégias perceptivas pessoais, nos objetivos sociais e no autoconceito, que dão origem ao conceito de influências inconscientes no modelo de interação social de Dodge.

As influências inconscientes conjugadas com os estímulos sociais, levam ao processamento da informação com as seguintes etapas: a codificação, a interpretação, a compreensão, a avaliação da situação, a consciencialização e o autocontrole.

Gresham (1981; 1995 ref. Lopes, *et al.*, 2011; 1997, ref. Spence, 2003) identificou três grandes tipos de défices nas competências sociais:

a) Défice de aquisição - não percebe comportamentos específicos, não os incluindo no seu repertório de comportamentos sociais, o que leva a não os utilizar onde deve.

b) Défice de desempenho - inaptidão de execução dos comportamentos sociais adequados, apesar de os possuir no seu repertório comportamental (pode ser por falta de motivação, por distorções cognitivas, problemas afetivos ou défices cognitivos).

c) Défice de fluência - remete para situações em que o desempenho dos comportamentos sociais é pouco requintado ou inábil.

Tipologias de turma

Permite perceber diferenças relacionais nas turmas, colocando-as em intervalos definidos pelo seu diferencial, obtido através da diferença entre a média do n.º de escolhas e a média do n.º de rejeições totais que cada turma recebe e de acordo com o n.º de questões realizadas.

Turma contida

Sociabilidades positivas reduzidas.

Turma equilibrada

Sociabilidades positivas medianas

Turma expansiva

Sociabilidades positivas intensas

Globalmente e cruzando com o sucesso escolar temos:

As turmas de *tipo expansivo* apresentam os melhores resultados. Assim, a um maior número de interações sociais positivas corresponde um maior esforço no sentido de uma escolaridade adequada.

Nas turmas de *tipo equilibrado* e *contido*, assistimos a uma descida dos resultados positivos no 2.º período, situação que é revertida no último período mas que parece indicar algum desinvestimento escolar, a par de uma maior cautela na avaliação por parte dos docentes, que deste modo refletem o clima menos coeso da turma. No 3.º período obtém valores aproximados.

Tipologia de aluno - Status Sociométrico

Sem análise percentual:

Efetua-se a diferença entre a quantidade de escolhas e de rejeições que cada aluno recebeu, sendo que o valor dessa diferença pode ser positivo ou negativo (popularidade ou impopularidade).

Alunos com 0, mas com valores simétricos, são colocados na pouca popularidade.

Só os que têm 0 (zero) escolhas e 0 (zero) rejeições estão isolados.

A maioria da população situa-se em patamares positivos de sociometria.

Os alunos muito impopulares são os que têm menos expressão.

No conjunto dos “maus” alunos as situações extremas de tipologia sociométrica, apresentam resultados muito díspares:

Alunos de tipo muito impopular - desinvestimento e manutenção do insucesso.

Os alunos do tipo sociométrico muito popular apresentam o maior número real de alunos que transitam dos maus alunos para os alunos medianos.

O tipo de aluno impopular parece preferir manter-se em patamares medianos de avaliação.

Tarefa em formação presencial

Cada um coloca num papel uma atividade que tenha dificuldade fazer em público. Pensar em grupo:

Lembrar que o que se diz a si mesmo pode influenciar os seus sentimentos e os seus comportamentos:

- a) ansiedade que costuma sentir quando o vivencia e
- b) com que frequência o episódio em questão costuma ser evitado.

Soluções:

a) ensaio comportamental – representar as maneiras apropriadas e efetivas de enfrentar as situações da vida real que são problemáticas;

b) modelação – a exposição a um modelo que mostre corretamente o comportamento-objetivo permitindo que ele aprenda por meio de observação outras maneiras de lidar com a situação;

c) instruções/ensino – proporciona a informação explícita sobre a natureza e o grau de discrepância entre a sua atuação e o critério e

d) tarefas para casa – registar as situações que o colocam em ansiedade para poder pensar ou falar nelas.

Conclusões

O professor deve planificar cuidadosamente as suas aulas. Ter os alunos ocupados com atividades que sejam significativas e diversificadas, adequadas à capacidade e aos conhecimentos dos alunos. O professor deve ainda adquirir o hábito de refletir antes, durante e após a atividade letiva, para que a sua ação educativa seja cada vez mais esclarecida e abandone de vez o acaso, que só por acaso poderá ser consequente. A reflexão final resultará enriquecida se for realizada em grupo. Do hábito da discussão partilhada do fenómeno educativo resultará por certo o enriquecimento pedagógico de todos.

A metodologia seguida nesta ação de formação permitiu a discussão da relação pedagógica, possibilitando a troca de experiências entre professores de diferentes níveis de escolaridade. Evidentemente, os meios de remediação e estratégias utilizadas são diferentes, no entanto, podem levar cada um a refleti-los e a adaptá-los, se for caso disso.

O professor age com o conhecimento pedagógico que vai construindo. Esta Ação de Formação constituiu uma experiência que, por certo, contribuiu para a valorização do conhecimento pedagógico de cada um dos formandos.

Bibliografia

Bodgan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Jesus, S. N. (1999). *Como Prevenir e Resolver o Stress dos Professores e a Indisciplina dos Alunos?* Porto: Edições ASA.

Jesus, S. N. (2000). *Influência do Professor Sobre os Alunos*. Porto: Edições ASA.

Lopes, J. A. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (II), 57-81.

Nérici, I. G. (1985). *Introdução à Didáctica Geral*. São Paulo: Editora Atlas, S.A.

Rego, I. E. e Caldeira, S. N. (1998). Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (II), 83-107.

Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: Um Signo Geracional?* Lisboa: I.I.E.

Silva, M. L. F. (1999). *Indisciplina na Aula (Um problema dos nossos dias)*. Porto: Edições ASA.

