

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

O contributo dos pares na integração e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais

-Estudo com aluno com problemática de Transtorno do Desenvolvimento
Intelectual com predominância do Transtorno da Comunicação Social-

Sónia Maria de Jesus Alves

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Sónia Maria de Jesus Alves

O contributo dos pares na integração e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais

-Estudo com aluno com problemática de Transtorno do Desenvolvimento
Intelectual com predominância do Transtorno da Comunicação Social-

Trabalho de projeto em Mestrado de Educação Especial apresentado ao
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutor José Pedro Silva

Orientador: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Outubro de 2016

Agradecimentos

No final deste trabalho, não poderia deixar de expressar o meu mais sincero agradecimento às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua concretização.

As minhas palavras de consideração e agradecimento orientam-se sobretudo:

a toda a minha família pela grande amizade com que sempre me ouviram, e sensatez com que sempre me ajudaram, principalmente ao meu marido e sobretudo à minha filha Laura, pelo tempo que não lhe dediquei;

aos colegas do curso, pelo saudável convívio e pelas aprendizagens e experiências partilhadas, principalmente à Sónia Costa, pelo companheirismo desde o liceu e responsável por mais esta aventura;

aos órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas do local intervencionado, pela disponibilidade e direitos concedidos, e também aos meus colegas de trabalho e aos alunos e famílias que me ajudaram na concretização deste projeto;

à generalidade dos professores, em especial à Orientadora Professora Doutora Anabela Panão, pela sua boa disposição e pela sua disponibilidade.

Muito obrigada a todos!

Resumo

A Educação Inclusiva é um processo que teve o seu início efetivo na penúltima década do século passado, e representa uma importante tomada de consciência dos direitos que todas as crianças têm à educação, como parte integrante e fundamental do seu desenvolvimento pleno como seres humanos. Para além de almejar o sucesso educativo para todos os alunos da escola regular, existem também outras metas sociais e pedagógicas que se posicionam no caminho ainda longo que a inclusão terá de percorrer.

Nessa jornada, rumo a um futuro mais justo e solidário, os pares representam uma quota-parte da chave que pode abrir as portas para um ambiente realmente inclusivo, ao darem um contributo essencial para a aquisição de competências sociais por parte das crianças que revelam maiores dificuldades em termos comunicativos, socioafetivos e cognitivos. Sprinthall e Sprinthall (1993) afirmam que a interação no grupo de pares pode desempenhar um papel maior no desenvolvimento da criança do que a interação com adultos, pois no grupo há mais igualdade, equilíbrio e necessidade de consenso.

Este projeto de investigação tem como objetivo central inquirir se as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são bem aceites pelos seus pares, no ambiente da sala de aula e do recreio. Pretende-se avaliar que tipo de relação existe entre os alunos com e sem NEE, integrados na mesma turma do ensino básico, ao nível do seu relacionamento, interação e comunicação no grupo de pares. Para isso, realizámos uma pesquisa de tipo exploratório com uma abordagem metodológica mista (quantitativa e qualitativa), em que através do estudo caso foi realizado o instrumento de investigação foi o estudo caso. O estudo teve lugar num Agrupamento de Escolas.

Palavras-chave: Pares; ensino básico; inclusão; necessidades educativas especiais

Abstract

Inclusive Education is a process that had its beginning in the last decades of the twentieth century, and represents an important awareness that every child has a right to education as an integral and fundamental part of his/her full development as a human being. Besides aiming for the educational success of every student in regular school, there are also other social and pedagogic goals that stand further along the path that inclusion must travel.

In this journey, toward a future of greater justice and solidarity, peers represent an important key that may open the doors for a truly inclusive environment, through their contribution to the acquisition of social skills by children who show greater difficulties in communicating, interacting and sharing emotions. Sprinthall and Sprinthall (1993) state that interaction in the peers group might play a greater role in child development than interaction with adults, because within the group there is more equality, balance and the need for consensus.

This research project is aimed mainly at inquiring whether children with special educational needs (SEN) are well accepted by their peers, in the classroom and the playground environment. We intend to assess what kind of relationship exists among students with and without special needs, included in the same class of elementary education, regarding the way they relate, interact and communicate with each other in the peer group. Thus, we conducted an exploratory study with a quantitative methodological approach, in which the research instrument was a survey by questionnaire. The study took place in the Group of Schools.

Keywords: Peers; elementary education; inclusion; special educational needs.

Índice

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	1
CAPÍTULO 1 -Educação Especial e alunos com Necessidades Educativas Especiais 3	
1.1. Conceito de Educação Especial.....	3
1.2. A Educação Especial em Portugal.....	4
1.2.1. Aspetos da história recente.....	4
1.2.2. Legislação atual.....	7
1.2.3. Necessidades Educativas Especiais.....	9
CAPÍTULO 2 - Educação e Diferença	11
2.1. A Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular	11
2.1.1. Escola contemporânea e diversidade	11
2.1.2. Escola contemporânea e Escola inclusiva.....	16
CAPÍTULO 3 - Os Pares e a Diferença	21
3.1. O papel dos Pares	21
3.1.1. A importância da relação com os Pares	21
3.1.2. Aceitação/Rejeição pelos Pares.....	24
3.1.3. Relação dos pares com crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais.....	27
3.1.4. Educação pelos pares	29
CAPÍTULO 4 - Integração vs Inclusão	33
4.1. Estratégias e Práticas de Integração e Inclusão.....	33
4.1. 1. Competências sociais da criança com Necessidades Educativas Especiais	33
4.1.2. Aprendizagem cooperativa.....	36
4.1.3. Tutoria de Pares.....	40
4.1.4. Resolução colaborativa de problemas	44
4.1.5. Desenvolvimento de aptidões e competências sociais	44
4.1.6. O papel do professor	51
4.2. Transtorno do Desenvolvimento Intelectual vs Transtorno da Comunicação Social.....	57
4.2.1. Características	57

PARTE II - ENQUADRAMENTO PRÁTICO	61
CAPÍTULO 5 - Metodologia de Investigação	63
5.1. Enquadramento Prático	63
5.1.1. Caracterização do Meio Socioeducativo	63
5.1.2. Caracterização do Concelho	63
5.1.3. Caracterização do Agrupamento de Escolas	64
5.1.4. Caracterização da família	64
5.1.5. Identificação da Problemática	65
5.1.6. Finalidades	68
5.1.7. Metodologia	68
5.1.8. Procedimentos da Intervenção	70
5.1.9. Apresentação dos resultados	74
5.1.10. Teste Sociométrico	82
5.2. Considerações Finais	84
CONCLUSÃO	87
BIBLIOGRAFIA	91
ANEXOS	99
Anexo 1 - Pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas	101
Anexo 2 - Pedido de autorização ao Encarregado de Educação do aluno intervencionado	102
Anexo 3 - Pedido de autorização aos Encarregado de Educação dos alunos- pares	103
Anexo 4 - Entrevista à professora de Educação Especial do aluno	104
Anexo 5 - Registos de Observação / Evidências - Programa de pares	105
Anexo 6 - Teste Sociométrico	107

Siglas e Abreviaturas

AEDEE - Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com deficiência Mental.

APPDA - Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.

CIF-CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens.

CEI- Currículo Específico Individual.

CERCIS - Cooperativa para a Educação e Reabilitação dos Cidadãos Inadaptados.

CT - Conselho de Turma.

DSM-V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V).

EE - Educação Especial.

NEE - Necessidades Educativas Especiais.

PEI - Programa Educativo Individual.

Índice tabela

Tabela 1 - Planificação.....	71
Tabela 2 - Plano de Intervenção.....	72

Índice gráfico

Gráfico 1 - Observação do comportamento Social Inadequado.....	76
Gráfico 2 - Verificação do comportamento Social Inadequado.....	79

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - Educação Especial e alunos com Necessidades Educativas Especiais

1.1. Conceito de Educação Especial

Educação Especial é um conceito que, desde sempre, esteve relacionado com a diferença - a diferença das pessoas, das atitudes e também dos métodos aplicados. O próprio termo “Educação Especial” tem sido vulgarmente utilizado para designar uma atividade educativa diferente da exercida no sistema educativo geral ou normal.

Mas, nem sempre Educação Especial se apresentou sob esta designação. Na verdade, este termo, que tem feito correr tanta tinta e hoje em dia tão comum, passou por várias modificações ao longo dos tempos, iniciando-se com o termo de *Pedagogia Terapêutica, Pedagogia Especializada, Pedagogia Corretiva, Educação para Crianças Excepcionais* ou mesmo *Ensino Especial*. Se repararmos, todas as nomenclaturas passavam por atribuir a este conceito uma dimensão curativa, ou seja, apareciam como uma medida existente para fazer frente às deficiências de cada indivíduo. Daí que, muitas das vezes, esta educação fosse sempre paralela ao ensino regular, o que lhe conferia uma atividade segregadora e marginal. (Lopes, 1997).

Só por volta do final dos anos 70 do século XX é que começam a delinear-se novas representações da sociedade, encarando-se verdadeiramente de outro modo a pessoa “diferente”. Nesta altura, o conceito de Educação Especial sofre uma evolução e começa a ser definido como um conjunto de adaptações e apoios que o sistema educativo regular necessita de possuir, para ajudar os alunos no seu processo de ensino aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Cabada (1992, citado por Lopes, 1997) defende que a educação especial é um processo integrador, flexível e dinâmico nas orientações, atividades e atenções que na sua aplicação individualizada compreende os diferentes níveis e graus nas suas respetivas modalidades e que estão encaminhadas a conseguir a integração social. Se configura como a modalidade educativa dedicada aquelas pessoas que não podem seguir temporariamente ou permanentemente o sistema educativo em condições normais.

Fruto desta evolução histórica e, sobretudo do avanço de mentalidades, a modalidade de Educação Especial, atribuída às crianças e jovens com dificuldades, em consequência de deficiência, viria a alterar-se com o Parecer n.º3/99 do Conselho Nacional de Educação, perante o conceito mais vasto de necessidades educativas especiais, que não se circunscreve a essas situações, antes se alarga a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem, pelo que, atualmente, a Educação Especial deve ser vista como um conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo, para que este possa responder prontamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos (Bautista, 1997).

Na senda de uma escola deveras inclusiva, esta nova conceptualização da Educação Especial leva ao equacionamento de uma escola aberta à diversidade, que procure criar condições favorecedoras do desenvolvimento para todos os alunos, sejam quais forem as suas características individuais e ambientais.

Segundo Correia (2001) há uma questão que se impõe responder, ou pelo menos refletir, no que diz respeito ao conceito de Educação Especial em geral e às práticas da escola em particular, em Portugal, a educação já responde às necessidades de todos os alunos, sem exceção, tendo por base as suas características e os ambientes onde interagem, num clima de igualdade de oportunidades? Ou será que ainda estamos a excluir funcionalmente milhares de alunos?

1.2. A Educação Especial em Portugal

1.2.1. Aspetos da história recente

Falar de Educação Especial, em Portugal, nomeadamente da sua origem, da sua evolução histórica, dos avanços e recuos que se têm operado numa área tão sensível e importante como esta, é obrigar-nos a recuar não muito no tempo.

Na verdade, no que diz respeito à prática propriamente dita da Educação Especial, no nosso país, não se pode dizer que esta existisse verdadeiramente até à década de 70 do século XX. Até então, os alunos com Necessidades Educativas

Especiais (NEE) eram, em Portugal, praticamente excluídos do sistema educativo regular e só com a criação das equipas de ensino especial integrado é que foi dado o primeiro passo para a sua inclusão, sendo um dos principais objetivos a promoção da integração familiar, social e escolar destas crianças e jovens (Correia, 2008b).

Na década de 70, por arrasto aos movimentos que internacionalmente iam defendendo as perspetivas igualitárias, surgiram algumas tentativas de promover a integração da Educação Especial no ensino regular. Uma das primeiras diligências verifica-se quando, no ano de 1971, é publicada a Lei n.º 6/71, de 8 de Novembro – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes – que promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.

Em 1973, com a criação da Divisão do Ensino Especial, os governos vão dando alguma importância e algum apoio à Educação Especial, traduzindo-se esse investimento em lentas conquistas. Mas é ainda no ano de 73 que, com a Reforma de Veiga Simão, nomeadamente com a Lei n.º 5/73 de 25 de Julho, o Ministério de Educação se responsabiliza pela Educação Especial e, na legislação publicada referente à orgânica das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário, já constam várias Divisões com o objetivo de organizar as estruturas educativas.

Com efeito, na escola regular começa-se então a intervir de maneira oficial e de forma mais notória a partir de 1975, primeiro com professores em itinerância e mais tarde com a criação de Equipas de Educação Especial (1976), que visam integrar os deficientes em classes regulares.

Esta é uma década de democratização do ensino e a insuficiência de oferta educativa nas escolas regulares incentiva ao surgimento de movimentos de cidadania, cooperativas de ensino e centros de reabilitação, as denominadas CERCIS (Rodrigues, D. & Nogueira, J., 2010). Surgem, igualmente, associações fundadas pelos pais, tais como a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com deficiência Mental (APPACDM) e a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA), sem fins lucrativos e com vista à criação de respostas efetivas às necessidades específicas das crianças com deficiência. Posteriormente, estas associações passam a ser financiadas pela Segurança Social, e

os pais começam a receber subsídios de apoio com vista a assegurar necessidades básicas de integração (Barreto, 2009).

Segundo Rodrigues, D. e Nogueira, J. (2010), foi entre os anos 70 e 90 do século XX, que três dispositivos jurídicos fulcrais configuraram o conjunto de princípios que há bastantes anos consignavam nas convenções internacionais direitos fundamentais dos cidadãos deficientes: Constituição da República Portuguesa (publicada em 1976, nomeadamente nos seus artigos 71º a 74º); Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto-Lei Nº 46/86, de 14 de Outubro); e Decreto-Lei Nº 319/91, de 23 de Agosto).

No que respeita especificamente ao Decreto-Lei Nº 319/91, este diploma vem finalmente definir e regulamentar o regime educativo especial nas escolas do ensino regular. Com esta lei prevê-se a adaptação e flexibilização das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (Rodrigues, D. & Nogueira, J., 2010).

Todavia, este documento, apesar das suas virtualidades e avanços, apresenta algumas omissões e até ambiguidades, ao não incluir as categorias de Educação Especial e ao não operacionalizar conceitos como os de situações mais ou menos complexas, gerando incertezas interpretativas na identificação do problema do aluno e, conseqüentemente, na prestação dos serviços mais adequados (Correia, 1997).

Mais recentemente, datam de 1993 as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência e de 1994 a Declaração de Salamanca, que constitui o grande marco internacional, levado a cabo pela UNESCO, que consagra os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Aprovada em 1994 e reiterada uma década depois, esta declaração é o marco de viragem na visão para uma educação inclusiva, considerando que a integração das crianças e jovens com deficiência/incapacidade no sistema regular de ensino é a forma mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construir uma sociedade inclusiva e alcançar uma educação para todos.

Portugal, ao assinar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) comprometeu-se a aplicar os seus princípios, o que não tem sido uma tarefa linear, uma vez que ainda perduram conceções, estruturas, normas e práticas contraditórias com os valores que orientam a educação inclusiva.

Nos últimos anos, tem-se assistido a um conjunto de mudanças conceptuais e sócio legais, que introduziram instabilidade e incerteza no sistema educativo, que poderão ser, porventura, promotoras de uma escola inclusiva ou, pelo contrário, poderão ser geradoras de situações de segregação e/ou exclusão escolar e social. A introdução de um normativo legal, como o Decreto-Lei N° 3/2008, de 7 de Janeiro, trouxe à discussão pública a educação especial, a inclusão, a deficiência, as necessidades educativas especiais e todos os conceitos que lhes estão adjacentes.

1.2.2. Legislação atual

A 7 de janeiro de 2008 foi publicado o Decreto-Lei N° 3, que revogou a legislação que até então existia, nomeadamente o Decreto-Lei N° 319/91, já com 19 anos de publicação. Este novo regime jurídico visou essencialmente alargar o âmbito de intervenção da educação especial à educação pré – escolar e ao ensino particular e cooperativo, para além de apresentar alterações relevantes em relação ao anterior, em vários domínios.

Ao passo que o Decreto-Lei N° 319/91 se aplicava apenas a alunos com NEE (significativas e ligeiras) que frequentassem os estabelecimentos públicos dos níveis básico e secundário, a definição de população alvo e objetivos da educação especial são introduzidos com o Decreto-Lei N° 3/2008, destinando-se a todas as crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades constantes ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

O perfil de funcionalidade das crianças e jovens passa a ser elaborado com base na Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens (CIF-CJ), considerando domínios de funcionalidade como: funções do corpo, ambiente e participação e fatores ambientais. A avaliação do perfil de funcionalidade é feita pelos docentes de Educação Especial e Serviços de Psicologia e Orientação, que devem elaborar um relatório técnico–pedagógico, obtido por referência à CIF-CJ.

No que diz respeito à planificação e programação educativa, o Decreto-Lei N° 3/2008 preconiza a existência de um único documento oficial designado como Programa Educativo Individual (PEI), em que devem ser referidas as respostas educativas e respetivas formas de avaliação. Este PEI deve ser elaborado pelo professor titular de turma e pelo professor de educação especial, em conjunto, indicando os qualificadores, níveis de funcionalidade e fatores ambientais que se apresentam como barreiras ou facilitadores, por referência à CIF-CJ. As medidas educativas da educação especial estabelecidas neste Decreto-Lei visam promover a aprendizagem e participação dos alunos com NEE, no âmbito da adequação do seu processo de ensino e aprendizagem, respondendo às suas necessidades específicas.

Em termos de princípios, Rodrigues e Nogueira (2010) consideram que esta nova legislação consagra como aspeto determinante da construção de uma escola de qualidade a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens e que deve responder à diversidade, incluindo todos os alunos. A escola deve pois contribuir para a inclusão educativa e social, promover a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional (Rodrigues, D. & Nogueira, J., 2010).

Contudo, este novo regime jurídico, sustentado pelo Decreto-Lei N° 3/2008, não é aprovado de forma tão unânime assim. Num estudo exploratório desenvolvido por Correia e Lavrador (2010), são apresentadas reflexões críticas sobre o impacto da utilização da CIF, fundamentando o seu carácter limitativo de intervenção junto dos alunos com NEE. De um modo geral, seguindo estes autores, foram excluídos da intervenção da Educação Especial os alunos com NEE de carácter temporário ou NEE

ligeiras, sendo apenas dirigido aos alunos com NEE Severas ou Significativas. Verificou-se, no entanto, que muitos alunos que deixaram de ser apoiados desde 2008 se encontram sem respostas adequadas, o que parece contrariar o movimento de inclusão preconizado (Correia, L. & Lavrador, R. 2010).

De notar que quatro meses depois da publicação da Lei Nº 3/2008, saiu a Lei Nº 21/2008, de 12 de maio, que retificou a anterior em alguns aspetos, nomeadamente na moderação da opção imediata por modelos de educação inclusiva, colocando a opção dos pais e encarregados de educação como decisiva face ao sistema de educação em que o filho/educando deve ser educado, no artigo 7 expõe que nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial, no artigo 8 expõe que os pais ou encarregados de educação podem solicitar a mudança de escola onde o aluno se encontra inscrito.

1.2.3. Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais, como modalidade de atendimento a crianças e jovens, surgiu pela primeira vez, nos anos setenta, no Relatório Warnock (1978, citado por Jiménez, 1993). Constituiu um modelo de atendimento centrado nas dificuldades do aluno e em serviços de atendimento especialmente criados para ele, com novas abordagens a nível curricular.

Poucos anos mais tarde, já na década de 80, Clough (2000) enfatiza a importância da organização sistémica detalhada na busca de educar verdadeiramente, surgindo novas estratégias de melhoria da escola. Assim, uma criança necessitará de educação especial se apresentar uma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial. As Necessidades Educativas Especiais referem-se às ajudas pedagógicas e serviços educativos que determinados alunos possam necessitar ao longo da sua frequência escolar, com vista ao seu desenvolvimento global. Nesta perspetiva, a educação especial apresenta-se como um conjunto de recursos humanos

e materiais, existentes no sistema educativo, para que sejam viabilizadas respostas adequadas às necessidades dos alunos, sejam elas de carácter transitório ou permanente.

Para Brennan (1988, citado por Correia, 2008b) há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Os comprometimentos significativos ao nível do desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor, entre outros, assumem tipologias de NEE significativas. Os domínios de intervenção associados à educação especial sofreram várias mutações decorrentes da legislação. Atualmente, a educação especial acompanha a escola regular numa perspectiva de apoio à inclusão, procurando que a escola discriminatória e homogénea dê lugar a uma escola integradora da diversidade.

Correia (2008b) sistematizou um conjunto de categorias específicas que podem estar na base do insucesso escolar do aluno e que, por sua vez, exigem a intervenção da educação especial. As NEE podem assumir a classificação de severas (se permanentes) ou ligeiras (se a sua manifestação ocorre apenas numa determinada fase). Assim, as NEE ligeiras exigem apenas uma modificação parcial do currículo, adaptando-o às características específicas do aluno, apenas numa determinada fase da sua aprendizagem. As NEE significativas exigem adaptações generalizadas que se mantêm ao longo do percurso escolar do aluno.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais são aqueles: cujas características, capacidades e necessidades obrigam muitas vezes a que a Escola se organize no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas eficazes que façam com que eles venham a experimentar o sucesso (Correia 2008b).

CAPÍTULO 2 - Educação e Diferença

2.1. A Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular

2.1.1. Escola contemporânea e diversidade

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades e, com efeito, se existe uma área onde as mudanças têm sido uma constante, ao longo dos tempos, tem sido a do ensino e a da escola. A mudança de paradigma associada à escola atual permitiu assistir a uma democratização do ensino. Com o decorrer de algumas décadas verificaram-se alterações profundas no acesso à escola e na diversidade dos que a frequentam. De uma frequência de *elite* passou-se para uma frequência de massas, onde todos os indivíduos passaram a ter oportunidade de frequentar a escola. Decorrentes desta mudança acentuam-se as diferenças quanto às necessidades de cada indivíduo e a pertinência quanto a uma resposta adequada às mesmas, proporcionando igualdade de oportunidades.

