



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

**A ATITUDE DOS PARES FACE À INCLUSÃO DE UM ALUNO
COM SÍNDROME X FRÁGIL NO 4º ANO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em (designação do Mestrado), realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Joaquim Vaz do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro

Citação

Irei conhecer-te.
Irei tocar-te e abraçar-te
E cheirar, saborear e escutar
Os teus sons – e as palavras, se as houver.

Irei conhecer-te.
Cada átomo do teu pequeno, solitário,
Dorido, furioso, maltratado ser
Antes de tentar ensinar-te.
Antes de tentar ensinar
Devo primeiro chegar a ti.

E então, quando te conhecer, intimamente,
Insistirei suavemente, gradualmente, mas insistirei
Que me conheças a mim,
E depois que em mim confies
E também em ti.

Agora, que nos conhecemos um ao outro, começaremos
a conhecer o mundo –
As estações do ano, as árvores, os animais, a comida,
As outras crianças,
A palavra impressa, os livros,
O conhecimento que passou e ficou registado.

Então, tal como me aproximei de ti,
Irei afastar-me.
Tal como um dia insisti em estar perto de ti,
Exigindo entrar no teu mundo selvagem
De medo e fantasia, recusando a solidão,
Afasto-me agora
Enquanto as tuas palavras avançam e os teus passos aceleram,
Enquanto te ris alto
Ou lês com clareza e compreensão,
Eu estou atrás de ti – mas não mais perto –
Disponível, mas já não essencial para ti.

E tu – tu cresces!
Tu és! Tu serás!

E eu, o professor,
Viro-me, com orgulho em ti,
Para a minha criança seguinte.

Mary MacCracken

Dedicatória

A ti Guiomar,
Estrela do céu,
Para a qual olhei tantas vezes,
Pedindo força para nunca desistir...
Obrigada por me teres ouvido
E nunca me teres abandonado!

Agradecimentos

Agradeço:

Ao meu orientador, Professor Doutor Jorge Joaquim Martins Vaz, pelo incentivo, pelos saberes científicos, pela competência profissional, pela orientação, pelo apoio e disponibilidade que sempre evidenciou ao longo da elaboração deste trabalho.

Ao Agrupamento de Escolas de XXX no qual está matriculado o aluno que serviu de base para a realização deste estudo de caso, assim como a todos os Professores, Alunos e Encarregados de Educação que me possibilitaram a concretização deste trabalho de investigação.

À minha amiga e colega Marta Santos que me arrastou para esta aventura e conquista.

Aos meus pais e aos meus sogros pelo apoio incondicional e constante.

À minha mãe pela força que me transmitiu para nunca desistir e me possibilitou a realização deste projeto.

Ao meu marido e aos meus filhos pela paciência para comigo, abdicando da minha presença em muitos momentos da nossa vida familiar, tolerando o meu mau feitio nas fases mais complicadas. Um especial obrigado ao meu filho Duarte que me ajudou na elaboração de algumas páginas deste trabalho.

À Daniela Pinto que me ajudou na leitura e correção do trabalho realizado.

Às minhas amigas que contribuíram para que eu conseguisse levar este projeto a bom porto, nomeadamente Betty Blue e Marina Santos.

Ao Encarregado de Educação do aluno em estudo que mostrou uma disponibilidade incondicional durante toda a investigação.

A todos os meus amigos que tiveram umas palavras de incentivo e de apoio nos momentos mais complicados dessa travessia.

Por fim, um agradecimento peculiar ao meu menino a quem chamei de Salvador por ter sido realmente quem me salvou o ano tão difícil que atravessei, tanto a nível de saúde, como a nível familiar e profissional.

Declaração do autor

Declaro que este trabalho foi realizado de acordo com o regulamento do Instituto Superior de Ciências Educativas. Todo o trabalho aqui apresentado é original, exceto onde indicado por referência bibliográfica no texto. Quaisquer visões expressas são as do autor e não representam de modo algum as visões do Instituto Superior de Ciências Educativas. Este trabalho, no todo ou em parte, não foi apresentado para avaliação noutras instituições de ensino superior portuguesas ou estrangeiras.

Data: 30 de setembro de 2015.

Assinatura:

Resumo

Este estudo de caso tem como objetivo principal conhecer a atitude dos alunos de uma turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico face à inclusão de um colega com Síndrome X Frágil na sua turma, percebendo e analisando quais as opiniões e as interações que os alunos sem Necessidades Educativas Especiais têm relativamente ao seu colega diferente, à sua presença na sala de aula, ao seu comportamento dentro e fora da sala e à atitude da Professora Titular no processo ensino-aprendizagem desse mesmo aluno. Também nos parece pertinente perceber qual a opinião do Encarregado de Educação face à inclusão do seu educando no Ensino Regular.

O desenvolvimento desta investigação passará também pelo estudo dos princípios e dos fundamentos que regem a inclusão das crianças e dos jovens com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular.

O tipo de estudo seguido foi o da abordagem exploratória com recurso ao questionário com respostas fechadas e respostas abertas, a testes sociométricos do qual também faz parte a Árvore dos Amigos e à entrevista semiestruturada.

A amostra deste estudo são 20 alunos de uma turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de XXX, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. O aluno com Síndrome X Frágil encontra-se com 11 anos de idade.

Os dados recolhidos através dos instrumentos utilizados neste trabalho de investigação foram sujeitos a análise e interpretação que nos permitiram chegar à conclusão de que a maioria dos alunos revela uma atitude positiva face à inclusão do colega com Síndrome X Frágil na sua escola, principalmente na sua turma apesar de revelar alguma reticência em aceitá-lo fora do contexto sala de aula.

Palavras-chave

Necessidades Educativas Especiais, Atitude, Inclusão, Síndrome X Frágil

Abstract

This case study aims to know the attitude of the students in a class of 4th year of 1st Cycle of Basic Education concerning the inclusion of a fellow student with Fragile X Syndrome in their class, realizing and analyzing what are the opinions and interactions that students without Special Educational Needs have regarding their different colleague, his presence in the classroom, his behavior in and out of the room and the Professor's attitude in the teaching-learning process of that student. Also seems relevant notice the opinion of the Guardian about the inclusion of his son in Regular Education.

The development of this research will include the study of the principles and fundamentals that rules the inclusion of children and young people with Special Educational Needs in Regular Education.

The type of study followed was the exploratory approach, using a questionnaire with closed answers and open answers, and the sociometric tests which comprehend the Tree of Friends and the semi-structured interview.

The sample for this study consists in 20 students in a class of 4th year of the 1st Cycle of Basic Education of the XXX Group of Schools, aged 9 to 11 years. The student with Fragile X Syndrome is 11 years old.

The data collected through the instruments used in this research work were subject to analysis and interpretation that allowed us to come to the conclusion that most students shows a positive attitude towards the inclusion of a fellow student with Fragile X Syndrome in their school, especially in their class, despite reveal some reticence to accept him out of the classroom context.

Keywords

Special Educational Needs, Attitude, Inclusion, Fragile X Syndrome

Índice Geral

Citação.....	ii
Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Declaração do autor	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice geral	viii
Índice das figuras, dos gráficos, dos quadros	xii
Siglas e abreviaturas	xiii
Introdução	1
PARTE I	
Estudo Teórico	3
Capítulo I – A Evolução da Educação Especial	4
1.1.Necessidades Educativas Especiais: conceito e tipologias.....	4
1.2.Contextualização histórica e legislativa	10
1.3.Inclusão	14
1.3.1.Exclusão, integração e inclusão.....	14
1.3.2.A escola inclusiva	28
Capítulo II – Atitudes	32
2.1.O conceito	32
2.2.Atitudes dos professores face à inclusão.....	37

2.3. Atitudes dos pares face à inclusão.....	40
Capítulo III – A criança com Síndrome X Frágil.....	45
3.1. Etiologia da Síndrome X Frágil	45
3.2. A deficiência mental na criança com Síndrome X Frágil	48
3.3. O perfil cognitivo da criança com Síndrome X Frágil.....	52
3.3.1. A linguagem	53
3.3.2. A memória.....	54
3.3.3. As capacidades das funções executivas	55
3.3.4. O comportamento da criança com Síndrome X Frágil	55
3.3.5. As características físicas da criança com Síndrome X Frágil	56
3.4. A intervenção na criança com Síndrome X Frágil	58
3.4.1. A identificação precoce	58
3.4.2. A intervenção precoce	59
3.4.3. A intervenção educativa	61
 PARTE II	
Estudo Empírico.....	64
 Capítulo IV – Metodologia.....	65
4.1. Problema da investigação.....	66
4.2. Objetivos gerais e Objetivos.....	68
4.3. Tipo de Estudo e Metodologias Adotadas.....	69
4.3.1. Estudo do caso.....	69
4.3.2. Metodologias Adotadas.....	71
4.4. Amostra / Participantes.....	72

4.4.1.Caracterização da Amostra.....	73
4.5.Instrumentos de Recolha de Dados.....	73
4.5.1.Teste sociométrico.....	74
4.5.2.Jogo da Árvore dos Amigos.....	76
4.5.3.Questionário.....	77
4.5.4.Entrevista.....	80
4.5.5.Pesquisa Documental.....	82
4.6. Procedimentos.....	83
Capítulo V – Apresentação e Interpretação dos Dados.....	84
5.1.Apresentação dos Dados.....	84
5.1.1.Caracterização da Turma.....	84
5.1.2.Caracterização do Aluno em Estudo.....	86
5.1.3.Dados Documentais.....	86
5.1.4.Dados Resultantes do Jogo da Árvore.....	87
5.1.5.Dados resultantes dos Testes Sociométricos	88
5.1.6.Dados resultantes do Questionário	91
5.1.7.Dados resultantes das entrevistas	96
5.1.7.1.Entrevista à Professora Titular da turma	96
5.1.7.2.Entrevista ao Encarregado de Educação	98
5.2.Interpretação dos dados analisados.....	100
Considerações finais	115
Limitações do estudo	116
Sugestões futuras.....	117
Bibliografia	118

Sitiografia	123
Legislação	130
Anexos	131
Apêndices	138

Índice das figuras, dos gráficos, dos quadros

Figura 1 – Tipo de Necessidades Educativas	8
Figura 2 – Tipo de Necessidades Educativas Significativas	9
Figura 3 – Transmissão da Síndrome X Frágil	46
Figura 4 - Etiologia da Síndrome X Frágil	47
Gráfico 1 – Comunicação	91
Gráfico 2 - Comportamento social F	92
Gráfico 3 - Comportamento social A	92
Gráfico 4 - Colaboração F	93
Gráfico 5 - Colaboração A	93
Gráfico 6 - Amizade F	94
Gráfico 7- Amizade A	94
Gráfico 8 - Ensino/Aprendizagem F	95
Gráfico 9 - Ensino/Aprendizagem A	95
Quadro 1 - Diferenças entre Necessidades Educativas Especiais e Educação especial	7
Quadro 2 - Momentos, Objetivos e Conteúdos do Questionário	79
Quadro 3 - Dados de opinião agrupados conforme as dimensões e as categorias	79
Quadro 4 - Dados pessoais resultantes do questionário	85
Quadro 5 - Árvore dos Amigos	144
Quadro 6 - Trabalhar na sala de aula	144
Quadro 7 - Brincar no recreio	144
Quadro 8 - Festa de anos	144
Quadro 9 - Análise de conteúdo da entrevista à Professora Titular	145
Quadro 10 - Análise de conteúdo da entrevista ao Encarregado de Educação	146

Siglas e Abreviaturas

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMR – American Association of Mental Retardation

ADN – Ácido desoxiribonucleico

ATL – Ocupação de Tempos Livres

CERCI – Cooperativa de Educação e de Reabilitação de Cidadãos com incapacidades

CHC – Centro Hospitalar de Coimbra

CGG – Citosina Guanina Guanina

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DSM-IV-R – Diagnostic and Statistic Manual

FMR – Fragile-X Mental Retardation

FMR1 – Fragile-X Mental Retardation 1gene

FMRP – Fragile-X Mental Retardation Protein

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

PEI – Programa educativo Individual

QI – Quociente de Inteligência

SNIPi - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SXF – Síndrome de X – Frágil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), para incluir e manter uma criança diferente numa escola, essa deve usufruir das adequações e dos apoios dos quais necessita. A inclusão de uma criança deve ser vista como um dever e não como um privilégio. A escola deve ser um lugar onde todas as crianças são recebidas, independentemente das suas diferenças. A Escola para todos deve ser feita “analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais” (p. 5). As crianças diferentes devem então “ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, ...” (pp. 1-2).