3. Aceitação social em contexto escolar – estudo de caso¹

Introdução

A qualidade da relação entre pares e a aceitação pelos pares são indicadores fiáveis do maior ou menor ajustamento psicológico de uma criança e do seu desenvolvimento social.

Um bom desenvolvimento social traduz-se habitualmente num melhor ajustamento escolar da criança e no estabelecimento de amizades mais significativas, possibilitando assim a atuação da criança em meios sociais mais diversificados.

O desenvolvimento social das crianças é determinado por um conjunto de fatores individuais e ambientais.

A criança assume um papel ativo no seu próprio desenvolvimento, promovendo mudanças nela própria e no meio social onde atua, ou seja, a criança não é um mero produto do meio onde se insere; é também produtora do seu desenvolvimento psicossocial, na medida em que atua como seletora e modeladora dos contextos em que atua.

As características físicas e temperamentais da criança são influenciadas e influenciam o comportamento daqueles com quem esta interage. Neste processo de socialização recíproca assume especial relevo o grupo de pares, estrutura de organização social estável associada ao processo de escolarização e ao progressivo envolvimento nas atividades de grupo e no contexto escolar.

A qualidade das relações entre pares é, simultaneamente, uma causa e um produto da competência social de uma criança. A qualidade das relações entre pares constitui-se uma causa da competência social de uma criança, uma vez que a interação entre pares promove o desenvolvimento de um comportamento socialmente adaptado. Por outro lado, a relação entre pares é o reflexo da competência social de uma criança, uma vez que a forma como a criança assume comportamentos sociais ajustados e inibe os comportamentos sociais aversivos

¹ Texto da autoria de Ana Patrícia Duarte, professora na Escola Básica Alfredo da Silva, Sintra.

determina a qualidade da sua relação com os pares e o seu grau de aceitação pelos mesmos.

Análise dos resultados do teste sociométrico

Foram aplicados dois testes sociométricos a uma turma do 7.º ano de escolaridade em uma Escola Básica.

No primeiro teste aplicado, constavam três critérios de escolha (mudança de turma, realização de uma tarefa em contexto escolar e ida a uma discoteca), nenhum deles implicando rejeições. Tendo verificado que os resultados obtidos com a aplicação deste primeiro teste sociométrico não permitiam a identificação da tipologia de turma e de alunos nos moldes sugeridos pela formadora, foi aplicado um novo teste sociométrico.

Neste último, utilizou-se apenas um critério (realização de uma tarefa em contexto escolar), tendo sido solicitado aos alunos que efetuassem três escolhas positivas e três rejeições.

O facto de se analisar exclusivamente o nível de aceitação social das crianças no contexto escolar constitui uma das principais limitações do estudo sociométrico efetuado. De facto, existe um número razoável de crianças que no contexto escolar não acedem a níveis de aceitação elevados, mas que no clube desportivo ou na vizinhança apresentam níveis elevados de popularidade. Importa salientar a pertinência de em futuros estudos sociométricos se efetuar o estudo da aceitação social “fora” do contexto escolar.

Análise sociométrica

A análise da matriz sociométrica permite concluir que o fator género tem uma relevância significativa nos níveis de aceitação/rejeição dos alunos da turma. De facto, as raparigas rejeitam sobretudo rapazes. Apenas duas raparigas rejeitam outra rapariga, tratando-se de uma rejeição recíproca. As raparigas escolhem preferencialmente outras raparigas e os rapazes escolhem quase exclusivamente outros rapazes (apenas um rapaz escolheu uma rapariga).

Importa ainda salientar a existência de uma aluna isolada (sem rejeições ou

escolhas positivas), que tem necessidades educativas de carácter permanente.

A análise do sociograma permite concluir que os resultados académicos são um determinante da aceitação social dos alunos da turma. Importa lembrar que as aceitações/rejeições solicitadas no teste sociométrico aplicado tinham por base a realização de uma tarefa em contexto escolar.

Os sociogramas permitem identificar o círculo de amizade dos alunos que obtiveram índices sociométricos mais elevados. Trata-se de alunos que apresentam um bom temperamento e bons resultados académicos.

Os sociogramas permitem, também, identificar o círculo de amizade dos alunos que obtiveram índices sociométricos mais baixos.

Estamos perante alunos que apresentam maus resultados académicos e com um temperamento que torna mais difícil a sua aceitação pelos pares.

Conclusão

O conhecimento emocional, as habilidades sociais e a competência académica das crianças em idade escolar contribuem de forma significativa para a eficácia das trocas sociais que as mesmas estabelecem com os seus pares.

As habilidades sociais e a competência académica assumem um papel mediador na relação entre o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares. É no decurso das interações sociais, através das habilidades sociais, e na realização das tarefas escolares, através da competência académica, que as crianças de idade escolar expressam o seu conhecimento emocional e alcançam a aceitação no grupo de pares.

4. Paradigmas das competências sociais¹

As competências sociais são comportamentos que se manifestam durante o relacionamento com outros e expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos da pessoa que os emite, de um modo adequado à situação. Estes comportamentos devem ser respeitados pelos outros de modo a resolverem os problemas imediatos da situação, minimizando a probabilidade de futuros problemas. Geralmente estes comportamentos são orientados no sentido de a pessoa se sentir satisfeita com a interação social e/ou para obter algum proveito a nível material ou social.

As competências sociais não são traços de personalidade, são aprendidas e podem desenvolver-se mediante um treino sistemático e estruturado. A comunicação interpessoal não se resume aos elementos verbais (aquilo que se diz), mas também engloba componentes paralinguísticas (o volume da voz, a entoação, a fluidez, a clareza, o tempo de fala) e componentes não-verbais (o olhar, a expressão facial, o sorriso, os gestos, a postura, a orientação, a distância/contacto físico, a aparência pessoal). Todos estes aspetos podem também ser aprendidos e controlados no sentido de tornar a comunicação mais assertiva.