O sucesso educativo dos alunos com NEE depende da existência de um processo que vise dar respostas adequadas às suas características e necessidades, considerando-os um todo. A colaboração entre professores do ensino regular, professores da educação especial, pais e outros agentes educativos ou comunitários será um fator facilitador da implementação de estratégias que vão ao encontro da sua inclusão e do desenvolvimento do seu potencial (Correia, 2008a).

Os diversos contextos (familiar, escolar, social) em que a criança vive poderão ser potenciadores ou anuladores das oportunidades dos indivíduos. Em contexto familiar importa considerar as expectativas da criança/jovem, dos pais e família envolvente, identificando aspetos facilitadores que permitam minimizar o impacto dos obstáculos, no desenvolvimento global da criança. Em contexto escolar muitas questões devem ser alvo de reflexão: as metodologias utilizadas; as políticas educativas em implementação; a filosofia de escola partilhada pelos que dela fazem parte.

Para que a inclusão seja bem-sucedida, as diferenças dos alunos devem ser reconhecidas como um recurso positivo e capitalizadas para fornecer oportunidades de aprendizagem para todos os alunos da turma.

Leitão (2000) relembra que o sistema educativo não acompanhou as mudanças que ocorreram em contexto escolar, nomeadamente quanto à diversidade de respostas que decorrem da diversidade de realidades. A flexibilidade necessária para incluir a heterogeneidade de realidades apresenta-se como um desafio. Ora, dois dos mais destacados investigadores e críticos de sempre das políticas para a educação especial, Urie Bronfenbrenner e Luís de Miranda Correia, criaram dois modelos que serão favoráveis à inclusão, pela sua utilidade conceptual, quer na análise do desenvolvimento, quer na definição da intervenção destinadas à infância: o **Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano** (Bronfenbrenner, 1996) e o **Modelo de Atendimento à Diversidade** (Correia, 2008b).

Para a compreensão de uma intervenção centrada na criança como um todo, importa destacar o **Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano**, proposto por Bronfenbrenner (1996), que chama a atenção para a complexidade dos múltiplos contextos em que o sujeito se desenvolve e para a interdependência constante entre os sistemas. Bronfenbrenner revê no sujeito um ator dinâmico que atua no meio em que se encontra e que contribui ativamente para o seu próprio desenvolvimento, caracterizando a relação entre o sujeito e o mundo pela reciprocidade, destacando que o universo de contextos relacionais do sujeito se compõe de contextos mais ou menos latos.

Este paradigma revela-nos um quadro conceptual que apoia o entendimento da interação sujeito - mundo, ressaltando o dinamismo, a capacidade de estruturação e de criação do sujeito no/do ambiente em que se encontra (Portugal, 1992).

A autora (Portugal, 1992) alerta-nos para o facto de que todos sabemos que cada um de nós seria diferente se se tivesse desenvolvido num outro meio ou se os meios físicos e sociais que enquadram o nosso desenvolvimento tivessem aparecido em momentos diferentes da nossa vida.

Revedo a teoria de Bronfenbrenner (1996), podemos concluir que o indivíduo se insere em diferentes contextos ecológicos, sendo uns mais abrangentes que outros: família, grupo de amigos, escola, sociedade, entre outros.

No centro do microsistema, com as suas características individuais (sexo, idade, temperamento), encontra-se o sujeito/criança, que experiencia interações diretas com os outros, nomeadamente a família, a escola, entre outros. Conforme a criança vai crescendo, aumenta o seu envolvimento noutros microsistemas. É a correlação entre os vários microsistemas (como a família e a escola) que define o mesossistema, referindo-se ao contexto em que a criança participa e interage com amigos, professores, vizinhos, entre outros. Neste domínio, podem verificar-se interações que favorecem o desenvolvimento da criança, caso a comunicação entre os contextos ocorra de forma recíproca, ou seja, quanto mais positivas e congruentes forem as relações entre os diferentes microsistemas, maior será o potencial do mesossistema (Diogo, 1998).

O mesossistema, por sua vez, insere-se no exossistema, que integra estruturas sociais em que o sujeito/criança não participa diretamente (tais como o emprego dos pais, os meios de comunicação social, transportes, entre outros), mas que influenciam significativamente os contextos imediatos da criança, ou seja os microsistemas.

Numa dimensão mais global, que inclui todos os sistemas referenciados anteriormente, encontra-se o macrossistema. Nesta dimensão, encontram-se os sistemas de educação, de saúde, de justiça, político, económico e cultural (Diogo, 1998).

As respostas às necessidades da criança abrangem os diferentes sistemas. Ao nível do macrossistema são definidas as políticas e subjacente legislação referente ao atendimento educativo das crianças, nomeadamente dos alunos com NEE. Também a dimensão económica, com vista à sustentabilidade do processo de integração dos alunos com NEE nas escolas regulares, é considerada neste modelo, na medida em que pode afetar as condições de frequência destes alunos, por exemplo ao nível dos transportes, de assistentes operacionais com formação adequada, do acesso a

diversos recursos como fisioterapia, terapia da fala e/ou terapias ocupacionais (Diogo, 1998).

A recomendação de equipas multidisciplinares na avaliação e intervenção junto dos alunos com NEE confirma a importância de considerarmos esta dimensão ecológica. Técnicos de diferentes áreas, de diferentes sistemas, devem dar o seu contributo para uma efetiva avaliação das necessidades destes alunos, orientando intervenções pedagógicas, psicológicas, sociais e de saúde, que visem respostas de qualidade às suas necessidades e promovam a sua real inclusão na escola e na sociedade.

Quanto mais adequadas forem as condições proporcionadas aos alunos com NEE na frequência da escola regular melhor serão as relações entre escola e família, que é um dos contextos mais relevantes para o desenvolvimento adequado dos indivíduos e conseqüentemente para a sua inclusão (Portugal, 1992).

Importa, pois, desenvolver modelos de intervenção que promovam o desenvolvimento do aluno, respeitando as suas características (Diogo, 1998).

O **Modelo de Atendimento à Diversidade**, proposto por Correia (2008b), pretende afastar-se de um posicionamento clínico, centrado no défice do aluno, alicerçando-se num modelo de consultoria e, quando necessário, de ação direta, tendo por base a colaboração e a retro comunicação entre todos os indivíduos implicados no processo de aprendizagem dos alunos com NEE. Assim, ele foi pensado para possibilitar a construção de intervenções para todos os alunos com necessidades especiais, sejam elas de risco educacional, NEE, ou com sobredotação (Correia, 2008b).

Este modelo tem por base quatro dimensões: 1) uma que diz respeito ao “Conhecimento”, do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; 2) outra que se refere a uma “Planificação” apropriada, com base nesse conhecimento; 3) uma outra que se relaciona com uma “Intervenção” adequada que se apoie nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde ele interage (conhecimento) e numa listagem coerente de objetivos curriculares (planificação); 4) e ainda uma outra que

diz respeito à “Verificação”, ou seja, a um conjunto de decisões relativas à adequação da programação delineada para o aluno.

Segundo Correia (2008b), o **Modelo de Atendimento à Diversidade**, como modelo de intervenção faseado, parece ser o mais adequado para intervir com alunos com NEE, dado que procura encontrar soluções apoiadas nas boas práticas educativas, antes de o encaminhar para os serviços de educação especial. É um modelo essencialmente preventivo, sendo que engloba três níveis de prevenção (primário, secundário e terciário), embora se preocupe também com a transição do aluno com NEE para a vida ativa. Na dimensão da intervenção podem destacar-se 3 fases: 1) Preliminar, de carácter preventivo; 2) Reeducativa, de carácter educacional; 3) Transicional, que prevê a elaboração de um programa individual.

Correia (2008b) distingue na primeira fase (de carácter preventivo) dois procedimentos que dizem respeito ao professor da turma (intervenção inicial) e outros agentes educativos (intervenção preliminar), onde estará incluído o professor de educação especial. Caso estes dois procedimentos não se revelem eficazes, deve ser desenvolvida uma intervenção reeducativa que se apoia na avaliação compreensiva. Ou seja, depois de avaliadas as intervenções inicial e preliminar importa decidir que outras respostas podem ser encontradas para o aluno. A intervenção reeducativa pressupõe a análise do perfil do aluno através da elaboração de um Programa Educativo Individualizado (PEI), a desenvolver com base na diferenciação pedagógica.

A intervenção com vista à preparação dos alunos para a vida adulta é designada por intervenção transicional, a qual é cada vez mais frequente, visando uma série de medidas que pretendem facilitar a transição e a inserção dos alunos em contextos sociais e profissionais. Por fim, a verificação permite avaliar a eficácia da intervenção e, se necessário, repensar outras respostas mais adequadas. A precocidade da intervenção é outro aspeto importante neste modelo, numa perspetiva ecológica, onde os contextos que envolvem o aluno assumem grande importância (2008b).

Em síntese, importa reter que uma intervenção de qualidade, que vise dar respostas adequadas aos indivíduos, em função do seu perfil de funcionalidade, deve caracterizar-se pela dimensão ecológica do desenvolvimento, considerando o impacto dos contextos que rodeiam a criança e respeitar a diversidade que a caracteriza.

2.1.2. Escola contemporânea e Escola inclusiva

Muitos são os autores que têm refletido e se têm pronunciado sobre a questão da Inclusão e os conceitos de Escola Contemporânea e Escola Inclusiva. O conceito de inclusão está associado ao conceito de escola inclusiva que Porter (1994, citado por Jesus e Martins, 2000) defende como sendo um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades de cada indivíduo.

Na opinião de Marques (2000), a escola inclusiva é um conceito que designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social. É necessário instituir uma metodologia cooperativa, isto é, aceitar as diferenças (tomá-las como sendo vantagens) e responder às necessidades individuais.

A este respeito, Jesus (1998, citado por Jesus e Martins, 2000) acrescenta que o conceito de escola inclusiva enquadra-se nesta perspetiva de escola aberta a todos, sendo fator de integração e inclusão dos alunos, inclusivamente sociocultural e de professores que devem possuir competências que ultrapassam o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber a transmitir aos alunos.

Por outro lado Silveira e Almeida (2005) argumentam que na escola inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social que permite o direito à escolarização o mais próximo possível do normal a todas as crianças com

NEE. O objetivo desta escola é alcançar a integração da criança com deficiência na comunidade.

Correia (2008a) considera que a escola inclusiva é aquela onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades e que dá resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características (mesmo com NEE severas), com o grupo turma, sempre que isso seja possível (Correia, 1997). Para este investigador, a designação de escola contemporânea, referindo-se à escola que assenta no princípio da inclusão, tem em consideração a criança como um todo e não só a criança como aluno, respeitando três níveis básicos de desenvolvimento: académico, socioemocional e pessoal (Correia, 2008a). O autor considera que, quando uma criança é colocada numa classe regular sem os devidos apoios, deixando toda a responsabilidade para o professor do ensino regular, tal representa uma enorme irresponsabilidade. Correia relembra que para ocorrer uma inclusão efetiva é necessário um conjunto de condições que nem sempre existe, o que poderá comprometer um atendimento de qualidade aos alunos com NEE. A distinção entre escola contemporânea e escola inclusiva resulta do facto de a primeira se destinar, efetivamente, a todos os alunos sem exceção, enquanto a segunda assenta na procura de respostas para alunos com NEE.

Na perspetiva de escola inclusiva, a diferença assume maior amplitude. Em consequência para muitas crianças e jovens que frequentam a escola, tal como a alcançamos atualmente, a sensação de que a escola parece ter sido feita à medida de outros, baseada numa cultura muito afastada daquela em que se inserem, é uma constante. (César, 2003).

Encontramos esta perceção de desfasamento e ainda de alguma resistência quando nas escolas nos cruzamos com crianças e jovens que nos parecem integrados mas não incluídos. Fisicamente, presencialmente, estão a frequentar o ensino regular, com as devidas adaptações, com os possíveis apoios (nem sempre os necessários). No entanto, emocional e socialmente, muitas destas crianças continuam segregadas e excluídas. Como salienta César (2003) a partilha é a base dos percursos para a

inclusão, pois isoladamente nunca se conseguirão construir caminhos verdadeiramente abrangentes que todos possam trilhar.

Os diversos contextos (familiar, escolar, social) em que a criança vive poderão ser potenciadores ou anuladores das oportunidades dos indivíduos. Em contexto familiar importa considerar as expectativas da criança/jovem, dos pais e família envolvente, identificando aspetos facilitadores que permitam minimizar o impacto dos obstáculos, no desenvolvimento global da criança. Em contexto escolar muitas questões devem ser alvo de reflexão: as metodologias utilizadas; as políticas educativas em implementação; a filosofia de escola partilhada pelos que dela fazem parte.

Hegarty (2006) salienta que a “educação para todos” se apresenta como uma política de grande impacto, sendo através dela que ocorrem reformas educacionais, defendendo a aplicação de fundos que potenciem o seu desenvolvimento e ampliação. A educação inclusiva deve ser reconhecida como uma componente da “educação para todos”, deste modo os ganhos educacionais das crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem são contemplados nos progressos da educação para todos.

Daí que, na escola inclusiva, seja da máxima importância que a criança ou jovem se sinta acolhida e segura, para que, de facto, se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social.

Criar um clima seguro passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um património sociocultural, com os seus interesses, necessidades, saberes experiências e dificuldades. Este reconhecimento alarga-se ao grupo turma onde a heterogeneidade se evidencia e exige que não se ensine todos os alunos como se fosse único (o aluno médio), mas que se crie condições para um ensino individualizado (Benavente, 1994).

Segundo Correia (2001), o conceito de educação inclusiva tem vindo a ser alterado e a evoluir ao longo dos tempos, partindo da escola tradicional, isto é da escola segregadora, cujo objetivo primeiro era o de responder às necessidades do chamado aluno médio. Este tipo de escola tinha como referência a homogeneidade,

considerando o mesmo tipo de resposta educativa para todos os alunos (Rodrigues, 2000).

Hoje, segundo Correia (2008a), o conceito de educação inclusiva assume uma filosofia no processo de educação, principalmente dos alunos com NEE, em alguns princípios, baseados na igualdade de direitos e oportunidades, assim todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos; todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos; todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitarem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades; todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extraescolares, sociais e recreativos e todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano (Correia, 2008a).

Para que estas premissas nos alunos com NEE possam ser alcançadas, é necessário que algumas alterações se processem, não só ao nível dos profissionais de educação, mas também dos pais e encarregados de educação e outros serviços (Benavente, 1994). De acordo com esta autora, os professores, pais, e outros agentes educativos, devem trabalhar em colaboração, num clima de partilha de decisões, recursos e apoios. Todos os serviços de que os alunos necessitem devem ser prestados, sempre que possível em escolas regulares. As famílias e a comunidade, em conjunto com as escolas, devem estar envolvidas no processo de ensino/aprendizagem. Os serviços locais e regionais devem fornecer apoios e recursos para que as escolas se possam reestruturar, dando a devida atenção à diversidade dos alunos que a frequentam.

Em suma, uma escola contemporânea deve caracterizar-se por colaboração, cooperação, elevados padrões de qualidade, parcerias, sentido de comunidade e responsabilidade. O desenvolvimento de estratégias eficazes e a promoção de

ambientes de aprendizagem flexíveis permitem uma resposta de qualidade a todos os que usufruem da escola contemporânea.

CAPÍTULO 3 - Os Pares e a Diferença

3.1. O papel dos Pares

3.1.1. A importância da relação com os Pares

A forma como os pares se relacionam, desde as primeiras idades, deve merecer a nossa atenção, considerando o impacto desta influência na vida dos indivíduos. De acordo com Pedrosa e Carvalho (2005), o estudo da interação entre os pares foi relegado para segundo plano até à década de 70, dada a centralidade na interação pais-filhos. Grande parte dos psicólogos considerava o relacionamento entre pares como menos importante. Só na década de 70 é que surgiu a tomada de interesse pelo estudo das relações sociais, o que gerou a produção de diversos trabalhos e propostas teóricas quanto à natureza, função e importância da relação com os pares.

McNamara e Moreton (1988) defendem que as crianças devem ser ensinadas a estabelecer relações positivas entre si, independentemente do aspeto físico, da aparência que tenham, sendo esta uma forma de promover interações com base em competências das crianças evitando o afastamento por questões de aparência física. As crianças com dificuldades emocionais e comportamentais precisam de ter amigos tal como as outras crianças, revelando-se importante a promoção de competências de interação positiva junto dos seus colegas. A adequada integração destes alunos exige que os pares sejam preparados para serem seus amigos e os apoiarem na prática das suas competências sociais. A tutoria de pares, a inversão do papel do aluno disruptivo e a utilização de sistemas de gratificação são estratégias propostas pelos autores.

Arends (1995) reforça a ideia de que a inclusão é imprescindível ao defender que as crianças deficientes têm oportunidade de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados a partir da observação e modelagem de crianças não-deficientes. As crianças que não sofrem de deficiência também beneficiam, porque se deparam desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como as

limitações, dos colegas deficientes. O ambiente escolar e a sociedade em geral enriquecem-se.

Para além desta ideia, Costa (1996) sustenta que «se se aceita que as pessoas com deficiências graves devem ter uma vida tão integrada quanto possível, que têm direito a fazer parte de um ambiente familiar e duma comunidade e que devem poder desfrutar de atividades de tempos livres, de ocupação laboral e de convívio social, conclui-se que, para que tal aconteça, é fundamental que, na infância adolescência, possam fazer parte do grupo de crianças e jovens que habitam na sua área e que vão para a escola local (Brown, 1989, citado por Costa, 1996).

Segundo Bairrão (1998) não existem dados científicos que revelem que a integração é desfavorável para os alunos ditos «normais», defendendo mesmo vantagens para essa integração, pois, segundo este autor, as dificuldades por vezes apresentadas por alguns alunos, levam os professores a implementarem estratégias/medidas para a melhoria da aprendizagem que acabam beneficiando a todos os alunos. Defende ainda, que os alunos ditos “normais” acabam por adquirir mais competências em termos de capacidades de cooperação, entreajuda e compreensão em geral do “outro”.

Para Morgado (2003), os estudos realizados têm vindo a sustentar que a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social, assim como dos alunos com sucesso académico. Os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação e entreajuda.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Ladd, Herald e Andrews (2006) a cultura dos pares representa uma importante força no desenvolvimento da criança. Sendo os pares similares (idade/níveis de desenvolvimento), mas educados em contextos familiares diferentes, providenciam mutuamente experiências diferenciadas, ampliando as perceções que cada criança desenvolve referentes ao mundo envolvente. Estas partilhas são específicas dos pares e não podem por isso ser providenciadas pelos pais ou pelos professores. O estudo desenvolvido pelos autores

incidiu na forma como as crianças se relacionam com os seus pares e como são afetadas por tais interações, em contexto de Jardim de Infância e 1º Ciclo. O estudo teve como objetivo verificar de que modo os recursos de vida das crianças poderiam facilitar ou inibir o seu acesso à cultura de pares, e que ganhos seriam decorrentes de tais relações. O contributo dos agentes de socialização tais como os pais, professores, fatores contextuais, incluindo aspetos físicos e interpessoais, bem como recursos da vizinhança e da comunidade foram estudados de modo sistemático. Os resultados destacam a importância dos comportamentos sociais (padrões de interação) como um determinante do seu estatuto junto dos pares. Um dos aspetos que se evidenciou de modo transversal nestes resultados foi a confirmação de que as crianças com sucesso em estabelecer relações com os pares gerem as interações de modo a fomentar e respeitar os interesses dos seus companheiros. Os resultados confirmam, ainda, que as crianças que são aceites pelos seus pares, que estabelecem relações de amizade e que têm recursos de apoio são menos vitimizadas pelos seus colegas, tendendo a manifestar menos problemas de ajustamento psicológico no futuro.

Segundo Staub e Peck (1995) podem destacar-se, então, como principais benefícios da integração para os alunos sem NEE, aspetos como o decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade para estabelecer relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE, o crescimento em termos sociais; à medida que os alunos aprendem o que é a tolerância e a aceitação, o desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspetos morais, o desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências (Staub e Peck, 1995, citado por Kronberg, 2003).

Relativamente à integração de crianças com NEE, os mesmos autores apontam alguns benefícios como o aumento das possibilidades que uma criança com NEE tem de estabelecer relações sociais com as suas semelhantes sem NEE, o aumento de oportunidades de participação nos currículos e instrução ministrados em classes regulares, a maior participação em atividades curriculares e extracurriculares abertas a crianças sem NEE, defendem a diminuição do estigma quando crianças com NEE são integradas em escolas e classes regulares (Staub e Peck, 1995, citado por Kronberg, 2003).

São referidas ainda, para além das interações com outros jovens, as aprendizagens que se fazem por imitação de comportamentos entre os seus pares. Mas, por outro lado, aponta-se também que a integração de alunos com NEE permite que o conhecimento destes em relação ao mundo em que vivem seja mais completo e, favorecendo-se o contacto com os colegas da mesma idade, ensaia-se uma melhor integração na sociedade futura em que vão ter de viver.

Em síntese, a inclusão traz vantagens ao nível das relações entre os pares, ou seja, da interação entre crianças/jovens com e sem NEE, porque proporciona o apoio académico, mas também porque oferece experiências positivas no domínio social; a interação entre alunos diferentes vai promover atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas e, por isso formará uma geração mais solidária e mais tolerante e aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no seu mundo que é heterogéneo. (Costa, 1996).

3.1.2. Aceitação/Rejeição pelos Pares

O que as crianças pensam sobre aquela que é diferente é determinante para a integração ou não integração desta, no mundo das outras crianças (Vayer, 1992).