Com a Declaração de Salamanca (1994), a escola inclusiva passa a combater comportamentos e atitudes discriminatórios protegendo o direito de todos à educação e a igualdade de oportunidades que nem sempre foi respeitada.

Em Portugal, a inclusão está contemplada no Decreto - Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro (Anexo 1) que defende uma escola inclusiva orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens além de quaisquer fronteiras, além de qualquer diferença. Esta legislação vem atribuir à escola uma responsabilidade muito grande baseada num modelo social aberto à diversidade e à diferença. E é nesse modelo social que a escola do futuro deve ser construída.

Para que a inclusão de um aluno com Necessidades Educativas Especiais seja bem-sucedida, é importante que as suas relações interpessoais com os seus pares sem NEE sejam realizadas de forma positiva. Pois se um aluno diferente se sente rejeitado pelos seus colegas “normais”, a inclusão desse aluno nunca poderá evoluir positivamente. A esse respeito, Wolfberg et al., (1999, cit. por Odom, 2007) referem que a exclusão dos alunos com NEE se deve ao facto dos alunos “normais” não entenderem o comportamento não convencional assumido pelos colegas com NEE ou serem indiferentes às suas tentativas de se relacionarem socialmente. Os mesmos autores defendem ainda que apesar de alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais serem rejeitados pelos seus pares “normais”, outros conseguem serem bem aceites. Nesse contexto, parece-nos primordial perceber o que

pensam os colegas dos alunos com NEE incluídos no Ensino Regular já que são eles a maior influência no seu desenvolvimento educativo, social e afetivo.

Através deste trabalho de investigação, pretendeu-se assim conhecer de forma mais aprofundada a realidade da atitude dos pares face à inclusão de uma criança com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino Básico. É com base no estudo de caso centrado numa criança com Síndrome X Frágil que o trabalho será desenvolvido.

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes:

A primeira parte está relacionada com o enquadramento teórico baseado na revisão de literatura que desenvolve as temáticas abordadas e desenvolvidas ao longo da investigação. Assim a primeira parte está constituída por três capítulos nos quais são estudados a evolução da Educação Especial desenvolvendo o conceito de inclusão, o seu aparecimento e a sua evolução ao longo dos tempos assim como as características da escola inclusiva (Capítulo I), o conceito de atitudes definido por vários autores (Capítulo II) e as características da criança com Síndrome X Frágil (Capítulo III);

A segunda parte refere-se ao enquadramento empírico e apresenta dois capítulos nos quais são definidos os objetivos do estudo e a metodologia nele utilizada (Capítulo IV) e por fim, são apresentados e interpretados os resultados obtidos nos vários métodos utilizados para desenvolver o trabalho de investigação (Capítulo V). Esses resultados obtidos são confrontados com os estudos previamente realizados na revisão de literatura.

O estudo termina com as considerações finais, a apresentação de algumas limitações do estudo e de algumas sugestões.

São ainda incluídos neste trabalho os anexos e os apêndices que serviram de base ao seu desenvolvimento e vêm ajudar a uma melhor compreensão dos dados apresentados ao longo da investigação.

PARTE I
ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1. Necessidades Educativas Especiais: conceito e tipologias

O processo ensino/aprendizagem implica uma aquisição de diversos tipos de conhecimentos assim como um processo educativo a nível de socialização. Esse processo acaba por se traduzir numa tomada de consciência no que diz respeito à cultura, ao comportamento, às habilidades e aos valores de todos nós. No entanto, nem todos somos iguais e possuímos as mesmas capacidades. Por isso, quando uma pessoa é portadora de alguma incapacidade, seja ela física ou intelectual, pode não obter resposta às dificuldades sentidas através do sistema educativo tradicional. É nesta situação que devemos apelar à Educação Especial, já que, como o seu nome indica, se dedica às características diferenciadas de cada indivíduo. A Educação Especial tem como objetivo facultar meios técnicos e humanos que permitem compensar os obstáculos que enfrentam os alunos “diferentes” permitindo-lhes seguir um processo de aprendizagem adaptado às suas capacidades.

Segundo Sousa (2002), a Educação Comum ou Regular, concentra-se no atendimento às Necessidades Educacionais formais de um grupo de alunos considerados “normais”, isto é, sem evidentes dificuldades nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para definir a Educação Especial, a mesma autora cita Mazzota (1996) que define a Educação Especial como:

a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. (s.p.)

De acordo com Sousa, podemos depreender que para este autor, os alunos “diferentes” podem disponibilizar de “um conjunto de serviços de educação comum, podendo este ser

apoiado, suplementado ou substituído por um conjunto de recursos e serviços organizados visando garantir a apropriação dos conteúdos escolares formais” (s.p.). A definição de Mazzota também defende “o acesso aos conteúdos da escolaridade formal como o objetivo da modalidade de ensino, incorporando, implicitamente, o caráter democrático do processo escolar, por não somente defender o acesso mas também a apropriação do conhecimento através de recursos e serviços suplementares” aos alunos cujas necessidades nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento o exijam (s.p.).

Para Ferreira (1993, cit. por Sousa, 2002), a Educação Especial

abrange, como princípio, o conjunto de serviços educacionais não disponíveis nos ambientes sócio educacionais “normais” ou “regulares”. Ela visaria o atendimento e a promoção do desenvolvimento de indivíduos que não se beneficiariam significativamente de situações tradicionais de educação, por limitações ou peculiaridades de diferentes naturezas. (s.p.)

Segundo a autora, esta definição caracteriza a Educação Especial como uma educação associada à Educação Comum que desenvolve componentes de um sistema mais vasto de serviços educacionais baseado numa educação geral.

Com o mesmo ponto de vista, Mendes (1995, cit. por Sousa, 2002) define a Educação Especial como “um sistema amplo, que se configura como parte ou subsistema da educação geral” (s.p.).

Na mesma ordem de ideias, Correia (1997) defende que o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” responde:

ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado da integração proporcionando igualdades de direitos nomeadamente no que diz respeito à discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas a toda a criança e adolescente em idade escolar. (p. 47)

Antes de nos referirmos ao termo de Necessidades Educativas, parece-nos imprescindível analisar o conceito de Educação Especial. Segundo Jiménez (1993), a definição do termo Educação Especial usava-se para designar uma educação diferente da

utilizada no ensino regular e destinada a crianças diagnosticadas como deficientes, incapacitadas ou diminuídas, que eram colocadas em unidades ou centros específicos. A Educação Especial era “dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum défice ou handicap que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais” (p. 9). No entanto, o mesmo autor afirma que o conceito foi mudando com os anos visto que “a Normalização de Serviços que no âmbito escolar pressupõe a Integração Escolar, fez surgir uma conceção e práticas diferentes” pois “a escola da discriminação deu lugar à escola da integração” e “a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade” (p. 9).

Segundo o mesmo autor, destas mudanças na definição do termo Educação Especial surgiu, pela primeira vez, o conceito de Necessidades Educativas Especiais no famoso Warnock Report de 1978, apresentado ao parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales. Este relatório foi o resultado do primeiro comité britânico constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes, presidido por Mary Warnock. As suas conclusões demonstraram que vinte por cento das crianças apresenta NEE ao longo da sua vida escolar.

Segundo a UNESCO (1994), o conceito de Necessidades Educativas Especiais só foi adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Para uma melhor compreensão desse novo conceito, parece-nos interessante analisar o seguinte resumo em que são comparados os termos *Educação Especial* e *Necessidades Educativas Especiais*:

Necessidades Educativas Especiais	Educação Especial
Termo mais amplo, geral e propício para a integração escolar.	Termo restritivo carregado de múltiplas conotações pejorativas.
Faz-se eco das necessidades educativas permanentes ou temporárias dos alunos/as. Não é nada pejorativo para o aluno/a.	Costuma ser utilizado como «etiqueta» de "diagnóstico".
As necessidades educativas especiais referem-se às necessidades educativas da aluno/a e, portanto, englobam o termo Educação Especial.	Afasta-se dos alunos/as considerados normais.

Estamos perante um termo cuja característica fundamental é a sua relatividade conceptual.	Predis põe para ambiguidade e arbitrariedade, em suma, para o erro.
Admite como origem das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento, uma causa pessoal, escolar ou social.	Pressupõe uma etiologia estritamente pessoal das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento.
As suas implicações educativas têm um carácter marcadamente positivo.	Tem implicações educativas de carácter marginal, segregador.

Quadro 1 - Diferenças entre Necessidades Educativas Especiais e Educação Especial

Nota: Adaptado de Gallardo y Gallego (1993, cit. por Jiménez ,1997, p. 11)

Por fim, Correia (1997) define as Necessidades Educativas Especiais como algo que vem

responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado da integração proporcionando igualdades de direitos nomeadamente no que diz respeito à discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas a toda a criança e adolescente em idade escolar.” (p. 47)

Brennan (s.d., cit. por Correia, 2008) refere-se ao conceito de Necessidades Educativas Especiais explicando que:

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. (p.44)

Defendendo a mesma ordem de ideia, Correia (1993) afirma que o conceito de NEE abrange crianças e adolescentes com aprendizagens excepcionais que não conseguem acompanhar um currículo normal sendo necessário proceder a adaptações do currículo em conformidade com o quadro em que se insere a criança ou o adolescente.

Marchesi e Martin (1995, cit. por Serra, 2008) também definem o aluno com NEE como um aluno que apresenta algum problema de aprendizagem, sendo indispensável uma atenção específica e recursos educacionais diferenciados. Serão assim, necessárias alterações ao

currículo normal, criando um currículo especial ou modificado. A modificação do meio e a utilização de técnicas especiais do ensino serão igualmente precisas.

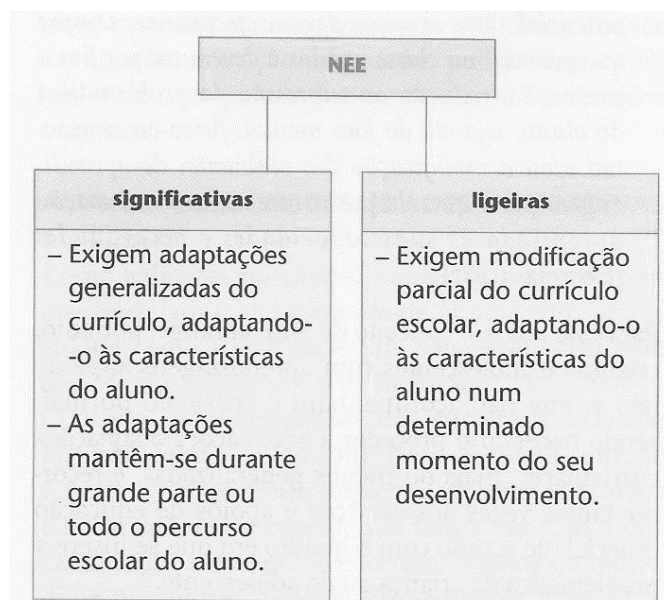


Figura 1 - Tipos de Necessidades Educativas (Correia, 2008, p. 46)

Como podemos observar na figura 1, Correia (2008) divide as Necessidades Educativas especiais em dois grupos, NEE significativas (permanentes) e NEE ligeiras (temporárias).