Assim se (re)afirma a importância da comunicação no desenvolvimento e estabelecimento de competências sociais, nomeadamente, no que respeita à comunicação assertiva.

O desenvolvimento social é mais importante na primeira infância (até aos 3 anos). É um período de grande desenvolvimento físico, marcado pelo gradual crescimento da altura e do peso da criança. Mais do que isto, é um período onde o ser humano se desenvolve psicologicamente, envolvendo graduais mudanças no comportamento da pessoa e na aquisição das bases de sua personalidade. Do nascimento até o início da adolescência os pais são os principais modelos da criança, com quem elas aprendem, principalmente por imitação. A principal atividade das crianças são as brincadeiras, as quais são responsáveis por estimular o desenvolvimento do intelecto infantil, a coordenação motora e diversos outros aspetos importantes ao desenvolvimento pleno da criança.

¹ Texto da autoria de Fátima Moita, professora na Escola EB 1/JI da Malveira.

A partir dos três anos deve-se dar autonomia (física, social e emocional) à criança. Em idade pré-escolar, as crianças começam a desenvolver os aspetos básicos de responsabilidade e de independência. Começam a compreender melhor o mundo à sua volta, tornando-se gradualmente menos egocêntrica e compreendem melhor que suas ações podem afetar as pessoas à sua volta. Também passam a compreender que outras pessoas também possuem seus próprios sentimentos. Aprendem ações que podem ou devem ser feitas, e ações que não devem ser feitas. Nesta fase, os pais das crianças são os principais modelos.

No período escolar, as crianças passam a dar um grande valor à amizade. A amizade está mais desenvolvida na parte cognitiva – do concreto para o abstrato. A agressividade passa de física e instrumental a verbal. Esta fase é marcada pelo desenvolvimento psicológico. Elas amadurecem social, emocional e mentalmente.

A pré-adolescência é a fase de intensas mudanças físicas e psicológicas. Nesse período da vida, as crianças passam a ter mais responsabilidades (deveres), ao mesmo tempo em que passam a querer e exigir mais respeito de outras pessoas (particularmente dos adultos). Passam a compreender mais a sociedade, ordens sociais e grupos, o que torna esta faixa etária uma área instável de desenvolvimento psicológico. Começam as preocupações como a expectativa de serem aceites por um grupo. A aceitação pelos pares é um dos indicadores mais fiáveis do ajustamento psicológico. As que têm mais sucesso são as que têm mais competências sociais. A maioria vai à escola porque quer estar com os colegas. A parte emocional nesta fase é muito importante. A participação num grupo de amigos que possuem gostos em comum passa a ser de maior importância, onde o modelo dado pelos amigos começa a obscurecer o modelo dado pelos pais.

As competências sociais de uma criança / jovem dependem não só do meio, mas também, do tipo de relação que os pais estabelecem com seus filhos.

A investigação tem demonstrado que pais que adotam um estilo parental participativo têm filhos com maior sucesso escolar e social. De facto, se é importante que os filhos tenham boas notas, o amor parental não é condicionado por esse mesmo aspeto. O desenvolvimento social e afetivo de uma criança é condicionado fortemente pela educação parental, mas outras variáveis têm influência, como o meio escolar, os amigos, as famílias alargadas, ou mesmo a

sociedade em que se encontra. A arte de educar é um processo em que os pais vão evoluindo a par do desenvolvimento dos seus filhos. É fundamental que os pais encarem a parentalidade com humildade que lhes permita continuar a refletir e procurar dar o melhor de si, respeitando a individualidade da criança e promovendo espaços e atividades em que esta possa desenvolver competências sociais e emocionais, já que estas são as chaves para um maior bem-estar.

Procedimentos para a recolha e análise de dados

O teste sociométrico foi realizado através de entrevistas realizadas no mês de dezembro. O questionário foi elaborado com dois critérios (situações): na sala de aula e no recreio. Cada situação tem uma escolha e uma rejeição. A sociometria foi realizada em três fases sequenciais: aplicação do teste sociométrico; construção das matrizes; respetiva análise. Os alunos foram entrevistados individualmente e eu registei as respostas. Os alunos colaboraram e responderam sem dificuldade às perguntas. Depois dos dados recolhidos, procedi ao seu tratamento preenchendo as matrizes sociométricas. Primeiro a das escolhas, das escolhas recíprocas e das rejeições, sala de aula e depois as das escolhas, das escolhas recíprocas e das rejeições, no recreio. Por fim, fiz a análise dessas matrizes.

Descrição dos resultados das duas matrizes

Após a realização das duas matrizes, foi possível aferir os seguintes resultados: todos os alunos, salvo um, têm escolhas e seis não tiveram rejeições. Não se registou nenhum resultado de zero para as ambas as situações. Foi possível averiguar que houve reciprocidade nas escolhas e nas rejeições, tanto na sala como no recreio. Na sala, houve 16 escolhas recíprocas e 4 rejeições recíprocas. No recreio, houve 15 escolhas recíprocas e 4 rejeições recíprocas, o que totaliza 31 escolhas recíprocas e 8 rejeições recíprocas.

Tipologia da turma

Permite classificar relacionamentos dentro das turmas, colocando-as em intervalos definidos pelo seu diferencial, obtido através da diferença entre a média do n.º de escolhas e a média do n.º de rejeições totais que cada turma recebe.

Perante os dados obtidos, podemos concluir que esta turma é uma turma expansiva (Brás, 2010), na medida em que os valores obtidos são iguais ou superiores a 7.

É uma turma com bons resultados escolares. Assim, parece que a um maior número de interações sociais positivas corresponde um maior esforço no sentido de uma escolaridade adequada.