De facto, as experiências vivenciadas na interação com os pares podem desencadear diferentes perceções, de rejeição ou de aceitação, consoante se revelem, respetivamente, negativas ou positivas. A experiência de rejeição será das mais difíceis de suportar e superar.

No que diz respeito à receção dos pares às crianças com NEE, González (2003) defende que um fator muito importante na inclusão é o envolvimento dos colegas na receção ao aluno com NEE, na medida em que estes podem revelar-se como um elemento fundamental para a colaboração com o professor e com os pais, tendo como objetivo principal a integração da criança com NEE na sala regular.

Nielsen (1999) refere também que, antes da colocação de um aluno com NEE na sala regular, devem ser transmitidas aos colegas todas as informações necessárias sobre a problemática do aluno com NEE. Com a transmissão desta informação, eles

irão desmistificar medos e preconceitos, e também ter uma noção mais completa das limitações do aluno com NEE. De acordo com este autor, antes da colocação de uma criança com NEE numa classe regular, cabe ao professor convocar reuniões com os pais de todos os alunos dessa turma e convidá-los a conhecer todo o funcionamento da mesma. Nielsen (1999) menciona ainda que as necessidades básicas de um aluno com NEE são exatamente as mesmas que as de um aluno regular. Torna-se necessário mostrar que existem muitas semelhanças entre todos de forma a promover a igualdade entre todos os alunos. Para além disso, o autor afirma também que, para o aluno com NEE ter um crescimento emocional e social sustentados, é necessário que tenha o apoio e aceitação dos seus pares, professores e pais (Nielsen, 1999).

Segundo Shaffer (1996, citado por Sígla e Cleonice, 2009), diversos estudos têm demonstrado as consequências “indesejáveis”, resultantes da falta de amizade ou dificuldades nas relações com os pares, tais como: maior probabilidade de desenvolver problemas emocionais, ser menos sociável, apresentar uma difícil adaptação escolar, obter menos ganhos educacionais, ser menos altruísta, entre outros. Também Almeida (2000) considera que as crianças que são rejeitadas pelos seus pares, em comparação àquelas que são bem aceites no grupo, têm maior probabilidade de desenvolver dificuldades socioemocionais. Assim, os relacionamentos entre pares funcionam como agentes da máxima importância para o funcionamento social das crianças e são experiências críticas, ao longo da infância e da adolescência, no desenvolvimento de comportamentos adaptativos.

Como destaca Bierman (2007) estas experiências podem gerar memórias de infância negativas, potenciando dificuldades sociais e emocionais no futuro. Este autor considera que a relação com os pares assegura um contexto essencial ao desenvolvimento socioemocional e ajustamento psicológico, influenciando a socialização da criança em áreas do comportamento, personalidade e adaptação. Os pares influenciam o desenvolvimento de uma forma diferente mas complementar à influência parental. Assim, a interação entre iguais potencia as oportunidades de brincadeira, sendo necessárias abordagens de reciprocidade e de cooperação, ou seja, as crianças têm que aprender a negociar e assumir compromissos para manter amizades bem-sucedidas (Rubin, Bukowski & Parker, 1998, citado por Bierman,

2007). A rejeição pelos pares poderá apresentar-se como uma espiral negativa, em que acontecimentos sucessivos tenderão a aumentar esta espiral de rejeição.

Parker e Asher (1987, citado por Bierman, 2007) consideram que as crianças com experiências negativas nas relações entre pares apresentam maior risco de desenvolver problemas na vida adulta, associados a dificuldades emocionais (depressão, ansiedade) e comportamentos anti – sociais (delinquência, abuso de substâncias, etc.). Crianças com problemas de comportamento significativos (oposição, conduta inadequada, agressividade), dificuldades de aprendizagem, défice de atenção e hiperatividade, entre outros, têm frequentemente dificuldades em se relacionar com os pares e serem aceites, ficando mais expostas a reações negativas dos pares. A rejeição pelos pares não tem apenas impacto nos indivíduos rejeitados, nos seus comportamentos ou estado emocional, já que se assume, também, como uma força de socialização ativa, que contribui diretamente para a ansiedade, depressão, raiva e comportamentos abusivos.

Coie (1990, citado por Bierman, 2007) considera que a espiral negativa que vai aumentando, junto das crianças/jovens rejeitados pelos pares, é potenciada pelos comportamentos reativos à perceção de rejeição. A espiral inicia-se quando crianças com competências sociais pobres falham na interação com os pares, podendo desencadear isolamento ou comportamentos agressivos. Estes comportamentos aumentam a dificuldade, por parte dos pares, de os compreender ou aceitar, aumentando o afastamento e levando as crianças (rejeitadas) a reduzir as suas interações ou a estabelecê-las com pares mais novos ou menos competentes socialmente. Estes problemas podem assumir dimensões mais preocupantes e complexas caso não ocorra uma intervenção adequada, levando a uma intensificação de comportamentos inadequados, sentimentos de angústia e ansiedade social.

Não é possível de modo algum atribuir um rótulo ou uma caracterização específica às crianças referidas como rejeitadas pelos pares, contudo existem aspetos comportamentais que atuam como “toxinas” para uma interação positiva. Desta forma, Bierman (2007) considera a existência de quatro padrões de comportamento associados à rejeição pelos pares, como os baixos níveis de comportamentos pró-

social, os elevados níveis de agressividade, os elevados níveis de comportamento imaturo/inadequado, os elevados níveis de comportamento ansioso e evasivo.

3.1.3. Relação dos pares com crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais

Se a compreensão da relação e interação dos grupos de pares é um processo da máxima importância, no caso das crianças e jovens sem problemáticas graves associadas, ela toma contornos igualmente relevantes, no caso das crianças com NEE Significativas.

Os alunos com deficiência tendem a apresentar problemas de adaptação social e são sensíveis ao seu baixo estatuto social. Estudos sobre a aceitação das crianças com deficiência indicam que, só pelo facto destas estarem junto dos que não têm deficiência, os níveis de aceitação, da diferença/deficiência, tendem a aumentar (Berkson, 1993). O modo como a criança com deficiência é percebida pelos seus pares depende da compreensão destes quanto à natureza da deficiência. Assim, revela-se pertinente clarificar, junto dos pares, aspetos referentes à problemática da criança com deficiência, para que possam compreender determinados comportamentos e proceder a um ajustamento na interação. Para uma clarificação das problemáticas, junto dos pares, há que considerar várias possibilidades pedagógicas facilitadoras de interação e estratégias pro-inclusão.

A este respeito fazem referência autores como Ruela (2001, citado por Barreto, 2009), defendendo que o objetivo da educação inclusiva deve ser o de dar às crianças com necessidades especiais a oportunidade de trabalharem em conjunto com os seus pares e destes receberem apoio, tendo sempre presente as diferenças individuais, e Meijer (2005) quando refere a importância do apoio ser prestado na sala de aula sem retirar o aluno, acrescentando que esta prática estimula no aluno o sentimento de pertença e aumenta a sua autoestima, o que, por si só, constitui um forte fator para a aprendizagem.

Vaughn, Elbaum & Schumn (1995, citado por Lopes, 2005) referem a existência de investigações neste âmbito que veem comprovar que a presença dos alunos com NEE na sala de aula, ainda que possa não melhorar o seu desempenho académico, vai decerto ser determinante na sua socialização e autoestima. Nesta linha de pensamento, também Sanches e Teodoro consideram que ao falar de educação inclusiva é falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo. (Sanches e Teodoro, 2007).

Em concordância com o exposto, são apresentados resultados de estudos de caso no relatório síntese da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE), em 14 países europeus referentes ao projeto “Educação Inclusiva e Práticas de sala de aula no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico”. As conclusões confirmam que as estratégias mais eficazes para a inclusão no 2º e 3º ciclos são a aprendizagem cooperativa, a resolução cooperativa de problemas, os grupos heterogéneos e o ensino eficaz. A combinação de várias destas estratégias é importante para uma prática inclusiva efetiva, confirmando-se que os alunos com dificuldades de aprendizagem e com NEE beneficiam com estas estratégias. A inclusão em turmas regulares, com apoio e adequação às diferentes necessidades dos alunos no contexto da turma, revelam um impacto positivo ao nível da autoestima, do autoconceito e nas interações com os pares (AEDEE, 2005).

Salvador (1997) refere que, sem desprezar o papel importante atribuído à relação aluno/professor, se deve dar ênfase às relações que se estabelecem entre aluno-aluno, isto é, entre o grupo de pares. O mesmo autor refere que numerosas investigações revelaram que as interações entre alunos incidem de forma decisiva sobre aspetos tais como a socialização, aquisição de competências e habilidades sociais, o controlo de impulsos agressivos, a superação do egocentrismo, bem como o aumento do nível de desempenho e rendimento escolar. Mas esta interação com o grupo de pares não é constante, tanto em intensidade como em sentido. O elemento decisivo não é a quantidade de interação mas, sim, a sua natureza.

Para além de tudo isto, o modelo de pares assume uma dinâmica significativa no desenvolvimento da criança. Embora o professor seja um veículo organizacional

da relação entre os seus alunos, esta também ocorre naturalmente e intencionalmente entre as crianças e projeta-se no tempo em ação, enquanto seres que participam na sociedade (Dias, 2004). Gradualmente a construção da identidade e da autonomia asseguram-se, também por influência dos pares, o que permite rentabilizar as oportunidades de novas relações sociais (Matos, 2005). No entanto, a dada altura, a criança confronta-se com vários “mundos” relacionais, que alargam o seu conceito de referência, pois deixam de estar centradas num modelo e começam a integrar outros (Brazelton & Greenspan, 2002). Com efeito, a criança começa a tomar consciência de si como parte integrante de um grupo quando chega à escola e terá de se organizar numa relação mais complexa e elaborada no sentido de se movimentar na dinâmica grupal, o que lhe permite desenvolver competências sociais e expandir-se cognitivamente (Brazelton e Greenspan, 2002).

Em síntese, o recurso a estratégias de aprendizagem cooperativa e ao treino de competências socioemocionais parece contribuir para o aumento de interações de maior tolerância e para experiências mais inclusivas. Assim, revela-se pertinente desenvolver intervenções sistemáticas que promovam modificações na compreensão dos fenómenos associados à deficiência, promovendo uma efetiva inclusão dos alunos diferentes ou portadores de NEE.

3.1.4. Educação pelos pares

A escola é, acima de tudo, uma estrutura social constituída por pessoas diferentes e com competências diferentes (Vayer, 1992). Daí que a escola seja o local de eleição por excelência da socialização das crianças e jovens tornando-se, por isso, um local de inclusão que permite o desenvolvimento de competências sociais, tanto aos alunos com necessidades educativas especiais, como aos alunos sem necessidades educativas especiais.

Segundo Sanches e Teodoro (2007), atualmente pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo dos pares, no contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos a educar,

valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade, numa perspetiva ecológica de desenvolvimento.

Com efeito, Fino (2001), num estudo intitulado Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas, refere que um aspeto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.

Para King (1997, citado por Fino, 2011) as turmas das escolas públicas são cada vez maiores e cada vez mais diversificadas e exigentes, no que refere às habilidades requeridas aos alunos, e que com a diminuição dos recursos disponíveis para atender necessidades individuais, a solução pode ser encontrada na escolha de métodos que usam os próprios estudantes como recursos de instrução, através dos quais os alunos se “ensinam” uns aos outros. Essa espécie de arranjo de ensino-aprendizagem é conhecida por aprendizagem mediada pelos pares e é um meio “natural” de aprendizagem.

Na perspetiva da teoria de Vygotsky, a autorregulação é precedida por uma regulação exterior. A aprendizagem de conhecimentos e de habilidades ocorre num contexto social, no interior do qual um adulto ou uma criança, mais aptos, guiam a atividade de um indivíduo menos apto (King, 1997, citado por Fino, 2011). Durante esta participação guiada, e à medida que se desenvolvem os conhecimentos e as habilidades do aprendiz, o guia vai-lhe entregando, cada vez mais, o controlo das operações. O aprendiz, enquanto vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da atividade, vai gradualmente interiorizando os procedimentos e o conhecimento envolvidos, enquanto se vai tornando mais autorregulado na tarefa ou na habilidade. É deste modo que a regulação exterior se transforma em autorregulação (King, 1997, citado por Fino, 2011). Ainda segundo Forman e Cazden (1985, citado por Fino, 2011), nas formas de aprendizagem mediada pelos

pares, a responsabilidade pelo controlo exterior é transferida do professor para o par-tutor, devendo essa transferência de controlo promover aprendizagem autorregulada.

O trabalho cooperativo entre pares promove a partilha de ideias e leva ao sucesso pessoal dos alunos aumentando a autoestima e a aceitação da diversidade, (Tilstone, 2003). O caminho para a superação das dificuldades inerentes à escola inclusiva passa pelo desenvolvimento crescente de práticas pedagógicas mais ativas e cooperantes (Kemp, 1992 citado por Correia, 2003).

Reconhecendo o impacto dos pares na vida dos indivíduos verificou-se, nos últimos anos, um aumento da popularidade da educação pelos pares, com maior incidência na área da saúde (Turner & Shepered, 1999). Nesta perspetiva, a educação pelos pares poderá ser uma solução possível para trabalhar competências em áreas mais sensíveis das relações interpessoais nas quais nem sempre o adulto é “aceite”. Áreas como a sexualidade, toxicodpendência, violência, inclusão podem ser abordadas de modo mais eficaz se desenvolvidas pelos pares, tendo em consideração a vivência das experiências, pela proximidade de idades, linhas de pensamento e identidade que têm entre si.

Segundo Turner e Shepered (1999) os motivos para recorrer à educação pelos pares assentam no facto de os pares serem uma fonte credível de informação, potenciarem a capacitação dos que estão envolvidos e a utilização de formas de informação e aconselhamento previamente confirmadas. Esta abordagem tem maior aceitação do que outros métodos e pode ser utilizada na educação dos mais resistentes aos métodos convencionais. Os pares educadores são modelos positivos e têm mais sucesso na transmissão de informação do que os profissionais, atendendo a que os indivíduos tendem a identificar-se com os seus pares.

As estratégias do método de educação pelos pares dependem dos objetivos da intervenção/programa, podendo recorrer-se a grupos de discussão, tutoria de pares, dramatizações, *workshops*, entre outros. Os objetivos variam entre a divulgação de informação, mudança de comportamento e desenvolvimento de competências.

Em suma, a promoção de interações positivas entre pares é essencial, nomeadamente no caso de crianças com NEE, já que permite potenciar as

competências do aluno com mais dificuldades e, em simultâneo, as dos seus pares, com vista à compreensão da problemática e promoção da inclusão dos alunos com NEE. Neste sentido, a promoção de competências sociais, recorrendo a metodologias com abordagens mais inclusivas, beneficiará alunos com e sem NEE.

CAPÍTULO 4 - Integração vs Inclusão

4.1. Estratégias e Práticas de Integração e Inclusão

4.1. 1. Competências sociais da criança com Necessidades Educativas Especiais

A competência social das crianças no grupo de pares pode ser definida como a habilidade de selecionarem e levarem a cabo, com êxito e de modo apropriado, os seus objetivos interpessoais, o que implica um comportamento social competente por parte da criança. Esta competência está ligada ao seu comportamento social durante as interações com os pares. Os comportamentos constroem a interação e esta constitui a base da competência social.

As capacidades sociais e de comunicação são essenciais para a interação entre as crianças, e incluem competências no domínio da linguagem, cognição, sentimentos e desenvolvimento motor. Estas habilidades são depois organizadas e integradas no contexto das tarefas sociais a realizar. Isto envolve estratégias que revelam a competência social da criança no seu grupo de pares. As tarefas sociais podem incluir a tentativa de se juntar a um grupo já formado, resolver conflitos ou estabelecer amizades. Assim, é o modo como a criança resolve os problemas de interação social que permite avaliar a sua competência social. (Lopes, 2006)

A participação em interações sociais com os seus pares é um padrão importante no desenvolvimento das crianças. As que são socialmente competentes desenvolvem capacidades cognitivas, linguísticas e sociais aperfeiçoadas. No entanto, as crianças mais pequenas com atrasos de desenvolvimento incluem-se em menos interações sociais e têm um comportamento mais acriançado do que os seus pares sem deficiências, necessitando de treino específico para melhorarem a sua competência social. Os pares podem ser utilizados como auxiliares na aquisição destas competências por parte de crianças retraídas ou solitárias, com distúrbios de comportamento ou atraso mental. Limitações em qualquer uma destas áreas podem ter influência considerável na compreensão e expressão das habilidades sociais e

comunicativas. Naturalmente, este é o caso das crianças com incapacidades, devidas a atrasos ou défices no desenvolvimento. Porém, tem-se observado que estas crianças podem ser muito resilientes, sendo capazes de compensar défices ou atrasos em áreas específicas do desenvolvimento, e integrando destrezas noutros domínios para conseguir comunicar e integrar-se socialmente. (Lopes, 2006)

A habilidade das crianças com incapacidades em estabelecer e manter relações sociais com os seus pares é essencial para a sua integração e aceitação social. A principal característica deste défice é um menor envolvimento nas brincadeiras do grupo e, em consequência, um maior dispêndio de tempo em atividades solitárias. As crianças com atrasos no desenvolvimento passam muito tempo a brincar sozinhas e menos tempo a interagir com o grupo, e têm um estatuto social baixo segundo a avaliação dos pares. As crianças com deficiência são mais competentes nas interações só com um parceiro do que naquelas com grupos maiores, que para elas são mais complexas. Para as crianças mais novas, o desenvolvimento da competência social requer oportunidades de interação com os seus pares, numa variedade de situações. Isso significa que a organização da sala deve favorecer ambientes que facilitem essas trocas. A interação entre pares é facilitada em grupos pequenos de 2-3 crianças.(Lopes, 2006)

Quando a criança inicia a escolaridade mais tarde, os pares desempenham novamente um papel determinante na socialização, pois os colegas da escola e os amigos da vizinhança são agentes socializadores que proporcionam à criança estabilidade emocional e integração social. A escola e a sala de aula são espaços de socialização por excelência, onde a criança em idade escolar passa grande parte do seu tempo, convivendo muitas horas com os professores e os colegas. Deste modo, a situação de sala de aula constitui uma influência determinante no seu desenvolvimento. Esta influência é ainda mais significativa no caso de uma criança com NEE, uma vez que a interação com o ambiente circundante irá ajudá-la a substituir as limitações impostas pelo seu défice. Por isso, fomentar uma boa relação entre pares é crucial para assegurar o sucesso da inclusão das crianças com NEE, ao mesmo tempo que contribui para o seu desenvolvimento social e emocional.

Correia (1997, p.167) considera que o desenvolvimento das competências sociais da criança com NEE:

“...constitui um dos objetivos do ensino eficaz no contexto da integração. (...) A interação com os seus pares “normais” é saudável tanto pedagógica como emocionalmente...”

De igual modo, Costa (1996) refere que uma forma importante para ajudar todas as crianças a ter sucesso na aprendizagem consiste no recurso ao que podemos chamar de poder inter-pares. O relacionamento social das crianças com NEE apresenta diferenças comparativamente ao dos seus colegas da turma, pelo que é fundamental que se sintam como membros efetivos do grupo, de modo a poderem melhorar a competência social e o desempenho cognitivo. Os pares atuam como uma âncora, proporcionando experiências variadas, às quais a criança vai aderindo pouco a pouco, integrando-se na dinâmica relacional (Rodríguez, 1996). A partir destas situações de integração no grupo, é possível observar progressos no desenvolvimento afetivo, social, cognitivo, linguístico e psicomotor das crianças com NEE. Neste sentido, a aprendizagem processa-se por influência e interação com os outros, o que é uma razão adicional que justifica a inclusão de todas as crianças na escola.

Atividades centradas na afeição foram desenvolvidas a fim de aumentar as interações de crianças isoladas, solitárias, autistas ou com atraso mental. Durante a atividade, o professor ou educador dá dicas para interação, a maior parte das quais envolve uma resposta afetuosa. Estas práticas têm sido usadas com êxito na sala de aula para aumentar as interações entre alunos com e sem NEE.

Em contrapartida, a aceitação através do apoio e da ajuda pode estar associada ao que o mesmo autor refere como “dependência percecionada”, isto é, os pares têm tendência a tratar a criança diferente como menos capaz. Assim, muitas das interações que se estabelecem entre as crianças normais e os seus pares diferentes têm por base a prestação de cuidados (auxílio) e não a amizade. Esta ideia é também reforçada por Correia (1997, p.35):

“Numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, muitas vezes severas, em actividades várias, muitas

delas de ajuda (por exemplo, movimentando-os ao longo da sala, indo buscar-lhe materiais). Isto não significa que exista amizade entre eles, uma vez que em muitos casos os alunos com NEE são tratados de uma forma paternalista”.

Para alguns estudiosos, as atitudes das crianças ditas normais para com os seus pares diferentes dependem daquilo que sabem e compreendem sobre a deficiência, bem como das perceções e expectativas dos pais e professores. Um ambiente em que a deficiência é encarada com normalidade, desperta na criança atitudes positivas face aos seus pares.

4.1.2. Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma outra abordagem possível com recurso aos pares, tratando-se de uma metodologia que tira partido das diferenças existentes entre os alunos. A heterogeneidade dos alunos, nesta estratégia metodológica, é explorada e serve de base para a estruturação do ensino-aprendizagem. Através desta metodologia são promovidas competências psicológicas, sociais e emocionais fundamentadas na interação/relação positiva entre os indivíduos e com base em valores de entreatajuda, solidariedade, partilha/cooperação (Monereo e Gisbert, 2005).

Hertz-Lazarowitz, Kirkus e Miller (1992) destacam os contributos de Piaget e de Vygotsky para a conceptualização das interações cooperativas. Para ambos, o meio social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para a construção dos saberes. Piaget aponta os fatores internos e externos essenciais à estruturação dos diferentes estádios de desenvolvimento da criança, sendo que os fatores internos se apresentam como o nível de maturação e necessidade intrínseca de equilíbrio, que operam com os fatores externos, tais como a transmissão de conhecimento social e experiências ambientais, influenciando, assim, o desenvolvimento de cada indivíduo. Na perspetiva de Vygotsky, a interação com pares ou adultos em situação de maior desenvolvimento permitirá o processamento de aprendizagem estruturada em “andaimes”, conceptualizada no que definiu como “zona de desenvolvimento proximal” - ZDP (Fontes e Freixo, 2004).