Segundo o mesmo autor, as NEE significativas são “aquelas em que a adequação/adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e/ou socioemocional, e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar” (p. 46). Este tipo de NEE englobe crianças e jovens com alterações consideráveis no seu desenvolvimento provocadas por “problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves.” Desta forma, podem englobar “problemas de origem sensorial (cegos e/ou surdos), de origem intelectual (deficiência ou incapacidade mental/problemas intelectuais, de origem processológica (dificuldades no processamento da informação/ na receção, organização e expressão de informação), de origem física (paralisia cerebral, distrofia muscular e outros

problemas motores) e, finalmente, de origem emocional (perturbações do desenvolvimento emocional e comportamental)” (p. 46).

A figura 2, apresenta o tipo de desordens que as Necessidades Educativas Especiais significativas abrangem, baseando-se nas características de cada origem acima apresentadas.

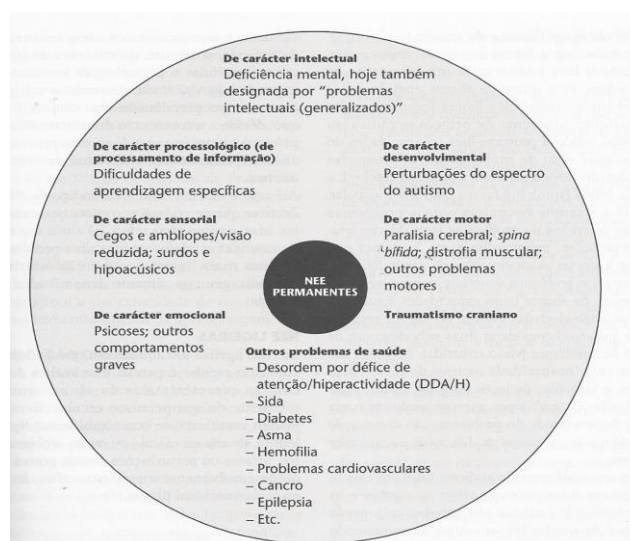


Figura 2 - Tipos de Necessidades Educativas Significativas (Correia, 2008, p. 47)

No que diz respeito às NEE ligeiras (temporárias), Correia (2008) define que são “aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar.” Assim, esses alunos apresentam “problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo” mas também podem apresentar “atrasos ou perturbações menos graves ao nível motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional” (p. 48). Podemos então deduzir que as crianças com NEE ligeiras apresentam um desenvolvimento na sua aprendizagem próximo do desenvolvimento padrão apesar de ser mais lento.

Podemos concluir que para incluir uma criança com NEE no ensino regular é necessária uma adaptação do currículo e das metodologias pedagógicas, baseada nas características de cada aluno no quadro da educação, ou seja, no quadro de uma intervenção educativa especializada.

1.2. Contextualização histórica e legislativa

Ao longo do tempo, as atitudes de desprezo pela diferença foram repetitivas numa sociedade em que quem era deficiente era alvo de rejeição e discriminação por parte de quem não era. No entanto, nos últimos anos, Portugal tentou mudar essas atitudes através de várias políticas que tiveram e têm como objetivo dar acesso à educação regular aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou portador de deficiência.

Num artigo científico, Nogueira & Rodrigues (2010) apresentam um breve resumo da evolução da Educação Especial em Portugal. Segundo os autores, foi em 1941 que a Educação Especial ganhou um impulso considerável. Pois “foi criado em Lisboa, um curso para professores de Educação Especial” (p. 98). Também foram criadas nalgumas escolas as “classes especiais” que recebiam alunos com dificuldades de aprendizagem e portadores de deficiência. Nos anos 50 e 60 do século XX, “foram surgindo Associações que procuravam dar um atendimento escolar a diferentes tipos de dificuldades: deficiência intelectual, paralisia cerebral, surdez, etc.” (pp. 97-101)

Nogueira & Rodrigues (2010) explicam que uma das grandes mudanças aconteceu com a “Revolução dos Cravos”, em 1974. Pois o 25 de abril trouxe mudanças sociais profundas que por sua vez, contribuíram para uma mudança significativa na Educação em geral e na Educação Especial. Como indicam Costa & Rodrigues (1999, cit. por Nogueira & Rodrigues, 2010), foi durante os anos 70 e 80 que se desenvolve uma política de Educação Integrativa com a constituição em todo o país de equipas de Ensino Especial com professores itinerantes. Também foram criadas diversas cooperativas de ensino que tinham como objetivo possibilitar aos alunos portadores de deficiência cuidados médicos, atendimento especializado e escolarização. Estas associações tinham como base o movimento CERCI, “Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades” que chegou a desenvolver cerca de 100 instituições em Portugal que tentavam dar respostas pedagógicas

e sociais aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiência, respostas estas que tardaram a vir por parte das escolas integrativas. Nogueira & Rodrigues (2010) explicam que hoje em dia, as CERCIS apresentam “áreas de formação profissional, intervenção precoce, valências ocupacionais para deficientes intelectuais profundos, formas de apoio às famílias, bem como suporte técnico especializado às crianças e às suas famílias” (p. 99).

Os mesmos autores afirmam ainda que foi com influências dos movimentos internacionais defendidos nos documentos como a “Public Law 94-142” nos Estados Unidos em 1975 e o “Warnock Report” no Reino Unido em 1978 que as leis portuguesas passaram a considerar a educação e a igualdade de oportunidades como direitos primordiais. Esses direitos foram expressos em Portugal nos artigos 71º a 74º da Constituição da República, a Lei Fundamental Portuguesa, publicada em 1976.

Nogueira & Rodrigues (2010) explicam que, dez anos depois, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº. 46/86, de 14 de outubro) defende a integração da Educação Especial no sistema geral da Educação consagrando no artigo 3º o seguinte princípio: “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (pp. 98-99). Assim nasceu o conceito de “Escola para Todos” baseando a caracterização do aluno com Necessidades Educativas Pedagógicas em critérios pedagógicos (artigos 2º, 7º, 17º, e 18º).

Em 1989, a Lei nº. 9/89, de 2 de maio define no seu 9º artigo a Educação Especial como sendo

uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida ativa, através de ações dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades”. (pp. 5-6)

No mesmo ano, o Decreto-Lei nº. 286/89 de 29 de agosto vem determinar que o acompanhamento do aluno ao longo do processo educativo deve ser garantido pelos serviços de Psicologia e Orientação Escolar.

Em 1990, o Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de janeiro promove o sucesso escolar, o pleno acesso à educação e a sua obrigatoriedade.

Em 1991, o Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio cria os serviços de Psicologia e Orientação, com atributos na avaliação, na educação e nos apoios psicopedagógicos a crianças com Necessidades Educativas Especiais. No mesmo ano, o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto define os princípios que delineiam hoje em dia a educação especial, baseando-se em três direitos fundamentais da criança portadora de deficiência: o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidade e o direito de participar na sociedade. Com este Decreto-Lei pretende-se adotar medidas fundamentadas num conhecimento profundo da situação escolar e sociofamiliar de cada aluno com NEE, incentivar a participação dos pais dos alunos com NEE no desenvolvimento de todo o processo educativo, responsabilizar a escola regular e os seus profissionais pela orientação global da intervenção juntos dos mesmos alunos. Esta Lei vem assim modificar a escola regular que se torna mais abrangente e individualizada atendendo de forma personalizada um maior número de alunos com NEE que devem encontrar na escola as respostas educativas e os recursos necessários à sua integração.

Em 1997, a 1 de julho, é publicado o Despacho Conjunto nº 105/97 que defende uma política educativa mais inclusiva, com a criação de equipas de trabalho designadas por Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. Segundo Nogueira & Rodrigues (2010), o objetivo dessas equipas é “encontrar respostas integradas e racionalizadas para as escolas de uma determinada área geográfica coordenando também para além dos recursos a articulação do trabalho dos professores de Educação Especial” (p. 100). Esse despacho vem englobar a educação regular e a educação especial, responsabilizando a escola por todos os seus alunos a quem deve proporcionar o sucesso educativo através de estratégias e formas de intervenção adequadas a cada um deles. A escola deve também fomentar uma maior articulação entre todos os intervenientes do processo educativo, tentando incentivar e desenvolver parcerias com serviços e instituições locais.

Todas as Leis acima citadas foram impulsionadas pela Declaração de Salamanca em 1994. Esta Declaração inclui os princípios educativos enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração de Educação para Todos e nas Normas de Oportunidade para pessoas com deficiência, e defende que:

as Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994)

Em 2008, o Decreto-Lei 3/2008 (Anexo 1) revogou a legislação que até então existia. A partir dessa data, “a população abrangida pelos serviços da Educação Especial passa a ser definida pelo âmbito proposto na “Classificação Internacional de Funcionalidade” (CIF) da Organização Mundial de Saúde (2007)” (Nogueira & Rodrigues, 2010, p. 100).

Miranda (2013) afirma que a CIF:

protagoniza um novo sistema de classificação multidimensional e interativo que não classifica a pessoa nem estabelece categorias diagnósticas, passando antes a interpretar as suas características, nomeadamente as estruturas e funções do corpo, incluindo as funções psicológicas, e a interação pessoa-meio ambiente (atividades e participação). A utilização e a aplicação da CIF em processos de avaliação permite descrever o estatuto funcional da pessoa de forma mais justa e valoriza as suas capacidades. (p.60)

Segundo os mesmos autores, essa nova Lei preconiza a existência dum documento único apelidado de Programa Educativo Individual (PEI) que define respostas educativas e as respetivas formas de avaliação para cada aluno com NEE. O PEI deve incluir o Currículo Educativo Individual (CEI) e o Plano Individual de Transição (PIT) para os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente. Esses documentos definem uma avaliação diferente e adaptada às capacidades de cada um desses alunos cujas necessidades educativas limitam a aquisição de aprendizagens e competências definidas pelo currículo comum preparando-os para a integração na vida ativa pós-escolar.

Foi no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro que surge pela primeira vez o conceito de Inclusão. Pois no seu ponto 1, a lei defende que:

a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional e para a transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com Necessidades Educativas Especiais. (p. 101)

Segundo Nogueira & Rodrigues (2010), esta nova lei defende “a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o processo educativo de todas as crianças e jovens” que inclui todo o tipo de aluno (p. 101). Os autores também sublinham que passa a existir “uma caracterização do público-alvo de Educação especial, nomeadamente os alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente” (p. 101). Pois o Decreto-Lei 3/2008 caracteriza no seu ponto 1, os alunos com Necessidades Educativas Especiais como sendo:

(...) alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas, ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (p. 101)

Nogueira & Rodrigues (2010) referem finalmente que esta definição apresenta

uma dupla origem das dificuldades do aluno: as provenientes do foro clínico e as limitações significativas e permanentes que se verifiquem nas diversas áreas da sua funcionalidade. Engloba os alunos com deficiência mas também outros com problemáticas como deficits cognitivos, hiperatividade e deficit de atenção, dislexia-disortografia, alterações comportamentais e da personalidade, entre outras, decorrentes de alterações estruturais do indivíduo. (p. 101)

Como já foi referido, “a abrangência do processo de identificação depende, obviamente, dos critérios de aplicação da CIF” (Nogueira & Rodrigues, 2010, p. 100).

Para melhor entender o que é uma escola inclusiva, prosseguimos o nosso estudo dando especial atenção ao conceito de Inclusão e à sua evolução ao longo dos tempos.

1.3. Inclusão

1.3.1. Exclusão, Integração e Inclusão

- Exclusão

A história da humanidade mostra-nos que a dificuldade de lidar com a diferença tem sido uma das características das sociedades ao longo dos tempos. A diferença, seja ela física, sensorial ou psíquica tem sofrido com a rejeição e a exclusão.

Silva (2009) refere que no Egito, estranhamente, a deficiência era sinónimo de “portadora de benesses e, por isso, divinizava-se” (p. 136).