Tipologia do aluno

Descrição dos resultados do *status* sociométrico e tipologia dos alunos

Perante os resultados, podemos concluir que nesta turma predominam os populares (pouco populares, populares e muito populares). Uma aluna tem um diagnóstico de défice cognitivo, motor e epilepsia, possivelmente por sequelas de encefalopatia traumática/atraso grave do desenvolvimento com especial incidência na área da linguagem expressiva e compreensiva/desenvolvimento psicomotor abaixo do esperado para a sua idade, em especial nas áreas da Linguagem e da Motricidade fina/Estrabismo com hipertrofia/défice de atenção. Encontra-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, nas alíneas a), c), d), e), f). É acompanhada num CRI com os seguintes apoios técnicos: hidroterapia, fisioterapia, terapia da fala e terapia ocupacional. Esta aluna é muito acarinhada pelos colegas da turma na sala e no recreio. Frequenta as atividades extracurriculares (inglês e desporto) e todos os dias vai à sala, durante 1 hora, distribuir os livros aos colegas e fazer expressão plástica. No recreio brinca com os colegas da turma (porque vamos ter com eles). No entanto, só foi escolhida por um menino. Também não foi rejeitada o que me leva a pensar que a aluna é ignorada pela turma com exceção do referido colega que a escolheu para brincar no recreio. Perante esta situação, a sugestão que encontro será a de “convidar” pequenos grupos da turma a irem à Unidade realizar

atividades (expressão plástica, culinária...) com os alunos que a frequentam. Na sala de aula sugiro que também se realizem atividades de grande grupo inserindo-a para que ela possa participar com todos.

Segundo conversas informais com a professora titular, esta turma tem bons resultados académicos e é um grupo coeso; quase todos os seus elementos estão juntos desde o jardim de infância, à exceção de um aluno. Este aluno foi rejeitado 14 vezes na sala e 15 vezes no recreio. Foi o mais rejeitado e não foi escolhido nenhuma vez. Realizei-lhe uma observação naturalista e verifiquei que apresenta alguns problemas comportamentais e défices de atenção. Já foi referenciado para uma avaliação diagnóstica. Face a esta situação, a solução mais credível seria a de conversar com os colegas para realizarem atividades com o dito aluno, no recreio e em sala de aula.

Pessoalmente creio que o posicionamento das carteiras deveria ser alterado. As carteiras deveriam estar em forma de U. Todos os alunos deveriam ver-se uns aos outros para que haja maior interação social.

Bibliografia

Brás, P. (2010) *A importância do grupo-turma e do círculo de amigos no sucesso ou insucesso escolar*. (Tese de doutoramento não publicada), FCSH/UNL.

Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classe. Uma estratégia de Formação de Professores*. (4ª edição). Porto: Porto Editora.

Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Bibliografia online

Rivero, Catarina (2006). *Estilos parentais*. Acedido em janeiro 20, 2014, em <http://catarinarivero.com/estilosparentais.php>

5. Habilidades sociais em alunos com NEE ao abrigo de um CEI: um estudo singular¹

Quando a formadora informou que, enquanto formandos, tínhamos que aplicar um inquérito igual ou dentro dos mesmos parâmetros do que fora por ela apresentado, para posterior criação de um sociograma, pensei logo num grupo de alunos que me é próximo, apesar de com eles não trabalhar diretamente. De realçar que estes alunos estão matriculados em turmas do ensino regular, maioritariamente do 3.º ciclo. Todavia, de acordo com o seu perfil de funcionalidade, apenas frequentam as aulas da turma nas seguintes disciplinas: Educação Visual, Educação Musical, TIC, Educação Física, Ética e Cidadania e Educação Moral Religiosa e Católica/ Educação Moral e Religiosa Evangélica (facultativo).

Pensado o grupo, a etapa seguinte foi a de proceder à aplicação do inquérito. Devo referir que me encontro a trabalhar nas Unidades Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência, motivo que me levou também a procurar um grupo-alvo fora do meu espaço de exercício de funções, dadas as limitações do grupo com quem trabalho. Comecei, então, por reunir, aos poucos, todos os alunos do referido projeto, aproveitando os momentos dos intervalos, aos quais lhe fui explicando que precisava do seu contributo para a realização de um trabalho/ estudo. Prontamente se disponibilizaram a colaborar, vindo individualmente ter comigo, nos diferentes intervalos, às salas onde me encontrava a trabalhar. Oralmente coloquei-lhes questões e anotei as respetivas respostas, dado o perfil tão peculiar dos alunos.

Análise comparativa

Num universo de 10 alunos inquiridos, constatou-se que os discentes mais preferidos para trabalhar em sala de aula são também os mais escolhidos no momento do recreio. Da mesma forma, os alunos mais preteridos no contexto de sala de aula são, de igual modo, os mais rejeitados no convívio do recreio.

¹ Texto da autoria de Lígia Pereira, professora na Escola Básica de Mafra.

Facilmente se verifica que o grau de popularidade dos alunos desta turma se encontra equilibrado com o grau de impopularidade, sendo que surgem 5 alunos que se enquadram na área do Popular e outros cinco que se agrupam no domínio do Impopular. Porém, dentro deste último domínio, existe um número considerável de alunos que integra a categoria do Muito Impopular (quatro alunos), o que acaba por criar uma clivagem face ao carácter equilibrado/ harmonioso da turma.

Tipologia de turma

A turma é considerada uma turma contida, com valores bastante baixos, o que significa que a mesma é reprimida, situação justificada, essencialmente, pelo perfil peculiar de cada aluno (alunos com necessidades educativas especiais), mas também pelo aglomerado de alunos que se enquadram no perfil do Muito Impopular (quatro alunos), destacando-se apenas dois alunos como Muito Populares. Os restantes alunos situam-se em domínios um pouco opostos (um como Pouco Popular, um como Pouco Impopular) e intermédios (dois como Populares). Assim, as suas sociabilidades positivas são reduzidas, o que traduz um grupo pouco coeso.