Assim, para Vygotsky é a interação do indivíduo com o contexto sociocultural que potencia o seu desenvolvimento, não dependendo da maturidade biológica, defendida por Piaget. A aprendizagem cooperativa encontra fundamentação teórica no conceito criado por Vygotsky, na medida em que se apresenta como uma prática pedagógica capaz de potenciar nos indivíduos a zona de desenvolvimento proximal (Fontes e Freixo, 2004).

Considera-se, então, que a aprendizagem cooperativa, enquanto estratégia alternativa de ensino/aprendizagem, se baseia na utilização dos pares como um recurso fundamental do trabalho pedagógico. Utilizando pequenos grupos, com diferentes níveis de competências, promove o desenvolvimento integral do aluno e o seu bem-estar psicológico e social, construindo assim, uma forma alternativa de ensinar e aprender (Bessa e Fontaie, 2002).

Também Sanches (1994) considera que a aprendizagem cooperativa pode contribuir para aumentar a motivação dos alunos para aprender, ajudar a melhorar o rendimento escolar dos colegas, facilitar uma maior retenção dos conteúdos e obter uma compreensão mais profunda das matérias a aprender.

Fraile (1998) avalia a aprendizagem cooperativa como vantajosa, tanto para o aluno como para o professor. Para o aluno, este autor considera que os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa se podem agrupar em duas categorias:

A – Efeitos da aprendizagem cooperativa, ao nível das competências cognitivas:

1. Maior produtividade e rendimento;
2. Desenvolvimento do pensamento crítico e criativo;
3. Aquisição de competências cognitivas superiores e estratégias cognitivas de nível elevado;
4. Desenvolvimento de uma linguagem mais elaborada nos debates e na troca de informação entre os grupos.

B – Efeitos da aprendizagem cooperativa, ao nível das competências atitudinais:

1. Aumento da autoestima e valorização pessoal;

2. Aumento do interesse e da motivação induzida pelos processos interpessoais criados dentro do grupo;
3. Aumento das expectativas futuras que têm por base a valorização das capacidades e esforços apresentados;
4. Desenvolvimento de uma comunicação eficaz e positiva;
5. Desenvolvimento da responsabilidade individual perante o grupo e a sua própria aprendizagem;
6. Integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O mesmo autor, Fraile (1998), considera que a aprendizagem cooperativa, ao promover uma aprendizagem ativa, ao desenvolver a autoestima e ao alargar as relações interpessoais, permite atingir com maior facilidade e, simultaneamente, os objetivos propostos, quer a nível cognitivo, quer a nível pessoal e social. Do mesmo modo, o professor ao assumir o papel de facilitador, incentivador e observador, permite uma grande flexibilidade e criatividade na sua função de formador e educador.

Mas, trabalhar com grupos de aprendizagem cooperativa, pode ser uma desilusão se o professor espera o sucesso rápido e sem esforço, sobretudo, quando os alunos não dominam um conjunto de procedimentos e atitudes intrínsecas ao processo cooperativo. Trabalhar cooperativamente também apresenta dificuldades como qualquer processo de aprendizagem no início da sua aplicação. Fraile (1998) considera que quando os alunos apresentam ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes; quando transportam consigo atitudes individuais e aprendizagens quotidianas marcantes e diferentes; o professor não está preparado nem motivado para aplicar esta metodologia e quando existe falta de apoio, quer dos professores, quer das famílias, que valorizam a aquisição de conhecimentos científicos em detrimento do desenvolvimento de competências atitudinais, torna-se difícil obter o êxito desejado. Tal como refere este autor torna-se necessário doses de persistência e paciência sobretudo no início.

Mir *et al* (1998) corroboram as ideias de Fraile quando consideram que as dificuldades da implementação da aprendizagem cooperativa se relacionam com o modo de organização escolar vigente nas escolas, pois os professores agarrados aos programas, ao manual, ao modo como se estruturam os departamentos curriculares, dificilmente têm vontade de utilizar metodologias inovadoras. Uma outra desvantagem que estes autores consideram é a rapidez com que muitos professores querem atingir os resultados positivos, criando muitas vezes situações de angústia e desilusão. É necessário um domínio progressivo dos procedimentos e competências e isso exige tempo, esforço e disciplina. Para além disso, a implementação desta estratégia pode ser afetada pela idade dos alunos, pelos seus hábitos sociais, pela sua capacidade de trabalho e até pelo interesse/desinteresse que demonstram por esta estratégia, afetando deste modo o rendimento do grupo.

Na verdade, o facto é que esta metodologia foi, durante muito tempo, implementada por poucos professores e apenas em situações específicas. No entanto, verifica-se que os métodos subjacentes à aprendizagem cooperativa podem ser generalizados aos diferentes níveis de escolaridade e às diferentes disciplinas (Slavin, 1995). Esta metodologia assenta num pressuposto de sucesso como equipa e não numa competição individual. Se os alunos pretendem obter sucesso irão reforçar a sua atuação junto dos seus colegas de equipa, encorajando-os na participação e obtenção de resultados positivos. Desta forma, o sucesso individual depende do sucesso da equipa e, nesta perspetiva, serão estimuladas as interações de apoio, partilha e entajuda entre os diferentes elementos.

Os métodos utilizados na aprendizagem cooperativa são diversificados e numerosos, permitindo a adoção de estratégias em função das realidades em que se pretenda intervir. Lopes e Silva (2009), no seu estudo, intitulado *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*, apresentam diversos métodos referindo os respetivos objetivos, fases de implementação, sugestões de utilização e áreas curriculares em que podem ser aplicados. Contudo, importa salientar que o recurso aos métodos de aprendizagem cooperativa, para que seja realmente eficaz, implica uma planificação rigorosa, prevendo condições específicas de implementação e alguns critérios.

A interdependência positiva (o sucesso de cada membro está relacionado com o do grupo) será a condição que permite diferenciar a aprendizagem cooperativa do tradicional trabalho de grupo. Neste sentido, não é suficiente agrupar os alunos, mas sim promover interdependência entre os seus elementos (Monereo e Gisbert, 2005). Esta abordagem remete-nos para a diferenciação pedagógica em que o professor tem em conta as características de cada indivíduo, atendendo aos seus centros de interesse, dificuldades, áreas fortes, ritmo e estilo de aprendizagem (Grave-Resendes e Soares, 2002).

Reforçando esta perspetiva, Sá (2001) relembra que não deve ensinar-se todos os alunos de igual modo como se fossem apenas um. As situações e materiais de ensino devem ser diversificados, utilizando recursos diferentes (diapositivos, vídeos, livros), fomentando estratégias e métodos de estudo ao aluno.

4.1.3. Tutoria de Pares

A tutoria entre iguais é considerada uma atividade de aprendizagem cooperativa, baseada na criação de pares de alunos com uma relação assimétrica (um deles faz de tutor e o outro de tutelado), com o objetivo comum conhecido e partilhado que ocorre através de uma relação entre ambos os alunos e planificada pelo professor (Gisbert, 2004).

O mesmo autor refere que, apesar de não haver grupos cooperativos, encontramos uma estrutura de aprendizagem cooperativa, pois existem pares de alunos de um mesmo grupo que interagem entre si e partilham conhecimentos e ideias. Neste caso, não só o aluno tutelado aprende através da ajuda permanente e personalizada que recebe do seu companheiro, mas também o tutor aprende pois, ao verbalizar o seu conhecimento, está a contribuir para melhor compreensão do mesmo.

O recurso aos pares permite outras atuações baseadas na intenção de potenciar os indivíduos e otimizar as interações existentes ou induzidas. O regime de tutoria de pares é uma modalidade que poderá apoiar o processo de inclusão das

crianças/jovens com maiores dificuldades. Goodlad e Hirst (1990, citado por Borges, 2011), nas explorações que desenvolveram sobre tutoria de pares, caracterizam esta abordagem como um sistema de instrução em que os alunos se ajudam mutuamente e aprendem ensinando. A técnica tem sido reinventada e ajustada a projetos diversificados, consistindo sempre na entreajuda entre elementos do mesmo grupo, aplicando-se a crianças, jovens, adultos e em contextualizações diferenciadas (acadêmica, social, profissional). Implementar um regime de tutoria de pares exige um investimento inicial acentuado por parte dos professores, no entanto, depois de implementado, revela-se uma mais-valia ao nível pedagógico, permitindo uma gestão diferenciada, por parte do professor, quanto ao tempo de acompanhamento aos alunos em tarefa.

McNamara e Moreton (1988, citado por Borges, 2011) destacam a tutoria de pares como uma abordagem eficaz na promoção de competências sociais nos sujeitos envolvidos. Consideram que ao treinar alunos para tutores, com vista à ajuda aos seus colegas/pares, se verifica um aumento de competências de ensino-aprendizagem bem como de competências sociais e de amizade, tais como elogiar, ouvir, ajudar e passar tempo juntos. Assim, a tutoria de pares apresenta-se como uma forma de amizade estruturada em que o currículo foi o ponto de partida para o encontro entre pares.

Segundo Borges (2011), as vantagens desta abordagem, destacadas por McNamara e Moreton (1988), são as seguintes: a possibilidade de um tutor bem treinado ultrapassar com maior facilidade as barreiras impostas pelos alunos com problemas de comportamento e emocionais e que, habitualmente, têm problemas em lidar com figuras de autoridade (ex.: professor); a tutoria de pares ocorrer de um para um, sem audiências nem sentimentos de fracasso ou exposição; a linguagem utilizada pelo tutor ser mais acessível e simples ajudando na clarificação de ideias; o professor beneficia de mais tempo para os restantes alunos atendendo que o aluno que necessita de apoio e orientação está a recebê-la do seu tutor. Ainda segundo os autores, verifica-se o aumento de comportamento adequado em tarefa das crianças que são alvo de tutoria, bem como o aumento do elogio, do sucesso o que, por sua vez, potencia o aumento da sua auto – estima e bem-estar.

Outra perspetiva importante assenta nos benefícios da tutoria de pares em alunos com problemas de comportamento. McNamara e Moreton (1988, citado por Borges, 2011) salientam que todas as crianças beneficiam do facto de serem tutores, verificando-se o aumento das suas competências sociais e dos seus níveis de autoestima de modo significativo. A tutoria de pares parece ter efeitos surpreendentes nos alunos com problemas de comportamento, pois, quando solicitados para apoiar colegas mais pequenos, tendem a apresentar boas capacidades de interação, manifestando enorme responsabilidade e ajustando as suas atitudes. Para estes alunos, a atribuição de responsabilidade é um fator importante no âmbito da tutoria de pares, levando os alunos a posturas mais reflexivas, ponderadas e colaborativas.

As constatações das pesquisas feitas por Goodlad e Hirst (1990, citado por Borges, 2011), sobre a eficácia do processo de tutoria com alunos com deficiência, salientam que os ganhos de desenvolvimento académico nos alunos com NEE, que assumiram papel de tutores, são maiores que o ganho dos alunos com desenvolvimento cognitivo “normal” que foram tutores. As alterações ao nível do autoconceito, das representações sociométricas dos alunos tendem a revelar-se fatores de motivação e essenciais na obtenção de resultados positivos.

Alguns investigadores, como Bond e Castagnera (2006) e Terpstra e Tamura (2008), defendem a tutoria de pares como uma estratégia efetiva em áreas cognitivas e socioemocionais da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Estes autores salientam que a aprendizagem cooperativa tem muitas potencialidades educativas, tais como: a motivação para a aprendizagem, o tempo de envolvimento nas tarefas de aprendizagem, a atenção, o desempenho na resolução de problemas, a satisfação com a escola, a autoestima, atribuições causais para o sucesso baseadas no esforço e empenho, as relações sociais, as atitudes perante a diferença e o sentido de grupo/comunidade. Alunos que se ajudam mutuamente num sistema flexível e bem estruturado de grupos lucram por aprenderem juntos.

Bond e Castagnera (2006) consideram que, quando os pares são usados como suporte à educação inclusiva, todos beneficiam. Alunos com dificuldades são

compensados com uma educação adequada num ambiente menos restritivo, a turma de ensino regular e os alunos sem dificuldades têm a oportunidade de aumentar as suas capacidades académicas, ganham mais compreensão e aceitação das diferenças e melhoram as suas competências sociais e de comunicação. Estes autores descrevem várias práticas e estratégias para usar os pares como suporte à educação inclusiva:

a. Tutoria de pares dentro da turma – um aluno com mais capacidades académicas é associado a um colega com capacidades académicas mais baixas. Com esta abordagem, o papel tutor-tutelado é rotativo, assim cada elemento do par tem a oportunidade de ser o tutor;

b. Estratégias de aprendizagem assistida por pares – são um método efetivo para melhorar a fluência de leitura e compreensão de alunos com dificuldades de aprendizagem. Tal como na abordagem anterior, os dois elementos do par têm a oportunidade de desempenhar o papel de tutor em cada sessão. As interações entre tutores e tutelados são fortemente estruturadas para que a pessoa no papel de tutor tenha um guião a seguir para corrigir e recompensar o tutelado;

c. Programas de tutoria entre idades – têm provado ter muito sucesso, especialmente na área da literacia (tutor e tutelado têm ganhos substanciais no vocabulário, correção de leitura, autocorreção e compreensão). Dar aos alunos com dificuldades a oportunidade de ser o tutor de outros alunos é uma característica chave dos programas de tutoria.

d. Tutoria de pares a um nível secundário (ou quando os alunos fazem parte de várias turmas, com muitos professores diferentes pela primeira vez). Um curso voluntário de tutores de pares é uma forma útil e criativa de ir ao encontro das necessidades de alunos com dificuldades, colocados em turmas de ensino regular.

Através do curso voluntário, os tutores de pares participam na turma regular com o aluno com dificuldades, dando-lhe suporte de um para um sempre que necessário. Antes de estar envolvido na turma regular, o tutor de pares está envolvido na turma do curso voluntário, ensinada pelo professor de educação especial. Parte da responsabilidade do tutor de pares é facilitar a inclusão do aluno com dificuldades

nas discussões e atividades da turma tanto quanto possível (os tutores de pares precisam de receber formação para serem efetivos).

4.1.4. Resolução colaborativa de problemas

No relatório síntese da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005) a Resolução colaborativa de problemas é outra estratégia particularmente relevante em termos de problemas comportamentais. Regras de sala de aula claras e o estabelecimento de limites, determinados com o acordo de todos os alunos, têm provado ser efetivas (A.E.D.N.E.E., 2005).

Nesta linha de pensamento, os professores devem desenvolver capacidades relacionais com os alunos, bom relacionamento entre as partes, com partilha de saberes criando um ambiente saudável recíproco, com regras bem definidas desde a primeira aula, atitudes de justiça dentro da sala de aula, que lhes permitam negociar e criar condições para a definição participativa de regras com que todos concordem. Devem partilhar perspetivas usando a capacidade de comunicação para entender a perceção que os outros têm da situação; definir as questões (clarificar os tópicos para discussão); identificar os interesses, devem transpor as posições base ou soluções para perceber o que as partes realmente precisam para ficarem satisfeitas, tendo em vista o alcance do acordo e procurar a posição comum a todas as partes); igualmente gerar opiniões (*brainstorm* e gerar ideias, olhando o problema de todos os ângulos e considerando tantas ideias diferentes quantas possíveis); desenvolver um modelo justo ou critérios objetivos para a decisão (usando os critérios acordados, combinando e reduzindo opiniões e criando acordos para benefício mútuo).

4.1.5. Desenvolvimento de aptidões e competências sociais

Segundo Borges (2011), a socialização em contexto escolar, nomeadamente no que concerne a interação entre pares, é um aspeto de extrema pertinência. Neste âmbito, a diversidade cada vez mais explícita nos espaços escolares conduz a problemáticas relacionais que devem ser objeto de investigação, de reflexão pelos

diferentes atores envolvidos no cenário educativo. Fenómenos como a violência escolar, a segregação, o abandono escolar, podem ser afetados pelas relações positivas ou negativas que os alunos estabelecem entre si, quer na sala de aula, quer nos espaços de recreio da escola. É, pois, mais uma área em que o sistema educativo deve adequar estratégias e utilizar a diversidade como fonte de criatividade, produtividade e energia para fazer da diversidade uma força, de aprender a lidar com a diversidade (Leitão, 2000, citado por Borges, 2011).

A mesma autora defende que as competências socioemocionais das crianças e jovens têm sido relativamente secundarizadas em relação às competências académicas. O nosso sistema educativo valoriza acentuadamente os resultados académicos preterindo outras competências essenciais a um equilibrado desenvolvimento dos indivíduos, nomeadamente ao nível emocional, social e psicológico. Atualmente, perante os fenómenos (como o *Bullying*), que surgem associados a problemáticas do foro socioemocional (autocontrolo, resolução de problemas, autoconceito, ajustamento psicológico, entre outros) deve ser desenvolvida intervenção pedagógica específica em contexto escolar e, se possível, prolongada no contexto familiar e social. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem está ligada diretamente ao processo de socialização dos indivíduos, revela-se prioritário agir sobre as interações dos alunos.

Na área da Psicologia do Desenvolvimento, Hartup (1989, citado por Camargo, 2009) aprofunda-se no estudo das interações sociais com pares, influenciado pelos paradigmas da cognição social (Piaget), aprendizagem social (Bandura) e as teorias sociogenéticas de Baldwin e Vygotsky. Esse autor sugere que toda criança necessita vivenciar dois tipos de relacionamentos: vertical e horizontal. O primeiro caracteriza-se por relacionamentos complementares que envolvem apego a uma pessoa com maior poder social ou conhecimento, como os pais, a professora ou um irmão mais velho. Por outro lado, os relacionamentos horizontais são recíprocos e igualitários, pois envolvem companheiros da mesma idade, cujo poder social e comportamento mútuo se originam de um mesmo repertório de experiências. Estes dois tipos de relacionamento exercem funções diferentes para a criança e são necessários para o desenvolvimento de habilidades sociais efetivas. Enquanto a

relação vertical proporciona segurança e proteção, cria modelos internos básicos e desenvolve habilidades sociais fundamentais, a relação horizontal desenvolve habilidades sociais que só podem ser experienciadas no relacionamento entre iguais: formas específicas de cooperação, competição e intimidade.

Almeida (2000), ao estudar a relação entre crianças em idade escolar a partir da perspectiva de Hartup, defende que a relação com pares não fornece apenas as experiências necessárias ao desenvolvimento de competências sociocognitivas, mas sobretudo a base fundamental para o autoconhecimento. Uma das premissas básicas das ideias de Hartup é a de que a competência social é, em sua maior parte, aprendida com os companheiros. A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. No grupo de pares emergem as regras que estruturam as atividades de cooperação e competição. Desse modo, a qualidade das interações com iguais e a competência social influenciam-se mutuamente.

É, sobretudo, através da investigação sobre as relações entre pares que se evidenciam as diferenças individuais na competência social (Almeida, 2000). Dessa forma, os companheiros representam uma fonte de relações imprescindível, provendo um contexto adicional único e poderoso que influencia as diferenças individuais durante o desenvolvimento social de qualquer criança (Castro, Melo, & Silveiras, 2003).

Isto quer dizer que a competência social pode ser entendida como a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de desenvolver interações positivas através da comunicação, diálogo e debate; da empatia; da participação; do autocontrolo e conformidade; da responsabilidade; do respeito pelas regras sociais e pelos outros; da iniciativa e assertividade; da cooperação e ajuda; da partilha; da argumentação, negociação e cedência; da resolução de conflitos; do respeito mútuo e reciprocidade, entre outros (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006, citado por Vaz, 2012).

Tendo em conta a importância da interação social no desenvolvimento de competências sociais, é importante tentar perceber porquê e de que forma a relação de pares é relevante no desenvolvimento das diversas competências sociais. O grupo de pares parece constituir um contexto de aprendizagem básica fundamental, dado que é neste contexto específico que as crianças aprendem a ter um conhecimento social mais alargado e desenvolvem habilidades sociais, as quais são de uma importância crucial no estabelecimento das interações presentes e futuras. Desta forma, os pares tornam-se agentes importantes no processo de socialização ao longo do desenvolvimento humano (Soares, 1990, citado por Vaz, 2012).

Com efeito, é também nestas interações que a criança desenvolve competências de socialização e reconhece regras sociais e valores morais. Para além disso o grupo de amigos fornece à criança um ambiente que não só lhe facilita o acesso a novas experiências, como providencia uma companhia ou um pretexto para que lhe permita experimentar e refinar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressar afetos e estabelecer relações de amizade (Matos, 2000, citado por Almeida, 2000).

Tal como refere Cruz (2000, citado por Vaz, 2012), as normas pessoais, regras, disputa de objetos, hábitos e costumes, respeito pelos outros, lealdade e direitos pessoais são dimensões comuns da interação com os pares. Ou seja, através destas interações, por um lado, as crianças desenvolvem valores sociais fundamentais para que se consiga viver em sociedade, e, por outro lado, podem ter também um papel determinante no controlo das suas emoções e na interpretação das experiências emocionais. Daí que, o desenvolvimento social das crianças parece ser fortemente influenciado pelo tipo de relação que ocorre no contexto do grupo de pares, uma vez que é através desta interação que as crianças se vão apropriando da “cultura” do grupo, interagindo e negociando com ele e aumentando o seu conhecimento social (Cruz, 2000, citado por Vaz, 2012).

As relações interpessoais exercem um papel fundamental na obtenção de competências necessárias ao execução de comportamentos socialmente adequados.