A mesma autora refere que a Grécia antiga, os gregos e os romanos consideravam que a deficiência trazia “males futuros” que afastavam, “abandonando ou atirando da Rocha Tarpeia, as crianças deficientes” (p. 136). A Grécia associa-se ao início da medicina e segundo Miranda (2013), as pessoas com deficiência mental foram, pela primeira vez, consideradas como “fenómenos naturais” ligados, porém, ao “castigo divino” (p. 28). O autor cita Amor Pan (2000) que explica que “a exclusão social era a norma, porque o ser humano se define pela linguagem e pela razão, e a quem faltava a razão não era humano ou não era na sua plenitude” (p. 38). Em Roma, as pessoas tinham medo dos deficientes mentais e aplicavam-lhes “castigos com privação de alimentos”, eram “presos por correntes, grilhetas” e “a castração era prática habitual” (Amor Pan, cit. por Miranda, 2013, p.28).

Na Idade Média, a sociedade que era controlada pela religião e tudo o que era divino, a deficiência era associada a algo diabólico e maléfico. Correia (1997) explica que “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes, e por isso associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria, foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (p. 13). Na verdade, “a religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental” (Mazzotta, 1986, cit. por Silva, 2009, p. 136).

Silva (2009) sublinha, porém, que foi também na Idade Média que surgiram as primeiras “atitudes de caridade para com a deficiência” pois “alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados” (p. 136). Mas apesar dessas boas intenções, eram abandonados acabando por serem prisioneiros, vivendo em condições miseráveis e degradadas transformando-se numa ameaça para a sociedade. Miranda (2013) refere ainda que foi nessa época que surgiram asilos, orfanatos e hospitais onde se acolhiam os perturbados mentais”. O mesmo autor explica que nas zonas urbanas, o deficiente mental era utilizado para

“colaborar nos trabalhos dos campos” quando eram baseados em rotinas e não necessitavam de “grande discernimento”, também efetuavam os “trabalhos mais pesados e indesejados” mas eram muitas vezes acolhidos e apoiados pelos vizinhos e familiares. Já nas cidades, o cenário era diferente. Pois “ficavam retidos em casa ou numa instituição, que só garantia uma vigilância pelo medo e pelo castigo físico, ou vivendo da mendicidade, com presença às portas das igrejas, nas festas e romarias” (pp. 28-29).

Segundo Silva (2009), nos séculos XVII e XVIII, os mendigos começaram a aparecer em maça na Europa. As crianças deficientes serviam de atrativo para obter caridade por parte da sociedade mas ao crescerem deixavam de ser úteis e eram “barbaramente mutiladas e abandonadas à sua sorte” (p. 136). Os deficientes mentais eram totalmente abandonados ou colocados em diversos tipos de instituições estatais onde a degradação era total. Por exemplo, em Paris, no hospital Hôtel Dieu, os deficientes mentais dormiam em “leitos miseráveis, dormiam juntas várias pessoas, independentemente das condições de saúde que apresentassem” (p. 137). Em Londres, o Centro Bethlem, em 1770, era visitado por pessoas que pagavam para visitar os deficientes mentais e para desfrutar do “espetáculo”. Este hospital era conhecido pela crueldade e pelo trato desumano que neles eram praticados.

De acordo com Silva (2009), ao longo do século XIX e durante a primeira metade do século XX, os deficientes foram inseridos em instituições enormes, situadas longe das povoações e dos familiares onde viviam sem liberdade e onde permaneciam incontactáveis. A época pós-renascentista trouxe transformações sociais na Europa onde se começou a distinguir deficiência mental de doença mental. Esquirol, psiquiatra francês discípulo de Philippe Pinel, diferencia demência (doença mental) e amênia (deficiência mental), pois nas palavras dele, o primeiro é louco, o segundo é idiota. É com Esquirol que o termo idiotia deixa de ser considerado uma doença e o critério para avaliá-lo passa a ser o rendimento educacional. O médico, em consequência, perde a palavra final no que diz respeito à deficiência mental, abrindo as portas, como já foi referido a uma nova área de estudo ao pedagogo. Itard, médico e psiquiatra alienista francês destacou-se na história da psiquiatria alienista francesa do século XIX, como responsável pelo tratamento de uma criança selvagem encontrada em Aveyron. A criança a quem chamou Victor era uma criança com problemas mentais que recebeu cuidados médicos. Em Paris, à criança foram diagnosticados pelo famoso médico Philippe Pinel, danos mentais irreversíveis. Porém seu discípulo, o Dr.

Itard, entendeu que o diagnóstico de seu mestre estava errado no caso de Victor, tomou-o sob sua proteção disposto a provar sua teoria. Segundo ele, a criança não possuía linguagem porque vivia à deriva num mundo sem passado ou futuro, e, portanto, sem memória e sem noção da própria identidade, num estado de privação linguística relacionado com a ausência da noção de tempo. Itard observou que a criança possuía uma linguagem gestual pela qual se fazia perfeitamente compreender. Embora não desconsiderasse essa forma de comunicação, o médico considerava que apenas um sistema linguístico podia integrar o indivíduo humano no processo de desenvolvimento. O tratamento começou com o ensinamento de francês como metodologia para o desenvolvimento de sua memória e da capacidade de estabelecer relações a partir da linguagem escrita, uma inversão da ordem natural do processo de aprendizagem. Embora provasse que o senso de memória de Victor era apuradíssimo, seu pupilo chegou a aprender a pronunciar apenas a expressão “Oh Dieu” e não ficou provado se ele reconhecia como palavras o que estava escrevendo. Não conseguir dar a Victor a habilidade para falar foi a grande frustração de Itard, cuja reputação de médico sofreu um pouco. O caso deste menino ficou literariamente conhecido com a obra “Le Sauvage de l'Aveyron”.

Segundo Silva (2009), para além de Esquiro e Itard, os médicos educadores Seguin e Maria Montessori também se interessaram pela educação das pessoas deficientes provando que “as causas divinas ou demoníacas que empenharam sacerdotes, feiticeiros e exorcistas” não tinham qualquer fundamentação (p. 137). As causas da deficiência mental passaram assim a estarem ligadas a estudos biológicos, sociológicos ou psicológicos realizados, inicialmente, por médicos competentes como psiquiatras e mais tarde por psicólogos e educadores.

Correia, (1997, cit. por Silva, 2009) afirma que

a política global consiste agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade, óbvia e compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. (p. 137)

É então no século XIX que a institucionalização passa a ter um caráter assistencial e passa a preocupar-se verdadeiramente com a educação de pessoas deficientes criando associações profissionais como a Associação Americana de Instrutores de Cegos, fundada em 1871 e Associação Americana de Deficiência Mental, que data de 1876. O desenvolvimento científico e técnico permitiu avaliar de forma mais correta e concreta, através de testes psicométricos desenvolvidos por Binet e Simon e baseados em escalas que serviam para medir a inteligência de crianças, introduzindo assim o conceito de idade mental. Binet foi considerado o inventor do primeiro teste de inteligência, a base dos atuais testes de Quociente de Inteligência (QI).

Segundo Silva (2009) explica que foi também nesse século que apareceram as primeiras instituições para surdos, criadas por Ponce de Léon, Péreire e L'Abbé de L'Épée, para cegos, criadas por Valentin Haüy e mais tarde, em 1907, as instituições para deficientes mentais apareceram em França, no seguimento da escolaridade obrigatória e da escala métrica elaborada por Binet e Simon. A autora refere ainda que

em Portugal, correspondendo a esta fase de institucionalização, foi criado, em 1822, o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, a que se seguiram dois asilos para cegos, dois institutos para cegos e dois institutos para surdos. Só posteriormente, em 1916, surgirá o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, que funcionou como Dispensário de Higiene Mental e mais tarde como Centro Orientador e de Propaganda Técnica dos Problemas de Saúde Mental e Infantil de todo o país. Em 1941 foi criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e, nos anos sessenta, apareceram as primeiras Associações de Pais: a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides, em 1962, mais tarde chamada Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas e, posteriormente, em 1965, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. Fundaram-se, por outro lado, Centros de Educação Especial e também Centros de Observação, os quais dependiam do Ministério dos Assuntos Sociais. (p. 138)

Apesar de a sociedade ter sido durante muitos anos cega à diferença, Sousa Santos (1995, cit. por Cortesão, 2000) refere que a sociedade viveu um período “indiferente à diferença” e que só mais tarde percebeu que existiam as “diferenças óbvias” onde se incluem as deficiências (p. 8). Rodrigues (2001) afirma que hoje em dia, admitimos que a diferença e a diversidade constituem valores positivos e elementos potenciadores de progresso, anunciando uma nova fase de “valorização das diferenças” (p. 9).

Assim, a escola tradicional procurou dar a toda a população uma educação comum baseada numa escola universal, laica e obrigatória. No entanto, as diferenças culturais, as características e as capacidades pessoais apresentadas pelos alunos cresceram e acentuaram-se. Rodrigues (2001) & Baptista (2008) afirmam que a escola teve de gerar escolas especiais, normalmente organizadas por categorias de deficiência, já que não conseguiu dar resposta aos alunos com deficiência.

Silva (2009) salienta que foi com as “transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à educação especial” que se iniciou uma nova fase da integração, perspetivando a diferença com “um outro olhar” associando-a ao direito de participar na vida social e de integrar a vida escolar e profissional (p. 138).

- Integração

Segundo Silva (2009) a institucionalização das pessoas diferentes foi várias vezes questionada por “associações de pais, deficientes e voluntários, que reivindicaram, nomeadamente em nome da Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança, lugar na sociedade para os deficientes” (p. 138).

Para Jiménez (1997, cit. por Silva, 2009) à integração das crianças e pessoas deficientes está associada o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade. Essa integração só é possível se houver um processo de consciencialização por parte da sociedade, da desumanização e de tudo o que está ligado à marginalização das pessoas deficientes.

Para que a integração das pessoas com deficiência fosse possível, defendia-se “um atendimento educativo diferenciado e individualizado, de forma a garantir que cada aluno pudesse atingir metas semelhantes, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos, bem como os espaços educativos”. A integração também implicava o respeito pela individualidade de cada aluno, o envolvimento e participação das famílias assim como uma intervenção precoce quanto possível (Silva, 2009, p. 139).

A filosofia defendida pela integração foi substituída pelos princípios da normalização. Este conceito desenvolveu-se nos anos sessenta do séc. XX em vários países da Europa e da América do Norte (Batista, 2008).

Segundo Silva (2009) a normalização consistia em reconhecer às pessoas deficientes os mesmos direitos dos outros cidadãos pertencendo à mesma faixa etária e em aceitar a especificidade de cada uma dessas pessoas, “proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados normais” (p. 139). Bautista (1997) & Lopes (1997) defendem que a normalização representa o objetivo para atingir a integração.

Silva (2009) afirma que foi a Lei Federal (“Public Law” 94-142), aprovada em 1975 nos Estados Unidos, que permitiu o desenvolvimento da integração na sociedade. Sprinthall & Sprinthall (1993, cit. por Silva, 2009) definem essa lei como “a Magna Carta da educação para todas as crianças que têm sido excluídas das classes normais em função da sua condição deficiente” (p. 151).

Correia (1991, cit. por Silva, 2009) afirma que essa lei apoiava

educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer radicalmente, a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola, a formação de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos. (p. 139)

Bautista (1997) acrescenta a essa afirmação de Correia que não é suficiente a colocação física da criança num ambiente menos restritivo, é imprescindível uma participação efetiva das crianças com deficiência nas tarefas escolares que lhes proporcionem uma educação diferenciada baseada no apoio nas adaptações e meios pertinentes para cada caso individual.

Assim, a educação integrada consiste no atendimento educativo específico prestado às crianças diferentes. Correia & Cabral (1999) defendem que a educação integrada deve estar associada a uma nova visão da escola que passe a ser considerada como “um espaço

educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada aluno possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença” (p. 19).