Desta forma, havendo uma relação recíproca de causalidade entre as relações entre pares e as competências sociais, posso afirmar que a maioria dos jovens desta turma apresenta dificuldades ao nível da interação/ aceitação social, bem como um fraco conhecimento de comportamentos sociais adequados. Na verdade, as suas habilidades sociais encontram-se comprometidas, revelando-se deficitárias, pelo que influenciam a sua integração social. As causas para esta situação poderão ser diversas. Acredito que a qualidade das experiências partilhadas com os pais, bem como o relacionamento parental, adquira um carácter preponderante. Porém, as suas características pessoais/ problemática ganham maior relevo, influenciando determinantemente o seu funcionamento social. Para além disso, a falta de oportunidades para adquirir um repertório comportamental adequado assume também destaque (famílias com poucos recursos económicos). Da mesma forma, a falta de sensibilidade que os seus pares poderão, eventualmente, demonstrar acaba por comprometer o seu normal

desenvolvimento socio-emocional e o respetivo ajustamento social de cada um.

Devo ainda realçar que o género dos inquiridos, no meu entender, não adquire grande importância na classificação da tipologia de turma, atendendo a que as escolhas positivas e rejeições recaem em alunos ora do sexo feminino, ora do sexo masculino; não há propriamente uma predominância, pelo que a qualidade das interações sociais não é determinada por este fator.

Neste sentido, com o intuito de ajudar os alunos em causa a ultrapassar as dificuldades visíveis ao nível das competências sociais, desenvolveria estratégias que promovessem as suas competências sociais, melhorando, assim, a sua integração na turma. Optaria por criar um Plano de Intervenção para a turma e outro para os alunos mais marginalizados. Para o caso dos alunos mais isolados/marginalizados, falaria, na sua ausência, com os colegas da turma, a fim de os sensibilizar para a sua integração. Por outro lado, também com a mesma finalidade, falaria separadamente com os líderes da turma. O referido Plano implicaria um trabalho de dinâmica de grupos, com o intuito de identificar os pontos que, na opinião de todos eles, tornavam impopulares os casos apontados como tal (exemplo: O aluno é conflituoso?; Tem problemas de higiene?; Trata-se de alguma característica física?; Tem baixas competências sociais?...), mas também com o objetivo de conduzir à reflexão em sala de aula. Nesta reflexão a tónica incidiria no desenvolvimento de competências pessoais ao nível da organização e funcionamento do grande grupo. Neste contexto, pensando no efeito de coesão que se pretende, a título exemplificativo, sugeria a aplicação, ainda que o mais simplificada possível, das seguintes fichas de trabalho (“A minha turma” e “O chapéu das qualidades”), ambas adaptadas do manual *Formação Cívica, um guia prático de aprendizagem*, Ensino Básico, 3.ºCiclo, Edições Asa. Para além disso, proporcionaria a realização de jogos didáticos criados para o treino de competências sociais (exemplo: Jogo *Emocionário*, criado pelo meu grupo).

Devido às suas características e resultados obtidos idealizei uma ficha de trabalho a aplicar com este grupo de alunos.

Ficha de Trabalho

Lê individualmente o excerto do *Diário Secreto de Camila* sobre a sua nova turma. Reflete sobre ele e sublinha as ideias principais.

A minha turma

8 de Novembro

Odeio a minha turma. O ano passado estava noutra muito melhor, quer dizer, muito pior, o que era ótimo. Quase todos os colegas tinham problemas complicados, não estudavam nada e portavam-se pessimamente. Os professores passavam a vida a fazer reuniões (...) Quem estudasse um mínimo conseguia nota máxima. Era o meu caso. Sentia-me supervalorizada, mas apesar disso arranjei vários amigos. Maldita a hora em que a diretora de turma resolveu chamar a minha mãe! Entenderam-se logo as duas de maravilha e o resultado foi este: passei de valorizada a marginalizada. Aqui já todos se conhecem, têm os seus grupos, não me ligam nenhuma (...) é chato estar quase sempre sozinha nos intervalos. (...)

14 de Março

Não quero mudar outra vez de turma. Também posso dizer que não quero chumbar e é verdade. No entanto, se a turma em peso fosse obrigada a repetir o ano por qualquer motivo extraordinário, não me importava. Habituei-me a este grupo e arranjei duas boas amigas, vou fazer o possível e o impossível para não ficar para trás. Ainda irei a tempo? Só com o estudo não me safo, tenho que imaginar um “plano de ataque” mais completo. (...) O melhor é convencer a diretora de turma a chamar a minha mãe. Já que se entenderam de maravilha para resolverem o que fazer comigo no princípio do ano, que repitam a dose para o fim do ano. Não acredito que lhes pareça conveniente chumbarem-me. (...)

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, *Diário Secreto de Camila* (texto com supressões), Ed. Caminho, SA, Lisboa, 1999

Atividade:

“Aqui já todos se conhecem, têm os seus grupos, não me ligam nenhuma (...)”

Elabora uma lista de atitudes que todos devem ter em conta para que nenhum(a) colega da turma se sinta marginalizado(a).