Apesar do termo competência social ser habitualmente considerado sinónimo de aptidão social, Raposo (1991, citado por Borges, 2011) distingue os dois conceitos. Assim, competência é um termo sumário que reflete um julgamento social acerca da qualidade geral da performance individual numa dada situação, enquanto a aptidão social se baseia numa promoção de que identificáveis aptidões específicas formam a base para o comportamento socialmente competente.

A clarificação destes conceitos é também realizada por Silva (2004, citado por Borges, 2011), que distingue competência social de aptidão social, estando a primeira associada à funcionalidade de um comportamento num determinado contexto e respetivas consequências e, o segundo, a conteúdos verbais e não-verbais. Os dois conceitos têm sido alvo de questionamento para diversos autores no sentido de explorar as dimensões que integram.

Como refere Marques (1993, citado por Borges, 2011), as pessoas com um comportamento inadequado tendem a experienciar isolamento, rejeição e insatisfação. As aptidões sociais, com especial incidência nas competências de comunicação, são adquiridas por um processo de aprendizagem, compreendem comportamentos verbais e não-verbais específicos, maximizam respostas positivas do contexto social e são interativas por natureza. A relação entre o funcionamento socioemocional na idade pré – escolar e os desempenhos académico e intelectual nos anos seguintes. A criança curiosa, atenta e assertiva aprenderá mais do seu contexto de vida do que a criança passiva e isolada, com interações menos frequentes. Deste modo, verifica-se que a existência de baixos níveis de aptidão social está associada a comportamentos desajustados nas idades posteriores, tornando mais provável a ocorrência de insucesso escolar, baixos desempenhos académicos e aumento do comportamento antissocial.

As crianças mais isoladas, com aptidões sociais reduzidas tendem a apresentar maiores probabilidades de comportamentos desajustados em fases posteriores da sua vida e maior propensão a problemas de saúde mental. Assim, as consequências negativas associadas a baixos níveis de competência social são

evidentes. A adequadas aptidões sociais para o desenvolvimento da criança é de extrema importância. (Borges, 2011).

Alguns autores consideram, ainda, que a competência social se apresenta como um conceito mais amplo e abrangente onde estão incluídos os conceitos de aptidão social e comportamento adaptativo (Caballo, 1993; Foster e Ritcheley, 1979, Gresham, 1981, citado por Borges, 2011). A competência social é a capacidade que o indivíduo, autoavaliada ou avaliada por outros, em apresentar um desempenho que garanta simultaneamente: a consecução dos objetivos de uma situação interpessoal, a manutenção ou melhoria da sua relação com o interlocutor, incluindo-se aí a busca de equilíbrio do poder e das trocas nessas relações, a manutenção ou melhoria da autoestima e a manutenção ou ampliação dos direitos humanos socialmente estabelecidos.

Berkson (1993, citado por Borges, 2011) refere que as competências sociais podem ser descritas de modo específico ou geral e podem estar associadas a uma situação específica ou a diversas situações. O conceito de competência social inclui referência a comportamentos sociais e pode integrar uma dimensão avaliativa que se traduz em aceitação ou rejeição. A avaliação baseia-se em atributos como atração física, níveis de agressão, afastamento social e competências percebidas e pode diferir em função da idade.

As aptidões sociais, para Rothwell, Piatt e Mattingly (2006, citado por Borges, 2011), são consideradas um subdomínio da competência social. As aptidões são comportamentos específicos, identificáveis, que um indivíduo exibe para desempenhar uma tarefa. A competência tem por base uma dimensão avaliativa sobre o desempenho da tarefa.

A compreensão do conceito de “competência social”, segundo Bierman (2007, citado por Borges, 2011) é pertinente e sofreu alterações ao longo dos tempos. A ideia de que ser socialmente competente envolvia a capacidade de participar em processos interpessoais em diferentes contextos foi defendida por Parker *et al.*, (1995), Rubin *et al.*, (1998) e Sroufe, (1996, citado por Bierman, 2007). Segundo esta conceptualização, a adequação de comportamentos específicos depende de uma

série de fatores tais como o desenvolvimento do indivíduo, o contexto e a cultura. Alguns comportamentos tendem a tornar-se inadequados com a idade, enquanto outros emergem em função da idade. No que se refere ao género, há comportamentos que ainda estão associados especificamente às raparigas ou rapazes e que podem ter uma leitura de inadequação em função da cultura em que ocorrem. Os contextos são relevantes, pois os comportamentos assumem-se como adequados ou inadequados dependendo do contexto, ou seja, há comportamentos que são adequados num recreio que não serão adequados na sala de aula e mesmo no recreio há comportamentos que podem assumir diferentes leituras dependendo do tipo de atividade (Borges, 2011). De acordo com a autora, este processo envolve diversas competências, desde as cognitivas às de autorregulação, que permitem, à criança, selecionar e praticar os comportamentos sociais adequados às situações. Esta abordagem confirma que a intervenção para a promoção de relações positivas entre pares requer muito mais do que o treino de comportamentos sociais específicos, implica uma intervenção mais abrangente que se centre na capacidade da criança para organizar e regular os seus comportamentos sociais em diferentes contextos. Destaque-se, ainda, a clarificação de que a rejeição dos pares não é uma característica das crianças mas sim um processo social, em que os comportamentos e respostas dos pares assumem um papel relevante.

Terpstra e Tamura (2008) apresentam várias estratégias para facilitar o desenvolvimento de competências sociais. Primeiro, o professor deve considerar várias questões antes de escolher uma intervenção (as características da população de estudantes, as oportunidades que as crianças terão para usar as estratégias que vão ser introduzidas, as áreas das capacidades sociais e interação social que podem ser ensinadas, o formato que o programa deve ter). Os autores propõem as seguintes estratégias:

1. Treino de sensibilidade para pares – o treino deve consistir em identificar uma lista de comportamentos-alvo ou capacidades e uma discussão geral com as crianças sobre diferenças. Permitir à criança identificar algumas das diferenças na sala de aula e ter uma discussão aberta, tendo em conta as observações;

2. Ensinar estratégias específicas aos pares – as competências que são ensinadas às crianças com NEE transcendem as questões de sensibilidade e podem incluir persistência nas iniciativas, reconhecimento de iniciativas e respostas em vários estilos comunicacionais, comentar, fornecer suporte natural para o comportamento da turma, e outras capacidades que podem ser adequadas a grupos específicos de crianças;
3. O jogo *placemat* - o jogo *placemat* é um jogo interativo que se foca na interação verbal e social de crianças do jardim-de-infância com dificuldades, durante o horário das refeições;
4. Treino de imitação de pares – esta é uma estratégia através da qual as crianças ditas normais são ensinadas a funcionar como modelos de regras na sala de aula. As crianças com dificuldades são também treinadas para observar e imitar os pares. As relações de par para par são mais do que uma resposta, elas são uma componente crítica do processo de educação inclusiva. A interação entre pares tem muitas potencialidades educativas, nomeadamente de promoção cognitiva, mas também de progresso social e emocional.

Em síntese, a competência social resulta da evolução de um processo complexo que exige desenvolver capacidades para além de comportamentos isolados.

A intervenção com vista à promoção de competências sociais deve, pois, assentar em abordagens amplas e abrangentes, que considerem os fatores e sistemas que contribuem para a rejeição/aceitação dos pares. Compreender o processo associado à rejeição dos pares, as características das crianças e as dinâmicas do grupo de pares é essencial para delinear uma intervenção adequada.

4.1.6. O papel do professor

Segundo Borges (2011), o sucesso educativo depende de vários fatores e necessita de condições básicas, tais como o gosto dos professores pelo ensino e a

paixão pelo progresso das aprendizagens, esperando-se que transmitam o seu entusiasmo aos alunos levando-os a apaixonar-se, também, pelo que aprendem. Estes serão os aspetos relevantes para os professores se tornarem agentes de desenvolvimento humano. Para ele o professor não ensina apenas, ele sabe fazer alguma coisa e o que ele sabe fazer não consiste exclusivamente em dar aulas, consiste fundamentalmente em ajudar pessoas a crescer e desenvolver as potencialidades que todas possuem, em configurações e graus diversificados (Abreu, 1996, citado por Borges, 2011).

Na verdade, muitos autores são unânimes em defender que o professor deve assumir-se como uma referência para os alunos, sendo um modelo pelo seu exemplo. Além disso, este deve ser bastante observador e deve dinamizar práticas e estratégias de socialização e aceitabilidade entre os discentes (Holper, 1982, citado por Vaz, 2012).

O professor, deve, ainda, para além de potenciar e estimular nos alunos competências cognitivas, através da abordagem a conteúdos programáticos, promover vivências e atividades que promovam competências sócio afetivas, como, por exemplo, estimular que os alunos participem, que desenvolvam trabalhos a pares ou em grupo, encorajar para a colaboração entre eles, estimular o espírito de partilha, incentivar para o reconhecimento do outro e para ouvir o outro, incentivar a resolução de conflitos, assim como realçar a importância dos valores e regras sociais (Cruz, 2000, citado por Vaz, 2012).

De acordo com Bidegáin (1999, citado por Ribeiro, 2006) as principais funções do professor são: mediador; observador e facilitador. É um mediador, uma vez que organiza as atividades, o material, a aula, e os grupos distribuindo tarefas. É também observador e intervém de acordo com as dificuldades, dinamiza a cooperação e valoriza o processo de resolução e cooperação. É também um facilitador favorecendo a tomada de decisões, controlando as atividades. É, de facto, importante que o professor crie um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades e que contemple, por um lado, a oportunidade de os alunos serem

ativos/autónomos neste processo, mas que, por outro, se mostre presente mediando e estimulando os alunos durante estas vivências e estas atividades.

Abreu (1996, citado por Borges, 2011) apresenta-nos algumas razões para a formulação do perfil do professor como agente de desenvolvimento humano, numa perspetiva de abandono do professor puramente transmissivo e tendo a reforma do sistema educativo como horizonte.

Algumas representações sociais sobre as funções do professor não são as mais adequadas ou corretas tais como: desnecessária formação especializada (para ensinar qualquer um serve); uso do ensino como atividade transitória; representações estereotipadas. Ser profissional de educação não poderá resumir-se a dar aulas, avaliar e cumprir programas, ser profissional é sobretudo ser competente, é saber e saber – fazer, é ter conhecimentos científicos e ter gosto em comunicá-los e em utilizá-los na prática quotidiana (Abreu, 1996, citado por Borges, 2011).

O ato de educar implica o domínio de muitos saberes, e outro saber de que não posso duvidar um momento sequer da minha prática educativa/crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2005, citado por Borges, 2011). Certo é que não podemos pensar o professor e a escola sem considerar o referencial social em que estamos inseridos. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado ao aprender (Freire, 2005, citado por Borges, 2011).

As metodologias utilizadas pelo professor podem fazer a diferença na perspetiva de conciliar aprendizagens de foro académico com a aprendizagem de competências socioemocionais. Nesta perspetiva, a aprendizagem cooperativa apresenta uma estreita relação com a pedagogia diferenciada, oferecendo abordagens mais adequadas e orientadas em função das necessidades específicas dos alunos. Recorrendo aos pares e à fonte de influência que resulta destas interações, será fundamental aproveitar estas relações interpessoais para potenciar as competências de todos os que nelas estão envolvidos.

McNamara e Moreton (1988, citado por Borges, 2011) alertam para a problemática dos alunos rotulados negativamente, que dificilmente se demarcam desta atribuição se não houver uma intervenção adequada, nomeadamente por parte do professor. Muitas vezes é com base nas expectativas dos professores e dos colegas que estes alunos ficam sinalizados como “maus”, “agressivos”, entre outras atribuições. Os alunos “alvo” passam a ter dificuldade em romper com os padrões comportamentais que lhes são atribuídos e passam a acreditar que todos os consideram “maus”, assumindo, cada vez mais, esse papel e potenciando assim a sua imagem negativa. Recorrendo a abordagens pedagógicas diferenciadas, e com base na interação com os pares, é possível operar mudanças significativas. Como destacam os autores, poderosos efeitos foram alcançados com a inversão do papel do aluno disruptivo. Fazendo do agressor o protetor, dando à criança com problemas de aprendizagem o papel de tutor, dando à vítima o papel de líder, permite-se que tenham uma oportunidade, perante o grupo de pares, de mostrar competências e capacidades positivas, sentindo-se valorizados. Os colegas podem, assim, perceber que o colega “mau” pode ser diferente em diferentes circunstâncias, podendo surgir desta observação novas oportunidades de interação, mais positivas e construtivas.

Borges (2011) reforça que a atitude do professor pode fazer a diferença na gestão destas circunstâncias. É frequente verificar o reconhecimento associado aos bons desempenhos escolares dos alunos mas, por vezes, os comportamentos adequados não são reforçados. Pelo contrário, é frequente verificar que os comportamentos incorretos são frequentemente penalizados. Neste sentido, McNamara e Moreton (1988, citado por Borges, 2011) apontam, ainda, para a importância dos professores usarem o elogio, recorrerem a sistemas de gratificações, certificados, diplomas e programas de incentivos. Assim, o perfil apresentado pelo professor, as metodologias que implementa e o modo como interage com os seus alunos apresentam-se como variáveis de extrema importância.

Neste seguimento, convém também salientar que aspetos como a cultura da própria escola, bem como a sua organização estrutural contribuem para a construção de uma escola inclusiva. Ainscow & Ferreira (2003) consideram que a inclusão

passa, principalmente, por uma mudança nas práticas pedagógicas e comportamentos sociais e educativos adjacentes ao meio educativo. As escolas devem incutir na comunidade escolar um espírito dinâmico e empreendedor e criar novas situações de aprendizagem, que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aquisição dos alunos. Neste sentido, Ruela (2000, citado por Marcos, 2008) defende que é da responsabilidade dos professores a definição de estratégias adequadas e flexíveis que respeitem o ritmo de cada criança/jovem, reconhecendo-se às crianças com NEE o direito de frequentar a escola regular, em igualdade de circunstâncias dos seus pares. Para além disto, Clark et al. (1995, citado por Marcos, 2008) mencionam que o segredo do sucesso da educação inclusiva está relacionado com a capacidade de resposta por parte dos docentes face à diversidade evidenciada nas salas de aula

Neste sentido, se falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo, atente-se no que diz Sanchez (2003, citado por Botas, 2012) salva que nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe.

Neste contexto, Ainscow (2003) aponta três fatores-chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

1. realizar a planificação para a classe, como um todo – a preocupação central do professor tem de ser a planificação das atividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular;
2. utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um; reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respetiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dos alunos, no decorrer das atividades;
3. “improvisação” – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula.

Mas, repare-se que, segundo Borges (2011), a crença, a expectativa do professor sobre os seus alunos, é um outro fator de enorme relevo na profissão docente, podendo operar transformações nos indivíduos, enriquecendo-os, valorizando-os e ajudando-os a desenvolver as suas potencialidades. Na opinião desta autora, o respeito pelos alunos, pelas suas convicções e ideais deve estar presente no ato docente, pois o professor será sempre alguém com enorme significado, principalmente se respeitar a autonomia de pensamento do seu educando. O educador, deve estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que deve ter por ele mesmo. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros (Freire, 2005, citado por Borges, 2011).

Sendo que todo o processo educativo se baseia em relações interpessoais (Jesus, 1996, citado por Borges, 2011), a relação professor-aluno assume um papel de grande relevância no processo de ensino – aprendizagem. As qualidades relacionais do professor são também de considerar, atendendo a que as suas atitudes (confiança, eficácia, estabilidade) se refletem no desempenho do aluno. O papel do professor, além da extrema importância que assume, não é predefinido, não é formatado aquando da formação inicial, define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta.

Apoiar os alunos na aquisição de competências sócio – emocionais deve ser outro grande desafio da intervenção do professor, considerando que já não se pode refugiar numa relação ensino – aprendizagem baseada na transmissão de saberes, mas sim reconhecer – se como agente de desenvolvimento humano (Abreu, 1996, citado por Borges, 2011).

Em síntese, importa registar o apelo feito por Cunha e Santos (2007, citado por Borges, 2011) que refere que não se deve esmorecer com os obstáculos. Muito menos com a falta de recursos materiais. Nada se compara aos recursos humanos, à capacidade de envolvimento e dedicação de pessoas sensíveis às dificuldades do próximo.

4.2. Transtorno do Desenvolvimento Intelectual vs Transtorno da Comunicação Social

4.2.1. Características

De acordo com a DSM-5 (2013) as características essenciais da deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) incluem défices em capacidades mentais genéricas e prejuízo na função adaptativa diária na comparação com indivíduos pareados para idade, género e aspetos socioculturais.

O início ocorre durante o período do desenvolvimento. O diagnóstico de deficiência intelectual baseia-se tanto em avaliação clínica quanto em testes padronizados das funções adaptativa e intelectual. Refere-se a funções intelectuais que envolvem raciocínio, solução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem pela educação escolar e experiência e compreensão prática. Os componentes críticos incluem compreensão verbal, memória de trabalho, raciocínio perceptivo, raciocínio quantitativo, pensamento abstrato e eficiência cognitiva.

O início da deficiência intelectual é no período do desenvolvimento. Idade e aspetos característicos no início dependem da etiologia e da gravidade da disfunção cerebral. Atrasos em marcos motores, linguísticos e sociais podem ser identificáveis nos primeiros dois anos de vida entre aqueles com deficiência intelectual mais grave, ao passo que níveis leves podem não ser identificados até à idade escolar, quando ficam aparentes as dificuldades de aprendizagem académica.

Algumas crianças com menos de 5 anos de idade, cuja apresentação atenderá, em última análise, aos critérios de deficiência intelectual, têm défices que satisfazem a critérios de atraso global do desenvolvimento.

A deficiência intelectual é uma condição heterogénea com múltiplas causas. Pode haver dificuldades associadas ao juízo social; à avaliação de riscos; ao autocontrole do comportamento, emoções ou relações interpessoais; ou à motivação na escola ou nos ambientes de trabalho. Falta de habilidades de comunicação pode predispor a comportamentos disruptivos ou agressivos. A credulidade costuma ser

uma característica, envolvendo ingenuidade em situações sociais e tendência a ser facilmente conduzido pelos outros.

Atraso na linguagem costuma ser a forma como se apresenta uma deficiência intelectual, e o diagnóstico definitivo só pode ser dado quando a criança puder realizar avaliações padronizadas. Um diagnóstico separado só é dado quando os défices linguísticos claramente excedem as limitações intelectuais.

Dificuldade persistente para produção da fala que interfere na inteligibilidade da fala ou impede a comunicação verbal de mensagens. A perturbação causa limitações na comunicação eficaz, que interferem na participação social, no sucesso académico ou no desempenho profissional, individualmente ou em qualquer combinação.

Aprender a produzir sons da fala de maneira clara e precisa e aprender a produzir fala fluente conectada são habilidades do desenvolvimento. A articulação da fala segue um padrão ao longo do desenvolvimento, o qual se reflete nas normas etárias dos testes padronizados. Não raro, crianças com desenvolvimento normal encurtam palavras e sílabas ao aprenderem a falar, mas sua progressão no domínio da produção da fala deve resultar em discurso predominantemente inteligível por volta dos 3 anos de idade. Crianças com transtorno da fala continuam a empregar processos imaturos de simplificação fonológica além da idade, quando a maior parte das crianças consegue produzir sons com clareza.

A maior parte dos sons da fala deve ser produzida de maneira clara, e a maioria das palavras, pronunciada com precisão, conforme a idade e as normas da comunidade, por volta dos 7 anos de idade.

De acordo com a DSM-5 (2013) as características essenciais no transtorno da comunicação social (pragmática), o indivíduo nunca teve uma comunicação social efetiva. Défices na comunicação social resultam em limitações funcionais na comunicação efetiva, na participação social, no desenvolvimento de relações sociais, no sucesso académico ou no desempenho profissional. Esses défices não são mais bem explicados por baixas capacidades nos domínios da linguagem estrutural ou capacidade cognitiva. Indivíduos com défices na comunicação social podem evitar as

interações sociais, sendo os transtornos específicos da aprendizagem também mais comuns entre pessoas afetadas.

O início dos sintomas ocorre precocemente no período inicial do desenvolvimento (embora os défices possam não se tornar plenamente manifestos até que as demandas de comunicação social excedam as capacidades limitadas). Os sintomas não são atribuíveis a outra condição médica ou neurológica ou a baixas capacidades nos domínios da estrutura da palavra e da gramática, não sendo mais bem explicados por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), atraso global do desenvolvimento ou outro transtorno mental.

Historial familiar dos transtornos da comunicação ou transtorno específico da aprendizagem parece aumentar o risco de transtorno da comunicação social (pragmática). Os défices resultam em limitações funcionais na comunicação efetiva, na participação social, nas relações sociais, no sucesso académico ou no desempenho profissional, individualmente ou em combinação.

PARTE II - ENQUADRAMENTO PRÁTICO

CAPÍTULO 5 - Metodologia de Investigação

5.1. Enquadramento Prático

5.1.1. Caracterização do Meio Socioeducativo

A caracterização da comunidade torna-se importante para compreendermos que um Agrupamento de escolas não se pode isolar da sua realidade, englobando não só os locais físicos da localização geográfica da escola em estudo, mas também a sua família. A comunidade é tudo o que está a envolver a criança e que pode permitir o seu desenvolvimento, no âmbito da inserção no seu meio, permitindo um conhecimento das suas atitudes ou valores.

5.1.2. Caracterização do Concelho

O Concelho de Anadia localiza-se na Beira Litoral, Região Centro de Portugal, no Baixo Vouga na sub-região da Bairrada e pertence ao distrito de Aveiro. Este Concelho situa-se geograficamente entre os municípios de Águeda e Oliveira do Bairro (a Norte), o município da Mealhada (a sul) e faz fronteira com o município de Cantanhede (a poente) e com o município de Mortágua (a nascente). De acordo com os Censos de 2011, realizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), o Concelho de Anadia ocupa uma área total de 216,6 Km² e tem uma população residente de 29.150 indivíduos (13.967 do sexo masculino e 15.183 do sexo feminino), o que representa uma densidade populacional de 134,58 hab/km². A população residente diz respeito aos indivíduos que, independentemente de no momento de observação estarem presentes ou ausentes numa determinada unidade de alojamento, aí habitam a maior parte do ano com a família ou aí detêm a totalidade ou a maior parte dos seus haveres.