Segundo Silva (2009), a educação integrada levou a grandes mudanças a partir da publicação em 1978 do “Warnok Report Special Education Needs” na Inglaterra. Esse relatório defende o princípio de que as dificuldades de aprendizagem sentidas por uma em cada cinco crianças não eram forçosamente sinónimos de deficiência mas dependiam de vários fatores. Essas dificuldades deviam ser abordadas e tratadas através de uma intervenção educativa adequada para evitar que se agravassem. Esse relatório propôs assim, que fosse realizada uma reavaliação dos alunos que se encontravam em escolas do ensino especial e que os docentes do ensino regular fossem consciencializados no que diz respeito à integração escolar tendo em conta os diversos intervenientes que participavam no processo educativo de cada uma dessas crianças. É de salientar que o maior contributo do relatório Warnock está relacionado com a introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais que veio modificar as categorizações até então aplicadas que eram essencialmente de foro médico e psicológico. Brennan (1990, cit. por Silva, 2009) explica que o relatório Warnock considera que uma criança tem NEE

quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas. (p. 140)

Correia & Cabral (1999) defendem ainda que os pais devem ser formalmente informados antes de a escola iniciar qualquer avaliação que possa resultar em propostas de educação especial sendo ouvidos antes de serem tomadas decisões psicopedagógicas que impliquem mudanças ambientais. Segundo Silva (2009) o encaminhamento das crianças com dificuldades de aprendizagem só deveria ser feito em último caso, quando fosse “esgotada a capacidade de resposta no ensino regular” tendo o processo de integração no ensino regular como fim a normalização do indivíduo, a nível físico, funcional e social defendendo “a proximidade física, a integração, a assimilação e a aceitação” (p. 141).

A educação integrada dá principalmente importância a apoios educativos diretos a alunos com Necessidades Educativas Especiais fora das classes de ensino regular. No entanto, segundo Bautista (1997), essas práticas foram alteradas durante os anos 80 do século XX em que houve uma evolução dos conceitos e programas de integração escolar.

Nesses mesmos anos desenvolveram-se trabalhos no âmbito do “Ano Internacional do Deficiente” (1981) que reconheceu às crianças e aos jovens deficientes o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e à normalização isto é o direito à sua plena participação numa sociedade para todos. Essas mudanças levaram a uma intervenção centrada na escola que devia responder à individualidade de cada aluno assim como às suas Necessidades Educativas Especiais (Silva, 2009).

Correia (1997) explica que a individualidade de cada aluno foi então aceite focalizando-se nas suas Necessidades Educativas Especiais e prestando um apoio dentro da classe de ensino regular, centrado num especialista mas também apoiado por um conjunto de recursos educativos da escola.

A Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) publica em 1997 um relatório, que mostra que todos os alunos são capazes de acompanhar parte dos programas do ensino regular e que os resultados obtidos estão diretamente ligados à idade da criança, o tipo de grau de deficiência, o currículo e os meios materiais e pedagógicos utilizados pelos professores. Assim, Skrtic & colaboradores (1996, cit. por Correia, 2003) defendem que a comunidade educativa deverá possibilitar aos alunos com mais competências e capacidades uma progressão baseada no seu próprio ritmo e aos alunos com uma evolução mais lenta um desenvolvimento das suas capacidades baseado na aprendizagem de estratégias e no envolvimento em temas e atividades na sala de aula e finalmente, aos alunos com dificuldades mais específicas, apoios diferenciados baseados nas necessidades de cada um deles.

Silva (2009) afirma que apesar do nítido processo em relação às atitudes e às práticas de segregação do passado, as formas de participação social e educativa defendidas pela integração, só se centrou no direito das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais valorizando muito pouco o papel da sociedade que compete “introduzir

modificações e adaptações, de modo a acolher todos os que dela possam ser excluídos, por motivos económicos, culturais, étnicos, políticos, intelectuais, religiosos ou outros” (p. 143).

Por fim, para apoiar as suas afirmações, Silva (2009) cita Bairrão (2004) que, por sua vez, defende o seguinte:

os modelos ecológico-sistémicos e transacionais vieram revelar que o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação, na medida em que as crianças aprendem, sobretudo quando se atua sobre o meio ambiente por forma a que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores. (p. 143)

- Inclusão

Para Silva (2009), a inclusão é

o princípio da igualdade de direitos entre deficientes e não deficientes implica que as necessidades de cada indivíduo tenham igual importância, que essas necessidades deverão constituir a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregues de modo a garantir a todo o indivíduo igual oportunidade de participação. As políticas para o deficiente deveriam garantir o seu acesso a todos os serviços comunitários (p. 145).

Com o passar dos anos, chega-se à conclusão de que integrar alunos com Necessidades Educativas Especiais já não é suficiente pois torna-se evidente que esses alunos devem estar cada vez mais juntos dos alunos ditos “normais” para poderem evoluir numa escola que deve ser intitulada de Escola de Todos e Para Todos, uma escola em que os alunos com NEE não sejam só integrados mas também possam participar na vida académica e social (Zabalaza, 2000). Essa participação vai ao encontro de algo que vai para além da simples integração levando ao aparecimento do termo incluir, sinónimo de inserir, envolver, fazer parte de, valorizar, aceitar e partilhar as diferenças.

Para reforçar essa ideia, Serrano & Correia (2005) afirmam que incluir está muito para além da mera inserção de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular visto que implica pertencer a um grupo, ter direito a coabitar nos diversos espaços sociais e interagir com todas as pessoas da comunidade escolar.

Freire (2008) afirma ainda que a inclusão baseia-se num movimento educacional, social e político que

vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (p. 5)

Ainscow & Ferreira (2003, cit. por Freire, 2008) garantem que

o não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto. (p. 6)

Correia (2003) defende que a inclusão é mais do que um juízo de valor já que visa a melhorar a qualidade de vida na qual a educação deve desempenhar um papel essencial que tem por objetivo oferecer as mesmas oportunidades e recursos a todos. A escola inclusiva tem de dar opções, oferecer condições e melhorar a oferta educativa baseando-se nas necessidades de cada pessoa afastando de vez a possibilidade de exclusão. Segundo Freire (2008), para desenvolver uma educação inclusiva são necessárias várias mudanças: “mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem” cuja ocorrência pode ser inibida pelo medo e pela resistência às transformações (p. 6). De acordo com a mesma autora, para além dessa resistência, o outro problema que surge está ligado à própria definição do conceito inclusão, pouco precisa que leva a interpretações variadas e

práticas divergentes dos princípios. Nesse sentido, Rodrigues (2000, cit. por Freire, 2008) refere ainda que

a Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. (p. 8)

Essa distinção entre os conceitos integração e inclusão tem de se realizar urgentemente para que as mudanças na linguagem e o uso generalizado da palavra inclusão se traduzam por factos, mudanças nas práticas, conceções e valores (Visilie, 2003 cit. por Freire, 2008).

Freire (2008) afirma ainda que a inclusão caracteriza-se por quatro princípios primordiais: “é um direito fundamental, obriga a repensar a diferença e a diversidade, implica repensar a escola (e o sistema educativo) e pode constituir um veículo de transformação da sociedade” (p. 8). Também Correia & Cabral (1999) defendem que “o princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens que a todos beneficia” (p. 41).

Rodrigues (2003, cit. por Silva 2009) afirma que

estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele. (p. 147)

Segundo Freire (2008), a inclusão traz uma nova forma de apreender as dificuldades educacionais. Pois “o problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo com funciona” (p. 11).

Tal como refere Bénard da Costa (1996, cit. por Freire, 2008),

perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-

se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança. (p.11)

Tal como acontecia no ensino integrativo, o aluno com dificuldades avaliado por especialistas deixou de ser o centro das atenções para se tornar a principal preocupação da classe, da escola e do leque de condições que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos (Ainscow, 1999; Avramidis et al., 2002; Pereira, 1999; Porter, 1995, cit. por Freire, 2008).

Leitão (2006, cit. por Silva, 2009) refere ainda sobre a integração que

colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam. (p. 147)

Ao separar os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, a integração reforçava a desigualdade. Pois nesse modelo, aos alunos diferentes eram lhes fornecidos recursos diferentes que lhe permitiam ultrapassar a diferença, sendo o objetivo principal, aproximá-los dos alunos normais. Percebemos assim que o modelo integrativo defendia que os alunos com Necessidades Educativas Especiais tinham de se adaptar ao padrão de aluno definido pela escola (Ainscow, 1999; Armstrong, Belmont, & Verillon, 2000; Corbett & Slee, 2000; Strømstad, 2003, cit. por Freire 2009).

A inclusão defende princípios completamente diferentes. Segundo palavras de Stainback, Stainback, East & Sapon-Shevin (1994, cit. por Freire), “o objetivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade” (p. 10). Esta é, mesmo, de acordo com Ainscow (1999, cit. por Freire), “a ideia central do movimento de inclusão: todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é à escola que pertence adaptar-se aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente” (p. 10). A diferença surge então como uma mais-valia, como uma oportunidade de desenvolvimento e

não como algo restritivo (Ainscow, 1999; Armstrong et al., 2000; Barton, 1997; FEEI, 2006; Morato, 2003; Stromstad, 2003, cit. por Freire).

Percebemos assim, que o objetivo da inclusão não é acabar com as diferenças, mas sim fazer com que todos os alunos façam parte de uma comunidade educacional que valida e aprecia a sua individualidade (Stainback, Stainback, East & Sapon-Shevin 1994, cit. por Freire, 2009). Esta é, realmente, de acordo com Ainscow (1999, cit. por Freire, 2009), a ideia principal do movimento de inclusão que defende que “todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem que adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente” (p. 10).

Em 1990, em Jomtien na Tailândia, o movimento a favor da inclusão ganhou força na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia durante a qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Segundo Baptista (2011), essa declaração recupera “o espírito, a amplitude e os termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos” (p. 58).

É de salientar que a escola inclusiva foi o grande legado da Declaração de Salamanca (1994), na medida em que põe em causa todo o sistema de ensino assim como todos os seus intervenientes, defendendo uma escola que responda da melhor forma a todos os alunos. É na Declaração de Salamanca que o conceito de escola inclusiva é reforçado, sendo definidos os seus princípios e objetivos:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades...”. (UNESCO, 1994, p. 15)

Segundo Rodrigues (2003), a perspetiva da Declaração inclui os seguintes aspetos:

o direito de todos à educação, a vida integrativa e inclusiva como princípio diretor, a pedagogia centrada nas crianças, o desenvolvimento de programas educativos para adultos com deficiências, igualdade de oportunidades para todas, reabilitação de base comunitária,

cooperação entre vários serviços e a participação de organizações de pessoas com deficiência para além das fronteiras nacionais. (p. 220)

Como já foi referido, foi na Declaração de Salamanca que nasceu o conceito de inclusão. De acordo com Rodrigues (2003), tornou-se cada vez mais evidente que o desenvolvimento de uma escola inclusiva é uma necessidade humanitária que proporciona o sucesso social de todas as crianças, sejam elas deficientes, migrantes, provenientes de outras culturas, de outros grupos marginalizados ou de famílias de um nível socioeconómico baixo e sem nível sociocultural. Para o autor, é essa ideia que serve de base para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e de uma educação inclusiva que deve “proporcionar mais do que algumas horas extra de educação especial para alunos individuais” (p. 220).

O mesmo autor afirma ainda que aceitar a diversidade dentro dos grupos implica desenvolver “um conjunto de estratégias para cada um e para todos”. Essas estratégias deverão resultar na “unificação de vários aspetos relacionados com heterogeneidade social, cultural e linguística numa aliança educacional que também inclui aspetos sociopedagógicos” (p. 220). Sendo assim, deixa-se de apoiar exclusivamente crianças com deficiência para servir sistemas e grupos. De acordo com Hinz (200, cit. por Rodrigues, 2003), essa mudança de atitude “conduzirá à unificação de vários aspetos relacionados com heterogeneidade social, cultural e linguística numa grande aliança educacional” (p. 220).

Para Rodrigues (2003) a inclusão é muito diferente da integração já que é um conceito que critica as práticas da integração, e que o seu objetivo principal é “considerar a deficiência e as pessoas com deficiência não como seres especiais mas, antes, como parceiros de pleno direito de uma normalidade heterogénea” (p. 221).