Anexo II - Trabalhos realizados no âmbito do curso de formação

1. “Um menino chamado Ricardo”



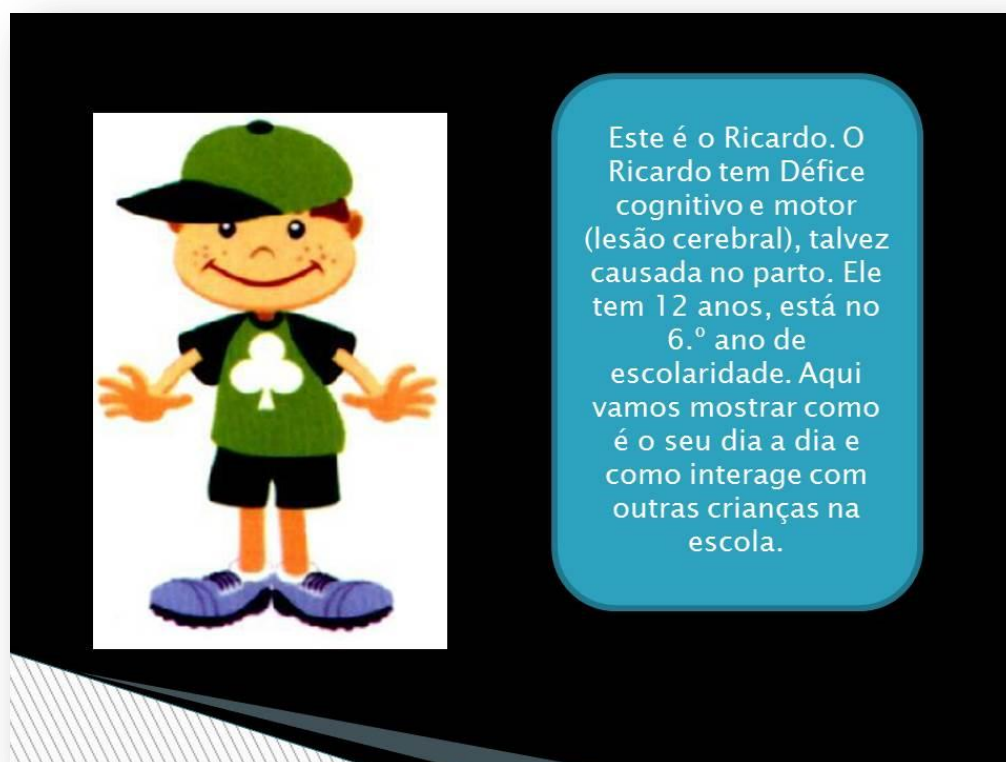
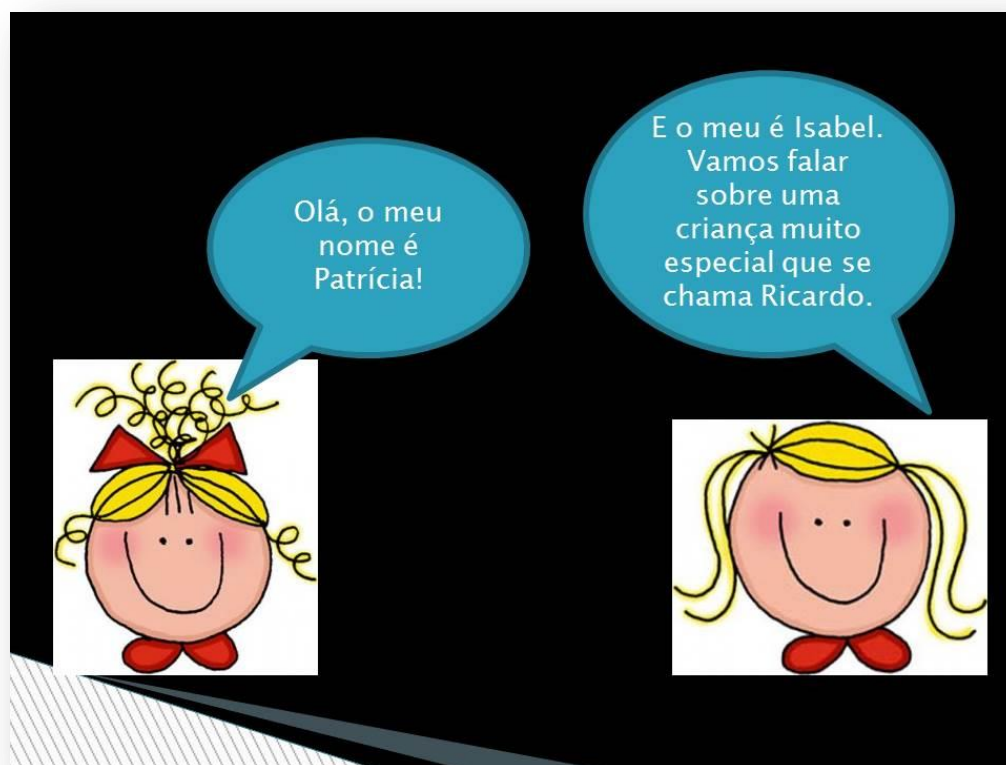
▶ Formação NEE

▶ Formandas:

- ▶ Patrícia Brás (Escola Básica António Bento Franco)
- ▶ Isabel Leitão (Escola Secundária José Saramago–Mafra)

O dia a dia de Ricardo.







No corrente ano foi detetada uma bolha no pulmão e esteve internado durante cerca de um mês, a oxigénio para eliminar a dita bolha. Voltou à consulta de genética para ver se sofria de uma síndrome; diagnóstico com esta característica encontra-se em estudo.



Tem um problema motor grave na motricidade fina, no equilíbrio e coordenação motora, não desenha linhas curvas, tem muitas dificuldades em desenhar a figura humana. Tem problemas na fala ao nível da articulação das palavras; começou a falar muito tarde. Como é um menino muito curioso, tem alargado o vocabulário; é muito teimoso e tem um défice muito acentuado na atenção e concentração. Não está medicado porque o médico tem receio que fique apático e afete a lesão cerebral. É uma criança muito acarinhada pelos outros. Todos gostam muito dele e brincam no recreio da escola. É muito bem-educado. Sofre de alergia alimentar ao ovo, pelo que necessita de cuidados especiais na alimentação.



A família tem colaborado com os intervenientes e exige continuidade das regras básicas de educação na escola, competências funcionais e relacionais.
Tem mantido sempre a articulação com os diferentes intervenientes.