Conhecida pelos seus recursos naturais e gastronomia, na atividade industrial do Concelho destacam-se, os sectores da metalomecânica e da indústria alimentar, nomeadamente os seus vinhos, espumantes. Além da sua posição geoestratégica,

destaca-se também pela sua consistente organização urbana, pelas suas estruturas industriais fortemente consolidadas e pelas excelentes acessibilidades que facilitam a entrada e a saída de pessoas e bens de e para qualquer destino em Portugal ou no estrangeiro.

5.1.3. Caracterização do Agrupamento de Escolas

Do Agrupamento onde está inserida a escola que o aluno frequenta fazem atualmente parte várias instituições de ensino: uma escola Básica dos 2º e 3º Ciclos e Secundária, uma escola Básica dos 2º e 3º Ciclos, dois centros educativos e uma escola do 1º ciclo e três JI.

A escola Básica dos 2º e 3º Ciclos e Secundária que o aluno frequenta é constituída por um edifício novo e moderno construído pela Parque Escolar. O edifício é composto por R/chão com bar, refeitório, secretaria, biblioteca, salas da direção do Agrupamento, das oficinas para cursos profissionais e de atendimento aos Encarregados de Educação; primeiro andar para os alunos do 2º ciclo e segundo andar para os do 3º ciclo e secundário. Na zona envolvente existe uma extensa área verde com um pavilhão gimnodesportivo e uma piscina.

5.1.4. Caracterização da família

A família é o núcleo crucial para o desenvolvimento da criança. É no seu seio que a criança cresce e se desenvolve. O agregado familiar do aluno intervencionado é constituído pela mãe e pai, dois irmãos e avós. O aluno vem de uma família com poucos estudos e baixos recursos económicos. Até há algum tempo a família vivia da pastorícia num outro concelho. Foi um pouco no meio do isolamento social que o menino nasceu e cresceu. Atualmente a mãe continua esta atividade ligada à criação de gado e o pai é empregado fabril.

5.1.5. Identificação da Problemática

A partir do Programa Educativo Individual (PEI) do aluno intervencionado, documento que legitima as NEE de carácter permanente que o discente beneficia, documento que integra o Processo Individual do Aluno (PIA) e conservado no Agrupamento de Escolas que o aluno frequenta, este documento refere "...o que à componente cognitiva diz respeito, e após aplicação da WISC-III, em Junho de 2009, evidencia um desempenho cognitivo global significativamente abaixo da média para a sua idade cronológica, situação que se torna sobretudo verdadeira na componente verbal da já referida escala de avaliação. Corroborando a dificuldade descrita, é de salientar a obtenção de um resultado igualmente abaixo da média no Índice fatorial Compreensão Verbal... A obtenção de resultados significativamente abaixo da média no que à área linguística diz respeito foi corroborada pela administração, igualmente em junho de 2009, do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.). Nesta prova em particular, obteve resultados significativamente abaixo da média para todas as partes que a compõem (conhecimento Lexical, Conhecimento morfossintático, memória auditiva, reflexão sobre a língua), resultados que se situaram maioritariamente mais do que dois desvios-padrão abaixo da média, mesmo quando comparado o seu desempenho com o de dados normativos referentes a crianças entre os 4 e os 5 anos. Os resultados obtidos nesta prova tornam, assim, ainda mais notórias as dificuldades e/ou limitações que evidencia a nível verbal... em detrimento da sua apresentação exclusiva ou maioritariamente verbal. As dificuldades que aparentam, de facto, estar sobretudo relacionadas com tarefas daquela natureza (verbal)... concluiu-se pela existência de uma deficiência grave no que às Funções intelectuais diz respeito (b117.3) bem como nos parâmetros Abstração (b1640.3), Organização e Planeamento (b1641.3), Gestão de tempo (b1642.3), Flexibilidade Cognitiva (b1643.3) e Resolução de Problemas (b1646.3), estes últimos enquadráveis nas Funções Cognitivas de nível superior (b164).

A informação recolhida permite igualmente concluir pela existência de uma deficiência grave no que concerne à Recepção (b1670.3) e Expressão da Linguagem (b1671.3); graves dificuldades na fala (d330.3). Importa neste seguimento acrescentar que as dificuldades no que à expressão da linguagem oral diz respeito,

tornam, com uma regularidade bastante significativa, o seu discurso ininteligível para o interlocutor, situação que o conduz frequentemente a não participar em contexto de sala de aula ou, nas circunstâncias em que se propõe a fazê-lo, a desistir rapidamente das interações ou iniciativas que enceta. A título de exemplo, em março do presente ano, na consulta de neuropediatria do Hospital Pediátrico de Coimbra refere-se, em Declaração Médica, a presença de um “atraso global de desenvolvimento, mais importante a nível das fala/ linguagem e do raciocínio prático”... retirado do PEI do aluno.

Assim, perante o exposto, foi feito o diagnóstico das dificuldades do aluno, que apresenta um Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, não tem alterações visíveis ao nível físico, sendo a sua problemática associada à dimensão comportamental e psicológica, destacando-se o facto de não ter grande apoio e ser alvo de rejeição/intolerância por parte dos pares. Aluno com Currículo Específico Individual (CEI), considerando o seu perfil de funcionalidade, transferido de outro Agrupamento de Escolas, e apresentando graves problemas de Comunicação/linguagem dentro da escola com os professores e os seus pares, que agravava ainda mais a sua interação e integração social, esta informação foi apresentada pela sua docente de Educação Especial, em entrevista (anexo 4). A docente ainda refere que o aluno perdeu o apoio da Terapia da Fala, por ter mudado de Agrupamento e não estar contemplado com carga horária para este aluno. Era um apoio imprescindível, que poderá pôr em causa muito do trabalho elaborado até ao momento. A docente, após questionada sobre uma melhor intervenção com este aluno, defende que deve ser feito um trabalho conjunto entre a equipa multidisciplinar, para traçar estratégias de integração no grupo/turma; inicialmente prestar algum apoio individualizado, que lhe permitam exprimir-se e ganhar mais confiança e à vontade, melhorar a auto estima; após este primeiro trabalho, atribuir-lhe tarefas/responsabilidades que lhe permitam evidenciar-se perante os outros, mostrando as suas qualidades e capacidades; desenvolver atividades lúdicas que favoreçam sua integração social, promovendo um ambiente descontraído e um maior à vontade para com os outros pares nomeadamente o seu grupo/turma.

Após a verificação, por parte dos docentes do seu grupo/turma das dificuldades de integração/inclusão deste aluno com NEE de caráter permanente, com problemática com alguma complexidade, estando ao abrigo do Decreto – Lei 3 /2008 e intervencionado pela Educação Especial, pretendeu-se desenvolver um projeto de intervenção junto dos seus pares, para uma melhor e total integração deste aluno na sua escola. Confirmando-se, em Conselho de Turma (CT), as recorrentes necessidades, dificuldades do discente e os problemas de aceitação/tolerância dos colegas de escola para com o aluno com NEE, considerou-se pertinente e urgente desenvolver uma intervenção que fosse ao encontro da resolução desta situação problemática, que muitas vezes levavam ao isolamento do aluno.

A docente de educação especial do aluno procurou entre os docentes do CT um Tutor, mas dada a escassez de recursos humanos nas escolas, procurou outra solução junto da Educação Especial. Havia a disponibilidade de outra docente que pretendia elaborar um trabalho de investigação, estudo caso único, com esta problemática e ficou acordado a elaboração e implementação, por esta docente da escola, de um Programa que desenvolvesse atividades lúdicas que favorecessem a integração social do aluno intervencionado, promovendo um ambiente descontraído e um maior à vontade para com os outros pares nomeadamente o seu grupo/turma. Devia ser desenvolvido em aulas que o aluno frequentasse com os seus pares, nomeadamente a Educação Visual, e em outros locais em espaço da escola, em situação de intervalo e convívio com os seus pares de grupo/turma. O Programa foi estruturado com base em indicadores de estudos prévios, no diagnóstico das competências em défice e nos centros de interesse dos alunos.

O Programa, os objetivos, a planificação e os instrumentos de avaliação da intervenção foram dados a conhecer à professora titular de educação especial do aluno, à coordenadora de Educação Especial e à Direção do Agrupamento, recebendo prontamente aprovação. Este programa esteve abrangido pela autorização de intervenção e recolha de registos por parte dos encarregados de educação (anexo 1, 2 e 3). Foi implementado entre fevereiro e março de 2016, durante 22 dias, a docente de educação especial compôs/organizou e implementou atividades lúdicas de integração social ao aluno intervencionado.

5.1.6. Finalidades

Esta intervenção tem como principais objetivos e finalidades alterar a mentalidade e perceção dos pares sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, promovendo competências sociais que facilitem a interação entre pares, baseadas na tolerância e respeito em relação aos que nos rodeiam, tornando a integração de novos alunos na escola regular mais célere, principalmente aqueles que sofrem de alguma limitação ou deficiência. A implementação do Programa propende intervir o nível da promoção de aptidões sociais do aluno, ilustrar aspetos referentes à diferença/deficiência e potenciar estratégias facilitadoras de interações positivas entre os alunos, promover a inclusão de todos os alunos, sabendo respeitar a diferença.

Pretende-se, ainda, verificar se após a implementação do Programa se registam alterações quanto à perceção dos pares sobre a inclusão do aluno com NEE nas escolas. Pretendendo alcançar estes objetivos/metasp diagnosticou-se a perceção dos alunos sobre a diferença, analisou-se a posição sociométrica do aluno com NEE junto dos pares. (anexo 6).

5.1.7. Metodologia

A metodologia de um trabalho de investigação exige um conjunto de procedimentos e estratégias, que se podem englobar em três momentos essenciais: a planificação global, a fundamentação teórica e a pesquisa empírica, procurando recolher no terreno perceções de elementos de uma amostra previamente determinada, objetivando respostas para o problema e para as hipóteses formuladas.

Procurámos que a metodologia e os instrumentos utilizados estivessem em concordância com os objetivos que apresentámos. Num primeiro momento, enctámos o nosso estudo por uma planificação global. Nesta planificação global, foi feito o levantamento do problema, definimos os objetivos, e preocupámo-nos com a enunciação de hipóteses, poderíamos alcançar imediatamente os objetivos ou não.

Num segundo momento da investigação, passámos à fundamentação teórica, que se inscreve como uma parte essencial do nosso estudo, na medida em que pretende conferir rigor científico ao trabalho, através da consulta da opinião de autores de reconhecida competência no domínio do estudo.

A pesquisa empírica, última parte do processo, teve como objetivo essencial recolher no terreno perceções de elementos de uma amostra previamente determinada, procurando, no seu entendimento, respostas para o problema e para as hipóteses formuladas. O problema como sendo a rejeição de um aluno com NEE transferido de Agrupamento de Escolas, pelos seus pares/turma, não se verificando uma verdadeira inclusão deste discente na escola. A falta de socialização e ausência de comunicação por parte do discente maioritariamente devido ao seu Transtorno da Comunicação Social; a não integração/inclusão do aluno no grupo turma; a rejeição pelos seus pares ou a rejeição dos pares pelo aluno em questão.

Tal entendimento foi recolhido, através de uma técnica e instrumento de recolha de dados. No que respeitou à recolha de dados, optámos por uma Metodologia Qualitativa e Metodologia Quantitativa. Relativamente ao primeiro, utilizámos como instrumento, a entrevista com perguntas abertas à professora titular da educação especial do aluno com NEE, o Teste Sociométrico e a Grelha de Observação de verificação de Comportamento Social Inadequado- **Grelha para registo Contínuo**. Relativamente ao segundo, utilizámos como instrumento, a Grelha de Observação de verificação de Comportamento Social Inadequado- **Grelha para registo de Frequência**.

A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) prevê diversas estratégias de investigação em que o investigador é quem recolhe os dados de uma determinada realidade, em que está inserido, sendo esta recolha essencialmente descritiva e a sua análise de carácter indutivo.

Na perspetiva de Benavente, Costa e Machado (1990) a investigação-ação afigura-se como uma estratégia pedagógica de formação e transformação, que se interessa pelo conhecimento da complexidade da realidade social e educativa. Esta estratégia permite a articulação entre investigação e intervenção, desenvolvendo

novos conceitos e conhecimentos que vão enriquecer as práticas pedagógicas. Assim, a aprendizagem proporcionada pelo processo de investigação – ação permite a compreensão de fenómenos sociais e organizacionais complexos. O investigador envolve-se profundamente num processo de cariz social podendo alcançar mudanças significativas, verificando-se benefícios para o próprio e para a organização em que desenvolveu a intervenção.

Na perspetiva de Sanches (2005), a investigação tradicional, pode adotar duas dimensões, fundamental, que visa aumentar o conhecimento, e aplicada, que tem como objetivo a resolução de problemas, otimização e melhoria de práticas, programas e da intervenção. As duas podem-se complementar e contribuir para um fim, ou seja melhorar a qualidade de vida dos intervenientes, promovendo mudanças significativas que visem a sua qualidade nas aprendizagens, na integração escolar e social, no seu desenvolvimento equilibrado. O objetivo de uma investigação – ação não é testar hipóteses ou confirmar questões prévias, apesar de se poderem definir questões específicas no decurso da recolha dos dados, em construir conhecimento situacional e específico, de forma indutiva, a partir dos dados. A preocupação em relação ao processo é maior do que em relação aos resultados ou produto sendo considerado relevante o significado atribuído pelos próprios intervenientes.

Os resultados obtidos revelaram-se qualitativamente e quantitativamente e, por essa razão, serão apresentados, respetivamente, sobre a forma descritiva e sobre a forma de gráfico evolutivo.

5.1.8. Procedimentos da Intervenção

O Programa elaborado com os pares foi implementado entre fevereiro e março de 2016, durante 22 sessões de 20 minutos. Os objetivos do programa assentam em dois pilares essenciais, por um lado desenvolver competências de integração numa nova escola, e promoção de competências de interação social emocional no aluno com NEE, por outro lado, promover competências de respeito/aceitação pela diferença por parte dos seus pares, facilitadoras de interação e comunicação, e promotoras de atitudes de maior respeito e tolerância pelos outros; na

clarificação de conhecimentos sobre alguns tipos de deficiência física, mental e de comunicação.

Perante esta condição, pretendeu-se desenvolver um projeto de intervenção junto dos seus pares incentivando comportamentos e atitudes de respeito pelas diferenças, favorecendo a inclusão dos pares portadores de deficiência.

Cada sessão foi previamente planificada tendo em consideração: o tema, a competência geral, as competências específicas, as atividades a desenvolver, as estratégias, os recursos e a duração, sendo previstos os momentos de introdução /abertura da sessão, de desenvolvimento / implementação, conforme as tabelas seguintes.

Tabela 1- Planificação

<i>Objetivos Gerais</i>	Desenvolver competências de integração numa nova escola. Promover no aluno a exibição de um comportamento marcado por competências sociais ajustadas	
<i>Objetivos Específicos</i>	- Relacionar-se com os pares. -Aumentar as competências sociais. -Ter a iniciativa de comunicar com os colegas.	
<i>Área</i>	<i>Subárea</i>	<i>Temas</i>
Relações Interpessoais	Relações Interpessoais	Fazer amigos
	Estar bem com os outros	Respeitar as diferenças Respeitar os outros
	Situações sociais com os pares	Respeitar os outros

Com base nesta área, foi adaptado o seguinte plano de intervenção, baseado em planificações realizadas a médio ou curto prazo para a prática docente em sala de aula, tendo como operacionalização a planificação centrada em atividades naturais lúdicas:

Tabela 2 - Plano de Intervenção – **PROGRAMA COM OS PARES**

<i>Objetivos</i>	<i>Resultados Esperados</i>	<i>Atividades Desenvolvidas</i>	<i>Calendarização</i>	<i>Recursos</i>
<p>Promover interações sociais:</p> <p>- relacionar-se com colegas</p>	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <p>- Interagir com os pares através do olhar;</p> <p>- Interagir com os pares através do diálogo;</p> <p>- Colaborar nas atividades com os pares, sem a insistência do professor;</p> <p>- Gostar de ir para o intervalo;</p> <p>- Esperar pela sua vez;</p> <p>- Seguir regras em jogos de grupo;</p> <p>- Participar em conversas de grupo;</p> <p>- Aproximar-se dos pares e procurar amigos;</p> <p>- Integrar-se no grupo de pares.</p>	<p>No grupo com os pares ou no intervalo:</p> <p>- Dizer bom dia, adeus, olá, obrigada...;</p> <p>- Participação em diálogos, envolvendo vocabulário simples;</p> <p>- Desempenho de pequenos recados.</p> <p>Participação em alguns passatempos e jogos envolvendo os pares:</p> <p>- jogo de apresentação “a caixa”;</p> <p>- contrato pedagógico;</p> <p>- jogo do telefone;</p> <p>- aula Educação</p>	<p>De 2ª a 6ª feira:</p> <p>- em contexto de sala de aula(20 minutos);</p> <p>- intervalos/ hora almoço (20 minutos).</p>	<p>- Grupo de Pares (5 colegas)</p> <p>- Grupo de Pares da Escola</p> <p>- Grelha de observação de verificação de Comportamento Social Inadequado</p> <p>- Grelha para Registo contínuo</p> <p>- Grelha de observação de verificação de Comportamento Social Inadequado</p> <p>- Grelha para Registo de Frequência</p>
<p>- aumentar competências sociais</p>	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <p>- Interagir com os</p>	<p>Visual “vamos decorar a nossa sala” (às terças</p>		

	<p>pares através do olhar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagir com os pares através do diálogo (saudar os colegas, agradecer, pedir auxílio); - Colaborar nas tarefas de grupo, com ajuda parcial; - Comportar-se de forma adequada ao contexto, com ajuda parcial; - Melhorar o seu aspeto pessoal de forma a aumentar também a sua auto estima. 	<p>feira- aula EV);</p> <ul style="list-style-type: none"> - jogo mímica; - jogo mestre André; - torneio de ping pong com pares (às sextas feira-hora almoço); - jogo “teia”; - jogo “patinho feio”; - jogo “capuchinho vermelho”; -jogo do olhar-desinibição; - caça ao ovo da Páscoa. <p>No intervalo,</p>		
<p>- ter iniciativa comunicativa em situações sociais</p>	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagir com os pares através do diálogo (saudar os colegas, agradecer, pedir auxílio); - Colaborar nas tarefas de grupo, com ajuda parcial; - Comportar-se de forma adequada ao contexto, com ajuda parcial; - Aceitação por parte do grupo e integração na escola. 	<p>na turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desempenho de regras sociais (olá, bom dia, obrigada, se faz favor.); - Colaboração em trabalhos de grupo; - Desempenho de comportamentos aceitáveis. 		

Os temas abordados e as atividades subjacentes e a sua exploração foram diversificados. Os métodos associados à aprendizagem cooperativa (trabalho de grupo, tutoria de pares; etc.) foram a base para a implementação das atividades.

Recorrer a métodos ativos que incluam dinâmicas de animação de grupo, jogos no exterior, jogos de “quebra-gelo”, “confiança”, “partilha” permitiram que as sessões se revelassem dinâmicas, promotoras de envolvimento e participação dos alunos e divertidas. As estratégias utilizadas visaram ir ao encontro dos interesses e dificuldades diagnosticada, sessão após sessão, procurando que os alunos estivessem implicados e que a sua participação fosse efetivamente ativa, questionando, argumentando, tomando posições sobre os temas em exploração.

Explorámos temas que permitiram a tomada de posição quanto aos direitos e deveres, refletimos sobre situações que permitiram conhecer os próprios sentimentos e expressá-los de modo adequado, empregando o auto – controlo e priorizando os problemas de acordo com a sua importância. A compreensão dos sentimentos dos outros, colocar-se no lugar do outro e ser empático foi uma das abordagens mais promovida com vista à promoção de competência essenciais nas relações interpessoais e que poderão conduzir a uma maior tolerância, respeito e cooperação para com os pares.

5.1.9. Apresentação dos resultados

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. No grupo de pares emergem as regras que estruturam as atividades de cooperação e competição. Desse modo, a qualidade das interações com iguais e a competência social influenciam-se mutuamente.

É, sobretudo, através da investigação sobre as relações entre pares que se evidenciam as diferenças individuais na competência social (Almeida, 2000). Dessa forma, os companheiros representam uma fonte de relações imprescindível, provendo um contexto adicional único e poderoso que influencia as diferenças individuais durante o desenvolvimento social de qualquer criança (Castro, Melo, & Silveiras, 2003).

Isto quer dizer que a competência social pode ser entendida como a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de desenvolver interações positivas através da comunicação, diálogo e debate; da empatia; da participação; do autocontrole e conformidade; da responsabilidade; do respeito pelas regras sociais e pelos outros; da iniciativa e assertividade; da cooperação e ajuda; da partilha; da argumentação, negociação e cedência; da resolução de conflitos; do respeito mútuo e reciprocidade, entre outros (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006, citado por Vaz, 2012).

Tendo em conta a importância da interação social no desenvolvimento de competências sociais, é importante tentar perceber porquê e de que forma a relação de pares é relevante no desenvolvimento das diversas competências sociais. Assim, foi desenvolvido um Programa com os Pares, sendo que a implementação do Programa propende intervir o nível da promoção de aptidões sociais do aluno, chamado João, nome fictício, ilustrar aspetos referentes à diferença/deficiência e potenciar estratégias facilitadoras de interações positivas entre os alunos, promover a inclusão de todos os alunos, sabendo respeitar a diferença. Este programa de atividades lúdicas e recreativas foi desenvolvido, dentro e fora da sala de aula. Atendendo a que cada sessão foi planificada sempre com vista a atingir os objetivos anteriormente delimitados com vista à integração social do aluno no Agrupamento de escolas, local onde estuda no momento.