1.3.2. A escola inclusiva

Ainscow (1991, cit. por Rodrigues, 2003) explica que ao início, “a noção de escola inclusiva surgiu para dar uma resposta mais convincente à inserção das crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola e na sociedade em geral” (p. 121). Rodrigues (2003) explica ainda que a escola inclusiva toma um sentido mais abrangente quando

passámos a considera-la como “uma realidade que se deseja para todos, porque todos somos especiais, todos temos características próprias que nos distinguem dos demais, percursos de vida que são só nossos, sentimentos que vivenciámos, sistemas de valores que vivenciámos” (p. 121). César & Silva de Sousa (2002, cit. por Rodrigues, 2003) defendem que “todos temos especificidades próprias, podendo beneficiar de uma atenção que nos contemple enquanto seres únicos e irrepetíveis, mas simultaneamente sociais e interativos” (p. 121).

Segundo Freire (2009), com a inclusão, surge uma nova forma de apreender as dificuldades educacionais. O problema deixa de residir no aluno e passa a estar associado à escola, dando ênfase ao modo como se organiza e funciona. Esta nova forma de encarar as dificuldades educacionais obriga a escola a adotar novos modos de funcionamento, mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas que lhe permita adaptar-se às novas exigências, dificuldades e condições (Ainscow, 1999; Hargreaves, 1998; Skrtic, 1991; Thousand & Villa, 1999, cit. por Freire, 2009). Aparece então o conceito de escola inclusiva que, segundo Thousands e Villa (1999, cit. por Freire, 2009) tem sucesso porque desenvolve um trabalho baseado em múltiplas equipas que se formam e acabam à medida das necessidades, isto é, quando a escola lida com alunos com dificuldades de aprendizagem. Freire (2009) afirma ainda que estas equipas, não discutem sobre o sítio onde estes alunos devem aprender, mas têm como principal preocupação destruir as barreiras que dificultam a sua aprendizagem, documentando-se, trabalhando e melhorando combinações curriculares, tecnológicas e/ou organizacionais existentes, ou desenvolvendo novas disposições.

Como já percebemos, a escola inclusiva defende a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular o que tem, segundo vários autores, benefícios óbvios. Segundo Guralnick (2001, cit. por Nunes, 2012), em turmas inclusivas, a interação entre colegas permite à criança diferente desenvolver e estabelecer relações de amizade com crianças sem NEE, desenvolvendo assim mais interações sociais, do que quando integradas nas classes especiais da escola integrativa. Também lhes dá a oportunidade de se desenvolverem mais ao nível da linguagem e da cognição, melhorando a sua autoestima. Pois, já que o aluno com NEE não necessita de ser retirado da sala de aula para aprender com os seus colegas, não se sente diferente dos outros, excluído do grupo de aprendizagem, posto de parte. Na escola inclusiva, a criança diferente também tem a

oportunidade de aprender comportamentos altruístas demonstrando preocupação e consideração pelos outros e contacta com colegas que para ele são modelos a seguir, pois têm sucesso em quase tudo o que fazem.

Segundo Costa (2001, Nunes, 2012), é primordial admitir que, para um aluno diferente, contactar e conviver, no plano formal e informal, com alunos ditos “normais”, sem dificuldades de aprendizagem nem deficiências, é o meio mais adequado para conseguir uma normalização de comportamentos. A escola inclusiva deverá então proporcionar oportunidades fundamentais para o desenvolvimento da personalidade dos alunos com deficiência, cujo suporte emocional poderá ter como base a construção de laços de vinculação e de relações afetivas na comunidade escolar.

Todos os alunos com e sem dificuldades, com e sem deficiências devem beneficiar de compreensão e aceitação por parte dos outros; reconhecimento das necessidades e competências dos colegas; respeito por todas as pessoas; construção de uma sociedade solidária; desenvolvimento de apoio e assistência mútua; desenvolvimento de projetos de amizade, Guralnick (2001, cit. Nunes, 2012). O autor salienta, ainda, que na escola inclusiva, as crianças com deficiência beneficiam dos seguintes aspetos: não sofrem as consequências da separação, da educação segregada, incluindo os efeitos negativos dos rótulos e das atitudes promovidas pela ausência de contacto com crianças com desenvolvimento normal; contactam com modelos habilitados que lhes permitem aprender através da imitação; adquirem competências para interagir com os colegas através das quais aprendem novos conhecimentos sociais e/ou comunicativos; têm oportunidades de desenvolver amizades com colegas cujo desenvolvimento é normal.

À escola inclusiva pertence a responsabilidade do envolvimento dos encarregados de educação, de toda a comunidade escolar e de vários recursos comunitários na obtenção de resultados positivos no processo educativo de cada criança diferente. A esse respeito, Correia (2008) afirma que a escola inclusiva deve criar

uma comunidade coesa cuja visão educacional se revê na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua autoestima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo. (p. 33)

Relativamente ao sentido comunitário que a escola inclusiva deve desenvolver e aplicar, Correia & Martins (2000, cit. por Correia, 2008) afirmam que a colaboração é um processo de interação no qual os vários intervenientes, com diferentes experiências, definem soluções criativas para problemas mútuos.

Stainback & Stainback (1999) afirmam ainda que “quando as escolas incluem os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação” (p. 27).

Rodrigues (2003) relembra Freire (1987, 1997, 1999a, 1999b) para quem educar implica tomar riscos que levam a inovar, enriquecer as práticas, conhecer o que permanece ainda desconhecido. Rodrigues afirma que pensar numa escola inclusiva é respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade de cada um.

Rodrigues (2003) afirma ainda que

educar implica (sempre!) fazer escolhas, que podem ser mais ou menos conscientes, mas que não deixam de ser feitas. Implica subscrever determinados princípios epistemológicos em detrimento de outros. E a partir deles, ir delineando um percurso em que vamos construindo conhecimentos, desenvolvendo a capacidade de mobilizar competências, ajudando a definir projetos de vida, mais ou menos viáveis, mas em que a esperança num futuro não deveria deixar de existir. (p. 120)

Para Freire (1997, cit. Rodrigues, 2003), qualquer ato educativo não pode deixar de ser “um ato de grande amor pelo mundo e pelo homem” que implica, por parte do professor da escola inclusiva, “estar vigilante contra todas as práticas de desumanização” (p. 120).

Por fim, Correia (2003) defende que, para ter sucesso, a escola inclusiva deve adquirir e desenvolver as seguintes características:

um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total. (p. 30)

CAPÍTULO II

ATITUDES

Através do capítulo anterior, percebemos que o sucesso da escola inclusiva depende do trabalho da equipa envolvida no processo educativo de cada aluno. Por isso é essencial focarmo-nos nas atitudes de quem está próximo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola, isto é, nas atitudes dos pares e dos professores face à inclusão desses alunos. Porém, antes de tentarmos perceber essas atitudes, devemos apresentar as várias definições associadas ao conceito atitude.

2.1. O conceito

Foi no início do século XX que apareceu o conceito de atitude. No entanto, até hoje, nenhuma definição conceptual foi assumida de forma universal. Observamos que ainda hoje, o conceito continua a sentir o choque das diversas correntes intelectuais que se manifestaram ao longo dos tempos, sobrevivendo desde o início do século aos diferentes paradigmas e níveis de explicação dominantes da Psicologia Social (Lima, 2004; Ajzen & Fishbein 2005, cit. por Lemos, 2008).

Asendorpf, Jens B. (2004, cit. por Wikipedia, 2015) define o conceito de atitude baseando-se na Psicologia, como sendo

a disposição ligada ao juízo de determinados objetos da percepção ou da imaginação - ou seja, a tendência de uma pessoa de julgar tais objetos como bons ou ruins, desejáveis ou indesejáveis. A atitude diferencia-se da postura pelo maior grau de concretude dos objetos a que se refere - assim, o limite entre esses dois construtos não é claro. Como no caso das posturas, há grande dificuldade na busca de uma classificação abrangente de todas as atitudes possíveis, pois os objetos a que uma atitude se pode referir são muito heterogéneos e concretos. (s.p.)

A enciclopédia da Psicologia (s.d.) refere que “as atitudes são basicamente aprendidas através da experiência: as relações que estabelecemos ao longo das nossas vidas com os pais,

os amigos, os professores, etc., e o conjunto de experiências que vivemos ajudam-nos a dar-lhes forma” (p. 418).

O conceito de atitude está associado a três funções: a motivação motivacional, a motivação cognitiva e a motivação social. A motivação motivacional consiste em satisfazer as necessidades psicológicas de adaptação relacionadas com a gratificação, a defesa (proteção do eu) e a expressão de valores (sentido de identidade); a motivação cognitiva fornece padrões e pontos de referência que permitem ao indivíduo dar sentido ao seu mundo conceptual interior e a motivação social refere-se à influência da posição dos outros na formação das atitudes e a sua respetiva função nos grupos sociais.

Também a Infopédia apresenta três características do conceito atitude:

representa uma tendência para agir de determinada forma (...), inclui uma crença ou um conjunto de crenças (...) e, por último, comporta uma componente afetiva uma vez que uma pessoa tem sentimentos definidos acerca das pessoas, objetos ou situações com que a atitude está relacionada. (s.p.)

Ao longo dos anos, autores atribuíram definições diversas ao conceito de atitude. Neto (1998) reconhece que o mesmo conceito é difícil de definir. Sarabia (1996, cit. por Monteiro, 2011) afirma que “atitudes são tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, uma pessoa, um acontecimento ou atuação, e atuar de acordo com essa avaliação” (p. 122).

Segundo Lima (2006), o conceito de atitude existe na língua portuguesa não só como sinónimo de postura, modo de ter o corpo, mas também como sinónimo de um propósito, de uma norma de procedimento. Esta ambiguidade aparece devido à união do termo linguísticos latim “actus”, que significa, ato ou ação, com o termo latim “atitude” que significa aptidão. Assim, no início do século XX, eram reconhecidos dois tipos de atitude: a atitude motora e a atitude mental. Para o mesmo autor, as atitudes são fruto da interação social, de processos de comparação, diferenciação social, que possibilitam ao indivíduo colocar-se face aos outros num determinado momento. Encontram-se então, por um lado, semelhanças nas atitudes dos indivíduos que pertencem ao mesmo grupo e, por outro, uma evolução das posições individuais e grupais ao longo do tempo. Lima (2006) sublinha que apesar de

existirem desvios no conceito de atitude é possível encontrar alguns aspetos em comum, tais como a expressão de experiências subjetivas, o carácter aprendido, a suscetibilidade à mudança, a referência a um objeto ou uma atitude face a qualquer coisa, uma dimensão avaliativa que se traduz por uma posição face a um objeto que pode ser exprimida por gosto ou não gosto, concordo ou discordo e o facto de as atitudes não serem observáveis diretamente, mas poderem ser concluídas a partir das respostas dadas pelos indivíduos. Podemos assim concluir que as atitudes estão diretamente relacionadas com os aspetos comportamentais e cognitivos e, estão baseadas num sentimento a favor ou contra um determinado objeto, que pode ser uma pessoa, um acontecimento social, ou qualquer outro produto da atividade humana. É de salientar, porém, que as atitudes face a um mesmo objeto são diferentes consoante as pessoas. Nesse sentido, Thomas e Znaniecki (1915, cit. por Lemos, 2008) caracterizam a atitude como um processo de consciência individual que define atividades reais ou possíveis de uma pessoa na sociedade. Lemos (2008) refere ainda que perante um mesmo estímulo, os indivíduos atuam e respondem de forma distinta entre si. Ajzen & Fishbein (2005, cit. por Lemos, 2008) confirmam que todos nós sofremos uma certa influência dos grupos sociais em que nos encontramos inseridos, e dos ambientes que determinam e manifestam pensamentos, práticas ou teorias acerca de algo que está na origem da diversidade das atitudes que estão ligadas às vivências de cada indivíduo. Por sua vez, Triandis (1971, cit. por Almeida, 2012) caracteriza o conceito de atitude como “uma emoção que se sente em resposta a um determinado estímulo, é uma avaliação ou julgamento do mundo que nos rodeia” (p. 10). Segundo Allport (1968, cit. por Almeida, 2012), as atitudes são “processos mentais individuais que influenciam e já que a atitude é sempre direcionada para um objeto, também pode ser definida como um estado da mente do indivíduo face a um valor” (p. 10). Segundo Marques (2000, cit. por Almeida, 2012), a atitude esta relacionada com “uma posição ou um comportamento que revela uma maneira de estar com os outros e de posicionamento perante as outras pessoas” (p. 10). Nos seus estudos, Lima (2004) refere que as atitudes provêm de uma interação existente no social, onde coexistem processos de comparação, diferenciação social, que mobilizam o indivíduo a situar-se perante o outro, num contexto específico.