Os professores que trabalham com o Ricardo são: Diretora de turma, professores das diferentes disciplinas, professoras da Unidade de Ensino Estruturado.
Tipo de ensino: Currículo Específico Individual (CEI), com conteúdos de ensino pré-escolar.



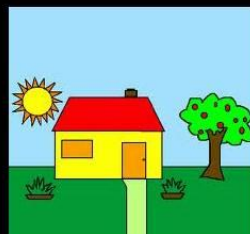
O Ricardo Frequenta a UEE em tempo parcial: Português Funcional, Matemática Funcional. Desporto/Natação às quintas-feiras entre as 11 horas e as 13 horas, nas piscinas municipais e E. F. todos os dias no ginásio da escola com o mesmo professor que dá a Natação. Com a turma frequenta EV, ET, EM, E.F., acompanhado da assistente operacional.



No ambiente familiar são colaboradores e dão indicações sobre o modo de lidar melhor com o aluno, o qual tem muito respeito pela mãe. Esta família tem assegurado a mediação entre a equipa médica que o acompanha e a escola.



Facilitadores em casa:
Exigência no cumprimento de regras,
respeito pela figura materna.
Articulação com a escola em treinos
específicos.



Facilitadores na escola:
Boa relação com os pares e a
evolução nas rotinas diárias.
Já só necessita de supervisão.
É uma criança que gosta
muito da escola.



Barreiras em casa:
Não se conhecem.



Barreiras na escola:
Défice de atenção e concentração na tarefa e a teimosia.



Vocês sabem o que são os Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)?



É o sistema gráfico para comunicação aumentativa mais usado a nível internacional e também em Portugal.



Os Símbolos de Comunicação Pictórica (SPC) formam um sistema de comunicação completo com mais de 11.000 símbolos e foram originalmente desenhados para criar, rápida e economicamente, recursos de comunicação consistentes e com acabamento profissional. São utilizados extensivamente em inúmeros tipos de atividades de aprendizagem e pesquisas científicas. Os símbolos SPC apresentam grande transparência e inteligibilidade e foram criados no início dos anos 80 pela fonoaudióloga americana Roxanna Mayer Johnson, compondo atualmente o conjunto de símbolos mais difundido em todo o mundo.



Aqui vocês vão encontrar alguns exemplos de SPC.





OI EU QUERO COMER FRUTA




O Ricardo gosta muito da escola e neste momento já está acostumado com a sua rotina. O SPC ajudou-o muito e continuará a ajudá-lo sempre que seja necessário.





Símbolos de Comunicação Pictórica (SPC)

O Ricardo quando chega à escola passa o cartão na entrada e depois vai para a sala UEE.



Símbolos de Comunicação Pictórica (SPC)

Com estes símbolos o Ricardo, bem como outras crianças com dificuldades especiais, consegue melhor qualidade de aprendizagem.



2. “A Princesa Cor-de-Rosa”

FORMAÇÃO : INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM ALUNOS COM NEE DE CARÁTER PERMANENTE

Formadora: Paula Brás

Formandas: Elisabete Ferreira (EB1/JI da Carvoeira)
Maria da Conceição Máximo (EB1/JI da Carvoeira)

Junho 2014





Sou: morena, cabelo castanho, olhos castanhos escuros e sou forte.

Sou meiga, conversadora, exagerada, egocêntrica e um pouco infantil.

Nem sempre aceito bem os meus colegas. Tenho dificuldades em interagir com os colegas e em saber onde termina o meu espaço e começa o dos outros.

Diagnóstico: Hidrocefalia, Epilepsia; Déficit de atenção, atraso de desenvolvimento.

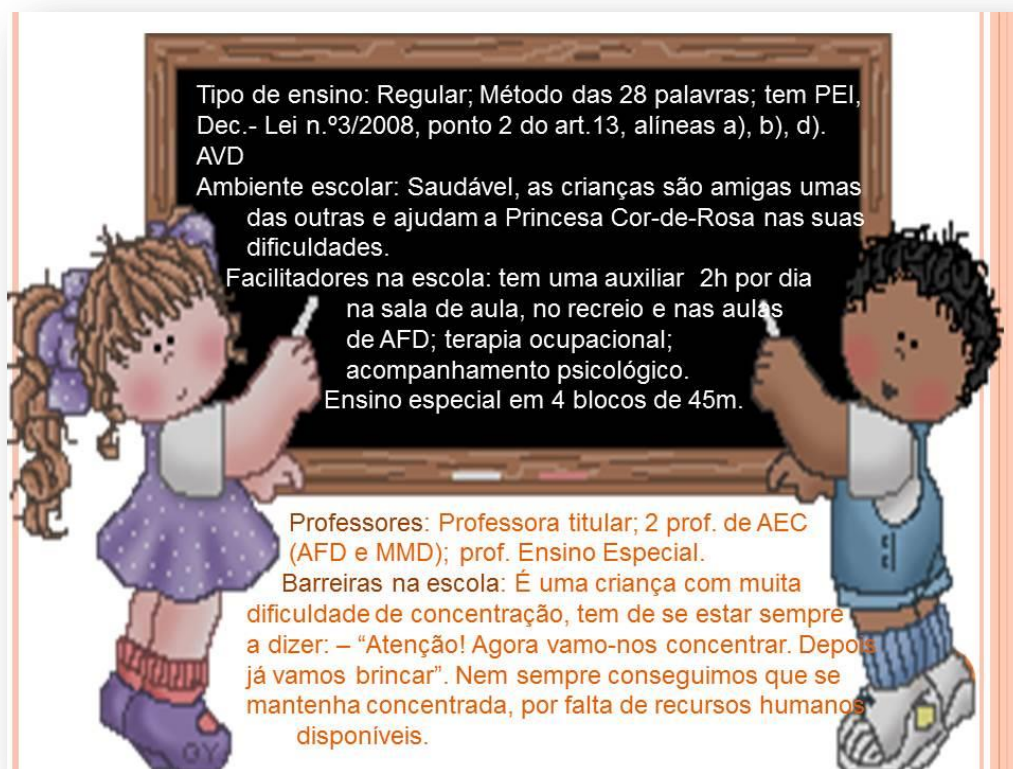
FAMILIA



Ambiente familiar: protetor; com poucas regras.