Os registos de observação do grupo indicam que, ao longo das sessões, a forma como entram na sala, o cumprimento das regras, posturas de respeito e tolerância para com os outros tendem a melhorar e aumenta a sua frequência de adequação/ utilização. A definição de regras e consequências nas primeiras sessões revelou-se uma enorme mais-valia.

Na implementação do Programa com os Pares, pode constatar-se que, ao longo das sessões, os níveis de envolvimento foram significativos. O interesse dos alunos nas temáticas foi potenciado pela utilização de estratégias mais dinâmicas recorrendo, sempre que possível, a dinâmicas de grupo e, de preferência, no exterior. Fomos realizando uma avaliação das sessões com vista a alcançar os objetivos

definidos anteriormente. Procurou-se adequar, reformular as atividades com vista a corresponder às suas expectativas. Ao longo das sessões as evidências da docente de educação especial destacam, essencialmente, o interesse, empenhamento e envolvimento dos alunos nas sessões. Estes registos serviram, igualmente para analisar, em cada sessão, o que funcionou bem ou menos bem e adequar estratégias / procedimentos que melhorassem a forma de estar do grupo.

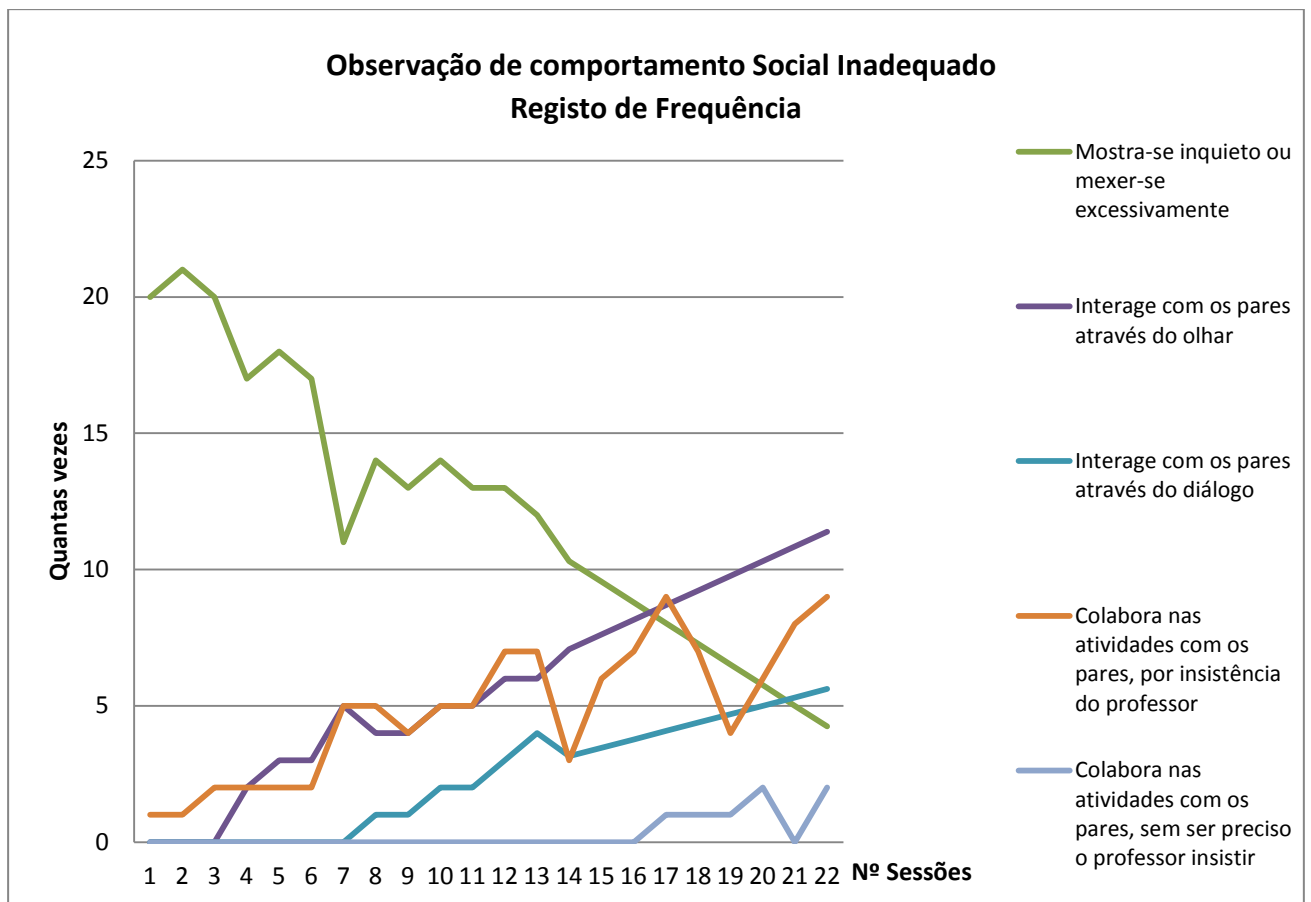


Gráfico 1 - Observação do comportamento Social Inadequado

Fonte: Lopes e Rurherford (2001, p.36)

Ao aluno, transferido de outro Agrupamento de Escolas, com problemas de linguagem e dificuldade acentuada de integração, foi-lhe aplicado este programa com os Pares, durante 22 sessões. Da análise do gráfico anterior (cf. Fig. 1), relativamente ao comportamento observado, “mostra-se inquieto ou mexe-se excessivamente”, o aluno, inicialmente, na primeira e segunda sessão do programa,

foram registadas na grelha para registo de frequência, respetivamente vinte e vinte e duas vezes que o aluno se mexeu excessivamente ou mostrou inquieto perante os pares. Ao longo das sessões, foi diminuindo, com se verifica no gráfico, esta forma de estar perante os colegas, demonstrava nervosismo e insegurança, que foi perdendo gradualmente ao longo das sessões. Nas primeiras sessões da aplicação do programa, o aluno não interagia com o olhar perante os seus pares, limitava-se a baixar a cabeça e não cruzava o olhar com os outros. Conforme a representação gráfica anterior “interage com os pares através do olhar”, “interage com os pares através do diálogo”, a partir da sessão quatro, começa a interagir com os pares através do olhar, olhava por breves instantes para eles, foram registadas na grelha de registo de frequência duas vezes, gradualmente foi aumentado esta frequência até à última sessão em que foram registadas onze vezes a sua interação com os pares através do olhar. A partir da sessão oito, interagiu através do diálogo, uma vez e aumentou este registo gradualmente.

Ao longo da implementação do Programa foi colaborando nas atividades, mas sempre com muita insistência do professor. Nas primeiras sessões colaborou muito pouco, foi necessário muito esforço e por vezes o aluno ficava timidamente no canto da sala sem querer participar na atividade. Após a sétima sessão, o aluno começou a mudar a sua postura de recusa perante o professor e foi-se criando um ambiente mais descontraído e amigável. O aluno ficou mais tranquilo perante as atividades e na sétima e oitava sessão foram registadas cinco vezes a sua “colaboração com os pares, por insistência do professor”, enquanto que na última sessão foram registadas na grelha nove vezes a sua colaboração. Ao longo da aplicação do programa, houveram sessões com maior envolvimento por parte do aluno, registando-se maior número de vezes a sua colaboração, e outras com menor registo de colaboração. Na décima sétima intervenção o aluno colaborou nas atividades com os pares, sem ser preciso o professor insistir.

Ao longo da aplicação do Programa, o comportamento do aluno intervencionado, foi-se alterando gradualmente, diminuiu a sua inquietude e nervosismo e a interação com os pares foi gradualmente aumentando, colaborando aos poucos nas atividades e interagindo com os outros, integrando-se. Esta mudança gradual de comportamentos corrobora com a teoria de Fino (2001), já referida ao

longo do trabalho, num estudo intitulado Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) com três implicações pedagógicas, refere que um aspeto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. Na perspetiva da teoria de Vygotsky, a autorregulação é precedida por uma regulação exterior. A aprendizagem de conhecimentos e de habilidades ocorre num contexto social, no interior do qual um adulto ou uma criança, mais aptos, guiam a atividade de um indivíduo menos apto (King, 1997, citado *por* Fino, 2011).

Durante esta participação guiada, e à medida que se desenvolvem os conhecimentos e as habilidades do aprendiz, o guia vai-lhe entregando, cada vez mais, o controlo das operações. O aprendiz, enquanto vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da atividade, vai gradualmente interiorizando os procedimentos e o conhecimento envolvidos, enquanto se vai tornando mais autorregulado na tarefa ou na habilidade (King, 1997, citado por Fino, 2011).

O trabalho cooperativo/colaborativo entre pares promove a partilha de ideias e leva ao sucesso pessoal dos alunos aumentando a autoestima e a aceitação da diversidade, (Tilstone, 2003). Reconhecendo o impacto dos pares na vida dos indivíduos verificou-se, nos últimos anos, um aumento da popularidade da educação pelos pares (Turner & Shepered, 1999). Nesta perspetiva, a educação pelos pares poderá ser uma solução possível para trabalhar competências em áreas mais sensíveis das relações interpessoais podem ser abordadas de modo mais eficaz se desenvolvidas pelos pares, tendo em consideração a vivência das experiências, pela proximidade de idades, linhas de pensamento e identidade que têm entre si.

Segundo Turner e Shepered (1999) os motivos para recorrer à educação pelos pares assentam no facto de os pares serem uma fonte credível de informação, potenciarem a capacitação dos que estão envolvidos e a utilização de formas de informação e aconselhamento previamente confirmadas. Esta abordagem tem maior

aceitação do que outros métodos e pode ser utilizada na educação dos mais resistentes aos métodos convencionais.

Em suma, a promoção de interações positivas entre pares é essencial, nomeadamente no caso de crianças com NEE, já que permite potenciar as competências do aluno com mais dificuldades e, em simultâneo, as dos seus pares, atingindo os objetivos que variam entre a divulgação de informação, mudança de comportamento e desenvolvimento de competências, com vista à compreensão da problemática e promoção da inclusão dos alunos com NEE. Neste sentido, a promoção de competências sociais, recorrendo a metodologias com abordagens mais inclusivas, beneficiará todos os alunos, necessitem ou não eles de NEE.

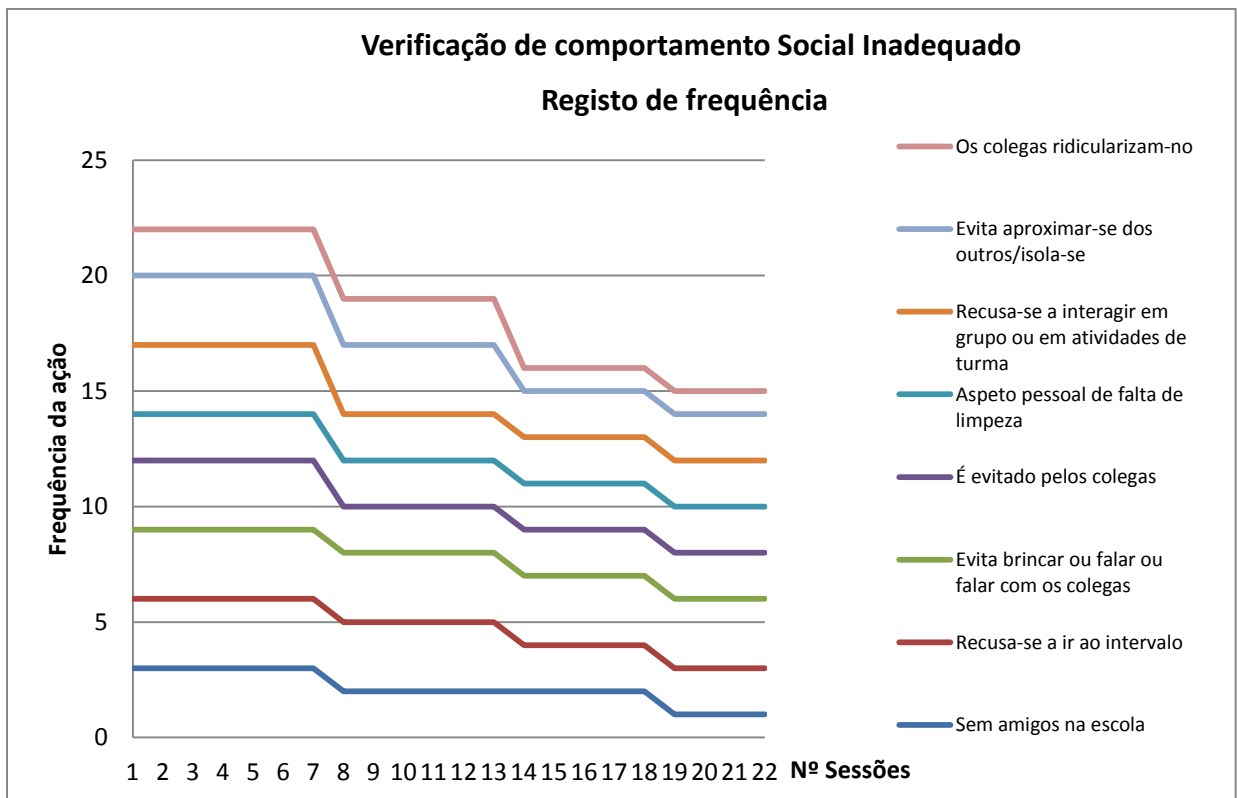


Gráfico 2 - Verificação do comportamento Social Inadequado

Fonte: Lopes e Rurherford (2001, p.36)

Da análise do gráfico anterior (*cf.* Fig. 2)., relativamente ao comportamento social observado, da grelha de observação de verificação de comportamento social inadequado, grelha para registo contínuo, todos os parâmetros que foram observados durante as 22 sessões, foram diminuindo ao longo das intervenções com o Programa com os Pares. Houve uma maior interação com os colegas.

Para uma melhor integração na escola e com os seus pares, foi-lhe proporcionado um peditório de roupa, que permitiu um maior cuidado da sua imagem, começou gradualmente a ter mais confiança e à vontade para interagir, proporcionado uma maior camaradagem entre todos, diminuindo substancialmente o afastamento dos colegas. Gradualmente, e também porque o Programa foi aplicado durante os intervalos, o aluno deixou de se recusar a ir ao intervalo. Toda esta interação entre todos os pares, acabou por criar amizades entre todos e o aluno com NEE sentia-se verdadeiramente integrado, como demonstrou o teste sociométrico passado ao grupo/pares e analisado posteriormente (anexo 6).

Ladd, Herald e Andrews (2006) defendem igualmente que os programas de prevenção e intervenção asseguram que as crianças pequenas aprendam aprendizagens significativas ao nível das competências sociais que promovem relações de amizade com os pares ou que previnem dificuldades nas interações com os outros. Resultados do estudo desenvolvido pelos autores revelam que os programas de prevenção podem alterar as dinâmicas sociais de uma turma e, desse modo, beneficiar substancialmente todas as crianças envolvidas. Confirmam, ainda, que alguns tipos de programas de intervenção podem produzir efeitos nas competências sociais dos alunos bem como a sua aceitação pelo grupo de pares.

Como verificámos anteriormente a rejeição pelos pares é um fator relevante para o desenvolvimento de comportamentos sócio – emocionais inadequados e um possível catalisador de desajustamentos futuros. A rejeição pelos pares tende a manter-se ao longo do tempo, mesmo quando se verifica a transição para novos grupos de pares (Coie & Kupersmidt, 1983, citado por Bierman, 1989). Os autores referem ainda que, sendo as problemáticas comportamentais múltiplas e diversificadas quanto à sua causa, nem sempre os programas de intervenção

abrangem a totalidade das situações atuando, apenas, em alguns domínios dessas problemáticas.

Bierman (1989) relembra que é reduzida a investigação sobre o desajustamento social das crianças em contexto familiar, o que seria de extrema importância considerando que a maioria das crianças rejeitadas pelos pares apresenta problemas transversais.

As competências sociais no desenvolvimento das crianças com deficiência assumem um papel de extrema importância, considerando as suas dificuldades nas interações com os pares, decorrentes das diferentes problemáticas que possam apresentar. Muitas intervenções de promoção de competências sociais têm sido implementadas em abordagens inclusivas com crianças com deficiência, no entanto, pelo facto destas intervenções serem multifacetadas não é fácil identificar atividades específicas que tenham contribuído para a mudança de comportamento.

As metodologias utilizadas pelo professor fizeram a diferença na perspectiva de conciliar aprendizagens de foro académico com a aprendizagem de competências socioemocionais. Nesta perspectiva, a aprendizagem através de Programas de Pares apresenta uma estreita relação com a pedagogia diferenciada, oferecendo abordagens mais adequadas e orientadas em função das necessidades específicas dos alunos. Recorrendo aos pares e à fonte de influência que resulta destas interações, será fundamental aproveitar estas relações interpessoais para potenciar as competências de todos os que nelas estão envolvidos.

Reforçando a ideia de Almeida (2000), já anteriormente nomeado, afirma, ao estudar a relação entre crianças em idade escolar a partir da perspectiva de Hartup, que a interação com pares não fornece apenas as experiências necessárias ao desenvolvimento de competências sociocognitivas, mas constitui-se como uma base fundamental para o autoconhecimento. Uma das premissas básicas das ideias de Hartup é a de que a competência social é, em sua maior parte, aprendida com os companheiros.

As crianças mais isoladas, com aptidões sociais reduzidas tendem a apresentar maiores probabilidades de comportamentos desajustados em fases

posteriores da sua vida e maior propensão a problemas de saúde mental. Assim, as consequências negativas associadas a baixos níveis de competência social são evidentes. A adequadas aptidões sociais para o desenvolvimento da criança é de extrema importância. (Borges, 2011).

Isto quer dizer que a competência social pode ser entendida como a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de desenvolver interações positivas através da comunicação, diálogo e debate; da empatia; da participação; do autocontrolo e conformidade; da responsabilidade; do respeito pelas regras sociais e pelos outros; da iniciativa e assertividade; da cooperação e ajuda; da partilha; da argumentação, negociação e cedência; da resolução de conflitos; do respeito mútuo e reciprocidade, entre outros (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006, citado por Vaz, 2012).

Esta intervenção teve como principais objetivos e finalidades alterar a mentalidade e perceção dos pares sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, promover competências sociais que facilitam a interação entre pares, baseadas na tolerância e respeito em relação aos que nos rodeiam, tornando a integração de novos alunos na escola regular mais célere, com especial incidência aqueles que sofrem de alguma limitação ou deficiência. A implementação do Programa teve como objetivo intervir ao nível da promoção de aptidões sociais do aluno, ilustrar aspetos referentes à diferença/deficiência e potenciar estratégias facilitadoras de interações positivas entre os alunos, promover a inclusão de todos os alunos, sabendo respeitar a diferença. Os resultados apresentados veiculam estes objetivos e difundem a convicção de uma escola cada vez mais inclusiva, construindo pontes para atenuar as diferenças.

5.1.10. Teste Sociométrico

Os testes sociométricos permitem saber com alguma facilidade uma série de informações referentes ao grupo, sendo importante a sua adequada aplicação e clarificação de procedimentos. Foram seguidos os procedimentos de administração propostos por Northwaye Weld (1999), nomeadamente a utilização de um teste

individual, o preenchimento por todos os alunos no mesmo dia e o seu preenchimento completo. Os resultados dos testes devem, ainda segundo os autores, ser utilizados para fins práticos que visem uma compreensão da leitura dos dados e uma intervenção, posterior, com vista à resolução de situações mais problemáticas. O teste sociométrico dá a oportunidade de todas e cada uma das crianças manifestarem preferências em relação aos pares. Apesar de poderem variar no seu formato todos os testes sociométricos têm em comum o pedido a cada indivíduo do grupo que nomeie com qual/quais dos pares prefere estar, em várias situações de interação.

No que concerne às relações afetivas que se estabelecem dentro e fora da sala de atividades, é possível referir, através da análise da matriz sociométrica efetuada a partir do teste sociométrico (anexo 6) realizado neste grupo de crianças e das observações feitas nos momentos apropriados, antes da interferência junto dos pares do aluno intervencionado, na pergunta 1.1. com quem gostaria de estar/brincar durante o recreio, nenhum aluno do grupo escolheu o aluno com NEE. Após a tutoria de pares ser posta em prática, dos 10 alunos 3 escolheram o aluno intervencionado para estar ou brincar durante o recreio e para estarem juntos nos tempos livres e festas, como se pode constatar na pergunta 3.1.

Implementar um regime de tutoria de pares, tal como foi defendida anteriormente, exige um investimento inicial acentuado por parte dos professores, no entanto, depois de implementado, revela-se uma mais-valia ao nível pedagógico, permitindo uma gestão diferenciada, por parte do professor, quanto ao tempo de acompanhamento aos alunos em tarefa. McNamara e Moreton (1988, citado por Borges, 2011) destacam a tutoria de pares como uma abordagem eficaz na promoção de competências sociais nos sujeitos envolvidos. Consideram que se verifica um aumento de competências de ensino-aprendizagem bem como de competências sociais e de amizade, tais como elogiar, ouvir, ajudar e passar tempo juntos. Assim, a tutoria de pares apresenta-se como uma forma de amizade estruturada em que o currículo foi o ponto de partida para o encontro entre pares. Ainda segundo os autores, verifica-se o aumento de comportamento adequado em tarefa das crianças que são alvo de tutoria, bem como o aumento do elogio, do sucesso o que, por sua vez, potencia o aumento da sua auto – estima e bem-estar.

Após toda a análise dos resultados apresentados, confirma-se que pós a implementação do Programa registam-se significativas alterações quanto à perceção dos pares sobre a inclusão do aluno com NEE nas escolas.

5.2. Considerações Finais

O grupo de pares parece constituir um contexto de aprendizagem básica fundamental, dado que é neste contexto específico que as crianças aprendem a ter um conhecimento social mais alargado e desenvolvem habilidades sociais, as quais são de uma importância crucial no estabelecimento das interações presentes e futuras. Desta forma, os pares tornam-se agentes importantes no processo de socialização ao longo do desenvolvimento humano (Soares, 1990, citado por Vaz, 2012).