No que concerne à atitude face às pessoas deficientes, Soder (1990, cit. Coelho, 2012), demonstra que ao nível da sociedade, esta desconsidera a deficiência e também que as

peças ditas “normais” reagem à pessoa com deficiência segundo os contextos situacionais vividos. Porém, embora se tenha concluído que as pessoas com deficiência sejam simpáticas e sociáveis, perante encontros entre pessoas portadoras de deficiência e pessoas ditas “normais”, surge como resposta comportamental, o afastamento. Alguns estudos indicam-nos que, embora estejam menos discriminatórias, as atitudes para com as pessoas deficientes explicam-se principalmente pela falta de experiência e de informação (Jones & Guskin, 1986, cit. por Agostinho, 2012). Assim podemos concluir que muito provavelmente, as pessoas que vivem experiências com pessoas com Necessidades Educativas Especiais, demonstram naturalmente atitudes muito mais positivas.

Para entender melhor o conceito atitude, parece-nos necessário referir as suas funções. De acordo com Santos (2013), as atitudes podem desempenhar diversas funções, tais como: favorecer o processo de tomada de decisões (função avaliativa), controlar os comportamentos e favorecer a adaptação à realidade ajudando a definir grupos sociais (função instrumental, ideológica). Para além disto, ajudam a estabilizar a personalidade e a determinar o modo como devemos pensar, sentir e agir. Segundo o mesmo autor, a atitude vai depender da sua formação. Com efeito, existem alguns agentes que influenciam a formação das atitudes: grupos primários como a família, a escola ou os amigos que restringem as situações para o indivíduo, influenciando as suas atitudes a nível cognitivo e sentimental. Para além destes, existem ainda os grupos de referência que podem modelar a formação das suas atitudes na medida em que o indivíduo se identifica com eles. Assim sendo, de acordo com Santos (2013), as atitudes do indivíduo mudam, ao mesmo tempo que este se desenvolve. Ou seja, ao longo do desenvolvimento das atitudes, o indivíduo adquire uma educação formal e informal, através da escola, dos pares e de outros agentes sociais. Deste modo, “os componentes cognitivos, afetivos e comportamentais que integram as atitudes influenciam-se mutuamente, isto é, qualquer mudança num destes três elementos é capaz de modificar os outros, uma vez que todo o sistema é acionado quando um dos seus componentes é alterado” (Santos, 2013, s.p.).

Santos (2013) afirma ainda que não se pode dissociar o conceito atitude do conceito comportamento, estando os dois interligados. Pois, de acordo com este autor

as atitudes podem ser medidas, isto é, podemos avaliar a sua direção e intensidade permitindo assim, comparar indivíduos e grupos. No entanto, existe a probabilidade das

respostas serem influenciadas pelo contexto, pela ordem e formulação das questões, pelo humor do entrevistado, pela sociedade e até pela intenção deliberada de mentir por parte dos sujeitos. (s.p.)

Fishbein e Ajzen (1975, cit. por Santos, 2013) afirmam que as atitudes são importantes fatores na previsão do comportamento humano. De acordo com Santos (2013), “as atitudes não são diretamente observáveis, mas a partir de uma atitude podemos adivinhar um comportamento” (s.p.).

Na revisão efetuada por Santos (2013), este apresenta ainda as várias teorias criadas sobre o conceito de atitude citando os diferentes autores que as desenvolveram:

A Teoria da Ação Refletida (Fishbein & Ajzen, 1975), sugere que a causa próxima do comportamento é a intenção da pessoa em envolver-se no mesmo, isto é, as atitudes influenciam o comportamento através da sua influência sobre as intenções. Assim sendo, as pessoas formam as suas intenções refletindo acerca das suas atitudes e das suas normas subjetivas, formam as suas atitudes refletindo acerca das consequências do seu comportamento e formam as suas normas subjetivas refletindo acerca da aprovação/desaprovação dos outros significativos em relação ao seu comportamento.

A Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1985, 2006), foi desenhada de forma a antever e compreender o comportamento humano em determinados contextos. Segundo esta, sempre que se pretende prever a intenção de uma pessoa relativamente a um determinado comportamento, há que ter em consideração três variáveis: a atitude relativa ao comportamento específico; as normas subjetivas; e o controlo comportamental percebido (perceção do controlo comportamental). Esta teoria é utilizada quando se pretende observar/avaliar atitudes e intenções no contexto da inclusão. Esta teoria, sugere que as intenções das crianças para incluir pares com deficiência são influenciadas pelas expectativas e normas sociais, atitudes dos alunos e pela perceção do controlo do comportamento.

A Teoria do Contacto (Allport, 1954) assume-se como uma abordagem teórica, utilizada para o estudo das atitudes dos profissionais e dos pares, face aos indivíduos com deficiência. Baseia-se no pressuposto de que o contacto entre grupos em conflito permite aos indivíduos descobrirem um conjunto de afinidades que nunca pensariam existir (propiciando o seu relacionamento e compreensão mútua). Todavia, é fundamental especificar em que condições o contacto facilita a perceção de semelhança entre os membros desses grupos, tendo para isso, em conta todo um conjunto de fatores: quantitativos (duração dos contactos, número de pessoas envolvidas e diversidade); de estatuto (nível do estatuto dos membros e dos grupos em questão); aspetos de papel (tipo de papéis, subordinação ou dominância); atmosfera envolvente (tipo de contacto); personalidade dos indivíduos (nível de preconceito, experiência prévia do grupo, idade e ainda nível de instrução); áreas de contacto entre grupos (profissional, recreativa e política). Esta teoria é usada para estimular a união e promover a integração, porque promove atitudes positivas, através de experiências planeadas de interação e de um ambiente organizado com precisão. O contacto, estruturado e devidamente implementado, pode reduzir o preconceito e os estereótipos. Esta teoria defende que quando diferentes populações têm contactos diretos com indivíduos com deficiência, produzem uma mudança positiva de atitudes (Sherril, 1998).

A Teoria da Dissonância Cognitiva (Festinger, 1957) sugere que após tomarmos uma decisão, todos os aspetos positivos da alternativa não escolhida e todos os aspetos negativos da alternativa escolhida são inconsistentes com a decisão. Assim, para reduzir a dissonância após a tomada de uma decisão, existe uma tendência para aumentar a preferência pela alternativa escolhida e reduzir a preferência pela alternativa que não foi objeto de escolha. Ou seja, existe uma separação entre as crenças pessoais de alguém e suas atitudes e/ou a realidade ao seu redor. (s.p.)

Por fim, Santos (2013) conclui que o conceito de atitudes aparenta estar diretamente ligado às reações das pessoas face à inclusão, afirmando que “as reações manifestadas em relação à inclusão acarretam fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais, que se encontram diretamente ligados às atitudes sociais” (s.p.).

2.2. Atitudes dos professores face à inclusão

Segundo Leyersen e Tappendorf (2001, cit. por Coelho 2012), o fracasso ou o sucesso da educação inclusiva dependem das atitudes na medida em que as expectativas sobre as realizações das crianças com Necessidades Educativas Especiais refletem as limitações que possam ocorrer em termos do sucesso e aquisição de aprendizagens. Porter (1997, cit. por Coelho, 2012) refere que o paradigma da inclusão exige que os professores tenham uma atitude recetiva face aos seus princípios, destacando o papel do professor do Ensino Regular que deverá ajustar o ensino face às necessidades individuais dos alunos, relevando a questão do apoio educativo prestado e o papel da formação. Assim, a formação deverá levar a uma prática reflexiva, a uma atualização contínua das competências e dos conhecimentos no âmbito da Educação Especial e levar a uma mudança de atitudes para com as crianças e os jovens com Necessidades Educativas Especiais. O professor deve imperativamente aceitar a inclusão das diferenças na sala de aula, mostrando disponibilidade para responder, de forma positiva e eficaz a todo o tipo de aluno. Os professores desempenham um papel primordial no aumento das relações sociais significantes entre alunos (Bauer, 1994, cit. por Almeida, 2012).

Em 1985, a UNESCO, realizou um estudo para entender quais seriam as perspetivas dos professores face à integração de alunos com NEE no Ensino Regular. Os resultados deste

estudo revelaram que metade dos professores demonstrou uma atitude favorável face à integração dos alunos com NEE nas suas turmas, a outra metade preferia que estes alunos ficassem em turmas separadas. Perante esse resultado, Palácios (1987), defende que a formação e as atitudes dos professores são a base do sucesso da inclusão. Neste sentido, Mesquita & Rodrigues (s.d., cit. por Morgado, 2003) defendem que se torna imperativo que a “formação inicial dos professores contemple aspetos relativos à intervenção educativa com alunos com NEE” (p. 86). Segundo estes mesmos autores, a formação inicial dos professores deveria introduzir “conceitos em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar”. Correia (2003) também apoia a formação contínua baseada numa “avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos” no processo educativo de cada aluno (p. 36).

De acordo com Nielson (1999), um ambiente inclusivo positivo também é criado através das interações entre o professor e os seus alunos. Pois o docente deve criar um clima de aceitação entre eles, transmitindo sentimentos positivos e revelando-lhes afeto. Para além disso, o respeito é fundamental para a inclusão já que, segundo Santos (1985), o professor que tem respeito pelo seu aluno, desenvolve nele o respeito pelos outros e por si próprio, tornando-se um bom cidadão.

Para Kronberg (2003), o professor do ensino regular deve colaborar com os técnicos da Educação Especial, nomeadamente com o professor do Ensino Especial, definindo as atividades a realizar pelos alunos com NEE. Os docentes devem também procurar identificar as principais áreas fortes dos alunos, as suas necessidades e dificuldades e analisarem uma variedade de adaptações curriculares que possam melhorar a resposta às necessidades de cada um. Assim como o professor do Ensino Regular, o docente de Educação Especial tem um papel ativo e crucial no sucesso da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Segundo Correia (2003), o professor do Ensino Especial deve adequar o currículo para facultar a aprendizagem ao aluno com NEE; colaborar e cooperar com o professor do Ensino Regular; prestar um apoio direto e individualizado aos alunos com NEE; planear as ações conjuntamente com o professor de ensino regular; sugerir ajuda e serviços suplementares de que o aluno possa necessitar para ter um bom processo de ensino-aprendizagem; alterar as

avaliações para que o aluno possa mostrar aquilo que aprendeu. Torna-se, então, extremamente importante que na escola se desenvolva um clima de cooperação entre todos, sendo este essencial para a inclusão de alunos com NEE.

A escola inclusiva deve ser, segundo Ainscow (1998), um lugar “onde alunos e professores se envolvem em atividades que os ajudam a ser bem-sucedidos no que diz respeito a compreender e enfrentar os problemas que se lhe deparam. Neste sentido, os problemas que ocorrem nas escolas podem ser vistos como oportunidades de aprendizagem” (p. 36). Para isso acontecer, o autor convida os professores a adotarem uma atitude reflexiva relativamente às suas práticas.

A mudança das práticas dos professores para com os alunos com NEE nem sempre é fácil mas é essencial para o sucesso da inclusão desses alunos no Ensino Regular. A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais apresenta em 2003, um relatório em que também refere a importância do professor na implementação da inclusão defendendo que a atitude dos professores é um fator essencial que vai definir a formação de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação disfarçada na escola (por exemplo classe especial).