Facilitadores em casa: Procuram dar-lhe as condições físicas necessárias e vão ao médico com regularidade. São afetivos com ela proporcionando-lhe uma boa qualidade de vida.

Barreiras em casa: As vontades da princesa são todas para serem cumpridas. Ela é o centro de todas as atenções. Fazem todas as vontades à sua princesa, acham que assim podem minimizar as suas dificuldades e protegê-la. A comunicação em casa é conversa de adultos; esquecem-se que ela é uma criança que não interpreta como eles. Não lhe promovem a autonomia.



3. “Uma canção especial”





Formação

Excerto do trabalho final realizado

Intervenção Educativa em alunos com NEE de caráter permanente

Centro Formação:
Intervenção Educativa em alunos com NEE de caráter permanente

Formadora: Paula Brás
Formanda: Elsa Mendes (EB 1 da Venda do Pinheiro)

21/06/2014

Aluna: T.

Idade: 6

Diagnóstico: Atrofia cerebolosa

Síndrome cereboloso progressivo

Ausência de marcha autónoma

Disartria

Também pode ter epilepsia

Caraterísticas: : Cerebral Atrofia • Cerebolosa Reflete a perda de tecido cerebral cortical, subcortical ou profundo - é irreversível. A epilepsia por vezes provoca convulsões.

A T. nasceu às 39 semanas e cinco dias; a gravidez foi seguida em 17 consultas de alto risco no hospital.

Nasceu com 3,660kg e 49,5cm e o Índice de Apgar ao 1.º minuto era de 9/10 e ao 5.º minuto de 10/10. A vacina da BCG foi feita ainda no hospital, assim como o rastreio de doenças metabólicas.

A T. nasceu uma bebé aparentemente saudável, mas com 20 meses ainda não andava.

O médico de família encaminhou-a para consulta de desenvolvimento e a partir daí foram feitos todos os despistes. Até ao dia que ela fez uma TAC e lhe foi diagnosticada atrofia no cerebelo.

A atrofia cerebolosa da T. É progressiva.

Ainda não está 100% provado o que provocou a atrofia.

Ao longo dos anos a T. tem tido pequenos agravamentos .

Os mais recentes são convulsões, que conduziram a três internamentos nos últimos cinco meses.

Família conhecida na escola: mãe e dois irmãos.

Professores: professora da turma, professora de unidade de educação especial.

Tipo de ensino: escreve algumas palavras, escreve no computador, lê algumas frases, desenha e realiza jogos.

Ambiente escolar: está na sala de aula algumas horas e outros períodos na sala de Unidade; tem terapia da fala e fisioterapia; vai ao recreio com andarilho e acompanhada; brinca com os colegas que gostam de a ajudar; no refeitório um adulto vai buscar o tabuleiro e ela come sozinha; às vezes é auxiliada por causa dos tremores. É uma aluna muita acarinhada por todos porque também é muito dócil para todos.

Ambiente familiar: vive com a mãe e dois irmãos; é uma mãe presente, sendo que todos os dias pergunta como correu o dia.

Barreiras em casa: não há.

Barreiras na escola:

Não tem elevador, pois está avariado há bastante tempo.

Canção

- Canção especial
- Escrita por mim com muito carinho
- Elsa Mendes

A formação dos NEE é importante
Pois com ela vou aprender muito
Ajudar prontamente num instante
Os meninos que na escola vou conhecer
Os meninos especiais muito nos ensinam
Na sala, no recreio, aonde for
Quando trabalham, passeiam e brincam
Trabalho com eles com muito amor

Refrão

Um aluno com dificuldades precisa de
De muito apoio
Um aluno com dificuldades precisa de
De muito apoio
Seja ele de que ano for
Esteja ele numa unidade ou não
Precisa de apoio porque é especial
Especial para mim e pro meu coração

Por fim, não me posso esquecer
De umas pessoas que são fundamentais
Pelo excelente trabalho que estão a ter
Com os meninos, funcionários e tudo mais
Pois com elas todos nós aprendemos
Com muito trabalho empenho e dedicação
Pois é às professoras que agradecemos
Do fundo do nosso coração

Refrão

Um aluno com dificuldades precisa de
De muito apoio



Notas Biográficas

Carlos Manique da Silva é Diretor do Centro de Formação da Associação de Escolas Rómulo de Carvalho e investigador do Grupo de 'História da Educação' da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Os seus trabalhos mais recentes, desenvolvidos na área da História da Educação, abordam as questões da circulação internacional de modelos pedagógicos.

Isabel Marília Peres é consultora do Centro do Centro de Formação da Associação de Escolas Rómulo de Carvalho, professora de Física e Química na Escola Secundária José Saramago-Mafra e colaboradora no Centro de Química Estrutural da Universidade de Lisboa. Colabora em projetos como "Saber Ciência" da Universidade de Lisboa e "Casa das Ciências" da Fundação Calouste Gulbenkian.

Maria Margarida Vicente Lucas Branco é professora de Física e Química na Escola Secundária José Saramago-Mafra. Tem desempenhado vários cargos e funções em órgãos de administração e gestão e é, atualmente, Diretora da referida escola.

Paula Margarida Miranda Brás é professora de Educação Especial no Agrupamento de Escolas de Mafra. Tem orientado várias ações de formação no centro de Centro de Formação da Associação de Escolas Rómulo de Carvalho, no âmbito da Educação Especial. Os seus trabalhos recentes têm-se centrado nas interações inclusivas, ligadas às competências sociais e aos problemas graves de comunicação.