Com efeito, é também nestas interações que a criança desenvolve competências de socialização e reconhece regras sociais e valores morais. Para além disso, o grupo de amigos fornece à criança um contexto que não só lhe facilita o acesso a novas experiências, como providencia uma companhia ou um pretexto para que lhe permita experimentar e refinar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressar afetos e estabelecer relações de amizade (Matos, 2000, citado por Almeida, 2000).

No início deste estudo, a inclusão numa escola regular de um aluno com problemas cognitivos e grandes obstáculos na comunicação, transferido de Agrupamento de Escolas e meio diferente do seu, apresentava-se uma necessidade de desenvolver interações recíprocas com os pares, era o grande desafio, a sua integração!

A criança recusava a presença, quer de adultos desconhecidos, quer dos seus pares, não suportando alterações de rotinas nos contextos e com os intervenientes.

No sentido de responder com eficiência às necessidades específicas do aluno, vimo-nos envolvidos num grande desafio. Integrar o aluno numa nova escola, com alunos novos, docentes e auxiliares.

A primeira intervenção foi realizada junto da docente de educação especial titular do aluno, realizando uma entrevista, no sentido de perceber a problemática do discente, e saber como deveria ser feita a intervenção. Seguidamente, e com o auxílio da docente de educação especial, intervimos junto deste, com o objetivo de realizar a sua integração/inclusão. Delineámos estratégias a implementar, planificámos 22 sessões de um programa de pares para integração social do aluno, em função do perfil de funcionalidade do aluno e interesses da família.

Durante a intervenção, fomos observando a evolução dos resultados, desde a primeira sessão, e verificámos que estávamos a seguir as estratégias mais adequadas estando a atingir os objetivos e a meta a que nos tínhamos proposto, desenvolver comportamentos entre os pares de interação recíprocos. Ao comparar resultados entre a primeira e a última intervenção, concordámos que o resultado era bastante positivo.

Comparámos as respostas dadas no primeiro teste Sociométrico no final da intervenção, no primeiro nenhum dos seus pares escolheu o aluno intervencionado para brincar no intervalo ou nos tempos livres, no final os pares já referiam aluno em estudo como possível par para brincar. Durante a intervenção fomos constatando que, quer dentro da sala de aula, quer no intervalo, e mesmo com outros intervenientes no processo educativo, já tínhamos conseguido alcançar melhorias nos seus comportamentos. Estes comportamentos alteraram-se, o aluno já não se mostra tão inquieto perante os outros, não mexe constantemente o corpo e esfrega tanto as mãos, apresenta uma postura mais calma; consegue agora, mesmo que por breves momentos, interagir com os pares através do olhar e do diálogo, se não percebermos o que é dito, pedimos, delicadamente, para repetir; já colabora, nas atividades desenvolvidas, com os pares, a pedido do professor e por vezes sem o professor insistir, acabando por se tornar trivial.

Os aspetos a salientar e principal responsável pelo sucesso alcançado, foi fazer a intervenção com o programa de pares que é fundamental para desenvolver a socialização do aluno e a sua inclusão. Os pares aprenderam a compreender o aluno intervencionado, a perceberem as suas limitações, quer as cognitivas e sobretudo as

linguísticas, sentindo que o seu papel era fundamental na integração daquele par na escola e essencial para a evolução positiva da vida futura daquele colega.

CONCLUSÃO

Neste Programa de Pares, inicialmente propomos estratégias de intervenção com as quais todos os agentes educativos da criança com problemática de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual com predominância do Transtorno da Comunicação Social, agravado por dificuldades de comunicação verbal, podem compensar o seu défice de competências na interação com os pares.

Para obtermos sucesso nesta intervenção, os pares terão que ser sensibilizados a intervir e a compreender as limitações cognitivas e dificuldades linguísticas desta criança, que acabam por condicionar toda a sua vida social. Estas características conduzem a um grau de isolamento dos pares, devendo a intervenção reduzir ao máximo esta condição.

As estratégias delimitadas neste estudo caso, devem ser adequadas a diferentes realidades, níveis de ensino, diferentes de criança para criança conforme a problemática, e variáveis ao longo do tempo, não sendo previsíveis, com total exatidão dentro dos normais padrões de causa efeito.

Foi feito um estudo prévio da criança, em que as declarações sua professora de educação especial, foram fundamentais para o sucesso da intervenção. O que se destacou foi o bem estar obtido pelo aluno, numa abordagem que integra os seus pares como modelos, ao adquirir competências de inclusão através da integração social.

Com efeito muitos agentes educativos podem sentir que é um peso muito pesado e uma tarefa muito difícil e demorada, principalmente com todos os condicionamentos existentes na atualidade no contexto escolar. No entanto, é muito importante para a criança, família e tudo o que o envolve em termos de posteridade, que o seu futuro não seja tão isolado, quanto foi o seu passado.

A inclusão social é um direito e um dever, de todos para todos, promovendo a integração, a igualdades de oportunidades e de géneros.

Os objetivos a que inicialmente nos propusemos foram alcançados, uma vez que o aluno está agora muito mais integrado do que inicialmente, já não rejeita a

companhia nem as interações com os seus pares, vai para o recreio sem se isolar, e não procura o refúgio da sala de aula. Conseguimos a redução de comportamentos/“tiques” nervosos como esfregar as mãos e conseguimos melhorar a interação através do olhar, e que o aluno colaborasse nas atividades com os pares sem o professor insistir. O aumento das interações com os pares e adultos desconhecidos, os momentos de inclusão nos jogos partilhados por todos, com comportamentos ajustados que foram promovidos através do Programa com os Pares, com o reforço visual através de modelos dos pares e do reforço social.

Foi notada por todos, familiares, professora de educação especial e outros professores, alunos, auxiliares de ação educativa, a alteração de comportamentos do aluno e a mudança de atitudes. Este consenso geral dos intervenientes e os registos de observação, permite-nos concluir que esta intervenção foi benéfica para este aluno, e será fundamental para muitos outros alunos e para a sua inclusão. Este poderá ser o ponto de partida para a continuação da promoção de novas interações com os pares. Este estudo acaba, mas o programa pode continuar a ser aplicado para uma maior eficácia, com este aluno e muitos outros precisarão dele com certeza, tornando maior a nossa convicção que a brincar também se aprende e muito!

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Após este todo este trabalho de investigação, há que refletir sobre o mesmo, após a apresentação e avaliação rigorosa dos resultados e da potencial contribuição desta investigação para o corpo teórico do estudo.

Um trabalho deste tipo prevê que sejam explicitadas, de forma clara e tão pormenorizada quanto possível, as diversas limitações que foi inevitável impor à investigação, bem como todas as que foram sendo detetadas ao longo do desenvolvimento do estudo.

A principal limitação que podemos apontar ao estudo realizado reside, particularmente, nas limitações de tempo sentidas na recolha do corpus da literatura/autores e na conseqüente e importantíssima tarefa de leitura e consolidação de conceitos a tratar e a relacionar criticamente, tendo em conta a problemática estabelecida e os principais objetivos traçados e a cumprir.

Como em todos os estudos que têm um horizonte temporal delimitado para a sua execução é necessário estabelecer regras e impor limites, com vista ao cumprimento dos prazos impostos. Assim sendo, esta investigação não foi nisto exceção, pelo que foi necessário, por um lado, impor restrições relativamente aos conceitos e conteúdos a incluir na estrutura interna da parte teórica do trabalho, por outro lado, definir objetivamente o tipo de metodologia a seguir e toda a estrutura do trabalho a desenvolver. No âmbito deste estudo, foi apenas possível fazer o trabalho com uma pequena amostra, focalizado apenas num aluno, acabando por ser sempre limitativo.

Apesar das limitações apresentadas, estamos em crer que o presente estudo fornece informações relevantes sobre o papel e o contributo dos pares/turma na integração e inclusão de alunos com NEE na escola e nas salas de aula.

Como em qualquer estudo deste género, entendemos que as limitações podem e devem ser olhadas como oportunidades para melhorar o trabalho efetuado, pelo que devem ser encaradas como possíveis caminhos para investigações futuras.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In Rodrigues, David, ed. *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*, 2003. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. M. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual de diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais*. 5ª Ed DSM-5, Washington, DC, Porto Alegre: Artmed Editora Ltda.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Graça Margarido Editora.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o sistema de educação. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baptista, N., Monteiro, C., Silva, M., Santos, F., Sousa, I. (2011). *Programa de promoção de competências sociais: intervenção em grupo com alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Portal dos Psicólogos.
- Barreto, A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do 1º ciclo*. Coimbra: Tese de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Educação Especial Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bautista Jiménez, R. (1997). Educação especial e reforma educativa. *Necessidades educativas especiais*, 2, 9-82.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science*. Buckingham: Open University Press.
- Benavente, A. (1994). *Estratégias de igualdade real. Educação para todos: ponte para um outro futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Benavente, A., Costa, A. & Machado, F. (1990). Práticas de mudança e de investigação: Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 55, 80.

Berkson, G. (1993). *Children with handicaps – A review of behavioral research*. London: LEA Publishers.

Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Bierman, K. L., Miller, C. L., & Stabb, S. D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: effects of social skill training with instructions and prohibitions. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55(2), 194.

Bierman, K. L. (2007). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.

Biklen, S., & Bogdan, R. C. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bond, R. & Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: An underutilized resource. *Theory into practice*, 45(3), 224-229.

Borges, I. C. N. (2011), *O papel dos pares na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Borrego, J. M. C., Maristany, C. M., Domingo, J. R., Tarrida, A. C., Múgica, A. M. P., López, M. T. G., & Taló, M. T. (1998). *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para a democracia*. Barcelona: Biblioteca de Aula.

Botas, L. (2012). *Perspetiva dos docentes de 1º CEB/educação especial face à inclusão dos alunos com perturbações de leitura e escrita/dislexia nas aulas de língua portuguesa e ao recurso à literatura infantil no seu processo de ensino/aprendizagem*. Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado em 12 de fevereiro de 2016 de <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2188>

Brazelton, T.B., Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed Editora S.A.

Camargo, S.P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & sociedade*. 21 (1), 65-74.

Castro, R. E. F., Melo, M. H. S., & Silvaes, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 309-318.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos: algumas reflexões sobre experiências internacionais. *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Clough, P. & Corbett, J. (2000) *Theories of inclusive education: A student's guide*. London: Paul Chapman Publishing.

Correia, L. D. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. D. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada. *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto editora.

Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. & Lavrador, R. (2010). *A utilidade da CIF em educação: um estudo exploratório*. Braga: EE/DPEEE, Universidade do Minho.

Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora

Costa, A. B. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Revista Inovação*, 9(1-2), 151-163.

Cruz, M. C. (2000). *Comportamento, aprendizagem e relações sociais no grupo de pares. Um estudo exploratório em alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Consultado em 27 de janeiro de 2016 de <http://hdl.handle.net/1822/611>

Decreto-lei n° 319/9, de 31 de Agosto – Regime Educativo Especial. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro – Regime Educativo Especial. Lisboa: Ministério da Educação.

Dias, F. N. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano. Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Diogo, J. (1998). *Parceria escola – família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Elksnin, L. K., & Elksnin, N.. (2009). Getting children and youth to use social-Emotional skills. Counseling and Human development. *Education Journals*, 42(4), 1.

Fino, C. N. (2001) Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas, in *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2) 273-291.

Fontes, A. & Freixo, O. , & Victória, C. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fraile, C. (1998) *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Serviço Editorial de la Universidad del País Vasco.

Gifford – Smith, M., Dodge, K., Dishion, T., & McCord, J. (2005). Peer influence in children and adolescents: Crossing the Bridge from developmental to intervention science. *Journal of abnormal child psychology*, 33(3), 255-265.

Gisbert, D. D. (2004). Tutoría entre iguaes: mobilizar la capacidad mediadora del alumnado para sacar provecho de la diversidad. *Aula de innovación educativa*, (132), 75-76.

González, M. D. C. O. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In I. M. Correia *Educação especial e inclusão–Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Goodlad, S., & Hirst, B. (1990). *Explorations in peer tutoring*. Londres: Blackwell Education.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos*. Cruz Quebrada: FHM Edições.

Hertz-Lazarowitz, R. (1992). Understanding interactive behaviors: looking at six mirrors of the classroom. *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Howell, D. C. (2002). *Statistical methods for psychology*. Duxbury: Pacific Grove.

Ine, I. P. (2013). *Estatísticas demográficas 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, IP.

Jesus, S. N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.

Jesus, S. D., & Martins, M. H. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Porto: Asa Editores II.

Jiménez, R. B. (1993). Educação especial e reforma educativa. *Necessidades educativas especiais*, 2, 9-82.

Kronberg, R. M. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares-a educação especial nos Estados Unidos: do passado ao presente. *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Ladd, G. W., Herald, S. L., & Andrews, R. K. (2006). Young children's peer relations and social competence. *Handbook of research on the education of young children*, 2, 23-54.

Lei n.º 6/71, de 8 de Novembro – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes. Lisboa: Ministério da Educação.

Leitão, F. (2000). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Comunicação apresentada no Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Debate sobre a Proposta de Diploma para o Regime de Educação Especial. Lisboa.

Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições ASA.

LOPES, J. A. L. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Coleção Psicologia Escolar. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Lopes, M. C. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM, Distrital de Braga.

McNamara, S., & Moreton, G. (1988). *Changing behavior: Teaching children with emotional and behavioral difficulties in primary and secondary classrooms*. London: David Fulton Publishers.

Marcos, E. M. (2008). *A percepção dos professores do ensino básico face à inclusão das crianças/jovens com Trissomia 21, nas turmas/escolas do ensino regular*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra. Consultado em 27 de janeiro de 2016 de <http://hdl.handle.net/10316/12150>.

Marques, R. (2000). *Dicionário Breve da Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

Matos, M. G. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Lisboa: Edições FMH.

Meijer, C. J. (Ed.) (2005). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2º e 3º ciclos do ensino básico: Relatório síntese*. Bruxelas: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

Miller, M. J., Lane, K. L., & Wehby, J. (2005). Social skills instruction for students with high-incidence disabilities: A school-based intervention to address acquisition deficits. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 49(2), 27-39.

Monereo, C., & Gisbert, D. D. (2005). *Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. *Educação especial e inclusão—Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: porto editora.

Nielsen, L. B., & Soares, I. M. P. H. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

Northway, M. L., Weld, L., & dos Santos, M. C. F. (1999). *Testes sociométricos: um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Parecer nº 3/99 (DR, 17 de Fevereiro) do Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação.

Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18(3), 431-442.

Portugal, G., & Tavares, J. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.

Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*, Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o ensino, Bragança: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consultado em 12 de fevereiro de 2016 de <https://repositorio.utad.pt/?locale=pt>

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Revista inclusão*, 1, 7-13.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, 1(1), 299-318.

Rodriguez, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.

Rothwell, E., Piatt, J., & Mattingly, K. (2006). Social competence: evaluation of an outpatient recreation therapy treatment program for children with behavioral disorders. *Therapeutic recreation journal*, 40(4), 241.

Rutherford, R., & Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Sá, L. L. Z. R. (2001). *Pedagogia diferenciada: Uma forma de aprender a aprender*. Porto: Asa Editores.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, (5), 127-142.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2).

Sanches, M. (1994). Aprendizagem cooperativa: resolução de problemas em contexto de auto-regulação. *Revista de Educação*, 4(1/2), 31-42.

Salvador, C. S. (1997). *Aprendizaje escolar y construcion del conocimiento*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.

- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Cambridge: Blackwell Publishing.
- Silva, A., & Pinto, J. (1989). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Silveira, M. & Almeida, R. (2005). *Caminhos para a inclusão humana*. Porto: Edições Asa.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Allyn and Bacon: Needham Heights MA.
- Soares, I. (1990). O Grupo de pares e a amizade. *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Porto: Universidade Aberta.
- Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405-411.
- Tilstone, C., Florian, L., Rose, R., & Taipas, P. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Turner, G., & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health education research*, 14(2), 235-247.
- Vandenplas-Holper, C. (1982). *Educação e desenvolvimento social de criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vayer, P., Roncin, C., & Nogueira, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vaz, I. (2012). *A importância do desenvolvimento de competências sociais e da relação de pares em contexto escolar . A literatura para a infância como veículo pedagógico de sensibilização para as competências sociais*. Relatório de Estágio. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho. Consultado em 27 de janeiro de 2016 de <http://hdl.handle.net/1822/611http>

ANEXOS

Anexo 1 - Pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas

Exmo. Senhor Diretor
do Agrupamento de Escolas

Eu, Sónia Maria de Jesus Alves, professora contratada no grupo 910, no Agrupamento de Escolas e aluna do curso de Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a V. Ex^a. que me autorize a aplicar um estudo caso a um aluno deste agrupamento, que frequenta o 9º ano, intitulado **“O contributo dos pares para a inclusão social de alunos com Necessidades Educativas Especiais”**. Terá como principal objetivo a inclusão social deste aluno com Necessidades Educativas Especiais neste Agrupamento de Escolas, bem como o papel dos seus pares.

Com os melhores cumprimentos.

A docente

Sónia Maria de Jesus Alves

Anadia, 8 de janeiro de 2016

Anexo 2 - Pedido de autorização ao Encarregado de Educação do aluno intervencionado

No âmbito da realização da Tese de Mestrado de uma docente deste Agrupamento de Escolas, cujo tema se intitula “**O contributo dos pares para a inclusão social de alunos com Necessidades Educativas Especiais**”. Irão ser trabalhadas questões de integração Social do aluno com Necessidades Educativas Especiais. Desta forma é solicitada a autorização do respetivo Ex.^{mo}. Encarregado de Educação para a aplicação da investigação.
A Docente

Autorizo: _____ Não autorizo: _____

O meu educando, _____, nº _____ turma _____ a
colaborar com este trabalho.

O Encarregado de Educação: _____

Anexo 3 - Pedido de autorização aos Encarregado de Educação dos alunos- pares

No âmbito da realização da Tese de Mestrado de uma docente deste Agrupamento de Escolas, cujo tema se intitula “**O contributo dos pares para a inclusão social de alunos com Necessidades Educativas Especiais**”. Irão ser trabalhadas questões de integração social de um aluno com Necessidades de Educação Especial do Agrupamento. Solicita-se a colaboração dos **alunos da turma/escola**, para a realização da investigação. Desta forma é solicitada a autorização do respetivo Ex.^{mo}. Encarregado de Educação.

A Docente

_____ (Sónia Maria de Jesus Alves)

Autorizo: _____ Não autorizo: _____

O meu educando, _____, nº _____ turma _____ a participar neste trabalho.

O Encarregado de Educação: _____

Anexo 4 - Entrevista à professora de Educação Especial do aluno

<p style="text-align: center;">Entrevista Professora de Educação Especial do aluno- questões abertas</p>
--

Questão 1- Nome do aluno e há quanto tempo trabalha com ele?

Questão 2- É um aluno abrangido pelo Decreto Lei 3/2008, há quanto tempo?

Questão 3- Qual a problemática do aluno?

Questão 4- O aluno foi transferido de outro Agrupamento de Escolas. Quais as principais dificuldades sentidas com o aluno?

Questão 5- Em termos sociais, o aluno tem-se integrado no Agrupamento?

Questão 6- Considera que houve regressão nalguma situação? Qual?

Questão 7-O aluno mantém os apoios que usufruía no anterior Agrupamento?

Questão 8- Se não mantém quais perdeu e porquê? Eram imprescindíveis?

Questão 9- Na sua opinião, qual a melhor forma de ultrapassar as dificuldades sentidas?

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo 5 - Registos de Observação / Evidências - Programa de pares1-Grelha de Observação de verificação de Comportamento Social
Inadequado**Grelha de observação de verificação de Comportamento Social
Inadequado
Grelha para Registo contínuo**

Nome : _____ Data ___/___/___ sessão ___

Local: sala intervalo/almoço

Comportamento Social Inadequado			
	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente
Sem amigos na escola			
Recusa-se a ir para o intervalo			
Evita brincar ou falar com os colegas			
É evitado pelos colegas			
Aspeto pessoal de falta de limpeza			
Recusa-se a interagir em grupo ou em atividades de turma			

Não se aproxima dos outros/Isola-se			
Os colegas ridicularizam-no			

Fonte: Lopes e Rutherford (2001)

2. Grelha para Registo de Frequência (Fonte: Problemas de Comportamento na sala de aula

Grelha de observação de verificação de Comportamento Social Inadequado
Grelha para Registo de Frequência

Nome : _____ Data ___/___/___ sessão _____

Local: sala intervalo/almoço

Comportamento observado	
	Quantas vezes
Mostra-se inquieto ou mexe-se excessivamente	
Interage com os pares através do olhar	
Interage com os pares através do diálogo	
Colabora nas atividades com os pares, por insistência do professor	
Colabora nas atividades com os pares, sem ser preciso o professor insistir	

Fonte: Lopes e Rutherford (2001)

Anexo 6 - Teste Sociométrico

Teste Sociométrico

Nome: (primeiro e último) _____

Data ___/___/___

Instruções:

Lê as questões com atenção.

Observa os colegas que estão agora na sala. Pensa nos seus nomes por ordem de preferência e responde às questões.

1. O que mais gostas de fazer no intervalo? _____

1.1.Com quem gostas de estar/brincar durante o intervalo?

(1º) _____

(2º) _____

2. O que mais gostas de fazer quando estás na sala de aula?

2.1.Quem gostarias mais que estivesse sentado ao pé de ti na sala de aula?

(1º) _____

(2º) _____

3. O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres (fora da escola)?

3.1.Quem convidarias para estar contigo nos teus tempos livres, festas/convívios?

(1º) _____

(2º) _____

3.2.Convidarias alguém que está de novo na tua escola? Quem?

Obrigada pela tua colaboração.

(Adaptado de Northway e Weld,1999)