Relativamente à atitude dos professores face às mudanças de práticas e à disponibilidade para as aprender e aplicar, Pereira (1998, cit. por Martins, 2005) apresenta sete níveis de avaliação:

- Nível 0 (Consciencialização): Os profissionais têm pouco contacto ou envolvimento com a mudança das práticas.
- Nível 1 (Informação): A primeira atitude é querer saber mais acerca da mudança das práticas.
- Nível 2 (Pessoalização): Os profissionais questionam-se sobre de que forma a mudança das práticas os afetará pessoalmente.
- Nível 3 (Realização): Atitudes centradas na implementação das práticas, como, quando e onde devem ser implementadas.
- Nível 4 (Consequências): Os profissionais questionam-se acerca do impacto que a mudança terá na criança e na família.
- Nível 5 (Colaboração): Os profissionais procuram a colaboração de outros colegas para os ajudar na aplicação de novas práticas.

- Nível 6 (Avaliação): Os profissionais avaliam as novas práticas e, se necessário, procedem às mudanças necessárias para as tornar eficazes. (p. 51)

Fava (2011) afirma ainda que

no que concerne às atitudes do professor face a si próprio, o modo como estes se vêem e se sentem determinam fortemente o clima de sala de aula e o desempenho dos alunos. Um professor que revele autoconfiança, equilíbrio e autocontrolo tende a estabelecer um clima de cooperação e aprendizagem na sala de aula. Do mesmo modo, um professor hiperansioso, trémulo e inseguro tende a estabelecer o clima oposto. Vários estudos têm demonstrado que climas de sala de aula críticos, não apoiantes e negativos têm efeitos negativos nos alunos, tanto ao nível psicológico e fisiológico como ao nível do rendimento académico. (pp. 37-38)

A mesma autora explica que se os alunos forem valorizados, apoiados e elogiados enquanto pessoas e alunos, o resultado da sua aprendizagem só poderá positivo, afirmando que “as atitudes dos professores determinam ou influenciam as atitudes que os alunos desenvolvem relativamente à aprendizagem, em especial os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educativas” (p. 38).

Finalmente, Martins (2008) refere Warnick (2001) que “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (p. 54).

2.3. Atitudes dos pares face à inclusão

Vários autores defendem que um dos benefícios da inclusão das crianças especiais é a interação entre a criança diferente e os seus pares sem deficiência, bem como a criação de laços afetivos entre estas. Barreto & Vieira (s.d.) referem Bénard da Costa & Shea (1994) que consideram o trabalho num ambiente de cooperação entre pares e a partilha de responsabilidades entre crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais como os pilares da inclusão e da formação de uma escola inclusiva. Esta cooperação e partilha são, sem qualquer dúvida, positivas e fará com que a criança diferente faça progressos nas suas aquisições e aprendizagens a nível pedagógico, social, afetivo e desenvolva a sua autoestima.

Papalia & Colegas (2001) apoiam essa ideia, defendendo que fazer e partilhar coisas com os pares beneficia as crianças com NEE de múltiplas maneiras, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem e da literacia, bem como, da compreensão e controlo emocionais.

Barreto & Vieira (s.d.) também mencionam Stainback & Stainback (1990), segundo os quais, uma das razões para adotar as práticas inclusivas é proporcionar a cada aluno a oportunidade de aprender a viver e trabalhar com os seus pares, enquadrados no seu contexto. As mesmas autoras afirmam que “ainda que concordemos com esta afirmação em tudo o que preconiza, temos consciência que esta oportunidade não é fácil de criar, com todas as condições necessárias, e nem sempre corresponde às expectativas daqueles com responsabilidades ao nível da intervenção” (p. 5). Pois de acordo com Barreto & Vieira (s.d.), é necessário ter em conta que :

para a criança diferente, aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, dependerá das experiências e atividades que o professor propõe, da capacidade dos pares para se adaptarem às características das crianças diferentes e das próprias relações e interações que se criam entre a criança especial e a comunidade escolar que está a sua volta. (p. 5).

As autoras explicam que apesar de tudo, não há escapatória possível para as diferenças individuais. Por essa razão, as crianças diferentes também assumam atitudes, comportamentos e revelam personalidades diferenciadas, consoante o seu grau de limitação e o seu tipo de deficiência. Segundo Hall & McGregor (2000, cit. por Barreto, 2009), é na dinâmica da sala de aula que podemos perceber que a inclusão nem sempre é bem-sucedida. Pois é fácil de observar que alguns alunos são mais aceites do que outros, e que, na maior parte dos casos, são as crianças com mais competências cognitivas e sociais que conseguem conquistar comportamentos mais amigáveis e afetuosos, assim como formas de interação mais eficientes. Ao contrário dessas, as crianças diferentes, fazem parte do grupo das crianças mais exigentes, agressivas e tímidas fazendo com que sejam menos escolhidas pelos colegas para as brincadeiras (Papalia et al., cit. por Barreto, 2009). Relativamente a essa situação, Odom (2007) indica sinais de alerta da criança com NEE que poderão estar ligados à rejeição social.

Segundo o autor, esses sinais podem estar ligados a dificuldades em comunicar, a dificuldades nas capacidades sociais e lúdicas, a uma timidez acentuada, a um isolamento social e a comportamentos perturbadores ou agressivos que poderão levar ao afastamento por parte dos seus colegas.

Porém, nem sempre as crianças ditas “normais” se afastam dos seus colegas com NEE. Pois as crianças também podem demonstrar vontade de ajudar e apoiar os seus colegas com Necessidades Educativas Especiais. Barreto & Vieira afirmam que a aceitação baseada na vontade de apoiar, pode estar associada ao que Odom (2007, cit. por Barreto & Vieira, s.d.) refere como “dependência percebida”, isto é, “os pares têm tendência a tratar a criança diferente como um bebé ou uma pessoa incapaz” (p. 5). Segundo as autoras, este facto faz com que muitas das interações que se estabelecem entre as crianças ditas normais e os seus pares diferentes estejam baseadas na prestação de cuidados, no auxílio e não na amizade. Esta ideia é também reforçada por Correia (2003, cit. por Barreto & Vieira, s.d.), quando este autor afirma que:

numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, muitas vezes severas, em atividades 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. (p. 5)

De acordo com Barreto & Vieira (s.d.), alguns teóricos afirmam que as atitudes das crianças ditas normais para com os seus pares diferentes, variam consoante o que elas sabem e compreendem sobre a deficiência, mas também dependem das perceções e expectativas dos pais e professores sobre a mesma. Segundo as autoras, um ambiente em que a deficiência é tratada positivamente desperta na criança atitudes positivas face aos seus pares diferentes e favorece a criação de laços de amizade entre eles. Os pais e familiares das crianças diferentes também devem assumir como prioritárias, no desenvolvimento das suas crianças, as relações de amizade estabelecidas com os seus pares, sendo este o principal fio condutor no processo de ensino/aprendizagem, quer a nível de conteúdos sociais e funcionais, quer a nível de conteúdos académicos. Relativamente aos pais, as autoras referem que a sua participação nas atividades escolares e a amizade com os pais dos colegas dos seus filhos

poderá ajudar a promover as interações entre pares. Em suma, os pares têm tendência a rejeitar socialmente o colega diferente, quer seja devido às suas características pessoais, quer porque receiam o que lhes é estranho e não sabem como lidar com a diferença. Para ultrapassar esse entrave ao desenvolvimento da inclusão, Barreto & Vieira (s.d.) defendem que as perceções positivas sobre a deficiência que os professores veiculam nas aulas e os familiares transmitem em casa ajudam a criança a ter atitudes positivas com os seus pares diferentes, permitindo deste modo a criação de laços de amizade baseados na interação entre a criança com NEE e os seus colegas. Uma inclusão de sucesso é conseguida quando a criança diferente estabelece relações de amizade com os seus pares, se sente parte de um grupo e é por ele verdadeiramente aceite.

Para reforçar a afirmação de Barreto & Vieira (s.d.), Neto (1998) afirma que as atitudes são influenciadas pelas pessoas que desempenham papéis significativos na vida de cada criança, como os pais, companheiros e grupos de referência. Segundo Brunch & Valeo (2004, cit. por Almeida, 2012), é primordial que os professores fortaleçam atitudes positivas perante a inclusão, desenvolvendo e pondo em prática um modelo forte de comunicação que promova a ligação afetiva entre alunos com NEE e os seus pares. Staub & Peck (1995, cit. por Almeida, 2012) afirmam que essa atitude por parte dos professores pode trazer diversos benefícios académicos e sociais para todos os alunos, como por exemplo, a diminuição do medo da diferença e um aumento da capacidade para estabelecerem relações confortáveis com crianças diferentes que apresentam NEE; uma crescente consciência em relação aos mesmos; uma evolução a nível social, uma vez que vão aprendendo a ser mais tolerantes, a respeitar e a aceitar a diferença; o desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspetos morais e éticos e o desenvolvimento de relações afetuosas entre alunos ditos “normais” e alunos com NEE.

Por fim, é de salientar que nos últimos trinta anos, as políticas inclusivas originaram o aumento do número de crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula, o que parece estimular a aceitação de crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem pelos seus pares, trazendo benefícios sociais para todos os alunos. Segundo Vignes et al. (2008, cit. por Almeida, 2012), as atitudes negativas entre pares parecem ser a principal barreira para a inclusão de alunos com deficiência na escola tornando evidente que, de

acordo com Antonak & Livneh (2000, cit. por Almeida, 2012), a aceitação de crianças com deficiência não acontecerá enquanto os seus pares sem NEE apresentarem atitudes negativas.

CAPÍTULO III

A CRIANÇA COM SÍNDROME X FRÁGIL

O Carlos, em bebé, era muito irritável. Ao mínimo desconforto, ou mesmo sem causa aparente, desatava a chorar, de uma forma intensa e por tempo indeterminado. O Carlos falou muito tarde, já depois dos cinco anos de idade. E nunca gostou muito de brincar com as outras crianças. Quando alguém fala com ele, o Carlos desviava o olhar. E quando se excitava com alguma coisa, fazia um movimento repetitivo com os braços, como se quisesse levantar voo. E mordida os dedos das mãos, ao ponto de fazer calos. Estava sempre a mexer-se e o tempo de atenção era muito pouco.

Quando entrou para a escola, não conseguiu aprender a ler, apesar dos esforços da professora que, dizem, era muito dedicada.

As suas feições eram peculiares: as orelhas muito grandes, o queixo grande e a face longa. Havia um primo da mãe, hoje dia homem feito, com algumas semelhanças físicas com ele. (...)

Miguel Paiva (s.d.), Síndrome X Frágil. (p.1).

3.1. Etiologia de Síndrome X Frágil (SXF)

Segundo Franco (2012), a Síndrome X Frágil foi descrita pela primeira vez em 1943 por Martin & Bell, todavia, só foi realmente aperfeiçoada a partir de estudos citogenéticos em que Lubs (1969) descreveu uma anomalia cromossómica numa mãe e nos seus dois filhos com atraso mental. Tal anomalia consistia num estreitamento, quase com rotura, de uma zona distal do braço largo do cromossoma X que, dado o aspeto de fragilidade desta zona, passou a chamar-se posteriormente de «sítio frágil».

Para perceber melhor o que é a Síndrome X Frágil, é essencial saber que cada ser humano é formado por células, cada célula possui dentro do seu núcleo o material genético que se agrupa em estruturas chamadas de cromossomos. Nos cromossomos estão os genes.

Dentro de uma célula há 46 cromossomas, metade vinda do pai, metade vinda da mãe e um destes pares é chamado de cromossomas sexuais: sendo XX para o sexo feminino (um X do pai e outro da mãe) e XY para o sexo masculino (o X proveniente da mãe e o Y do pai).

Assim, como se trata da Síndrome do X Frágil, a alteração genética ocorre apenas no cromossoma X, portanto, o quadro clínico geralmente é menos grave nas mulheres porque o outro X compensa o cromossoma afetado, o que não prejudica tanto o funcionamento das suas capacidades. Já em homens, como o outro cromossoma do par é um Y, os quadros são muito mais severos, quer em número (cerca de 80%) quer na gravidade do défice cognitivo e é de salientar que os pais portadores do gene alterado passarão a síndrome para todas as suas filhas, mas não o farão para nenhum de seus filhos.

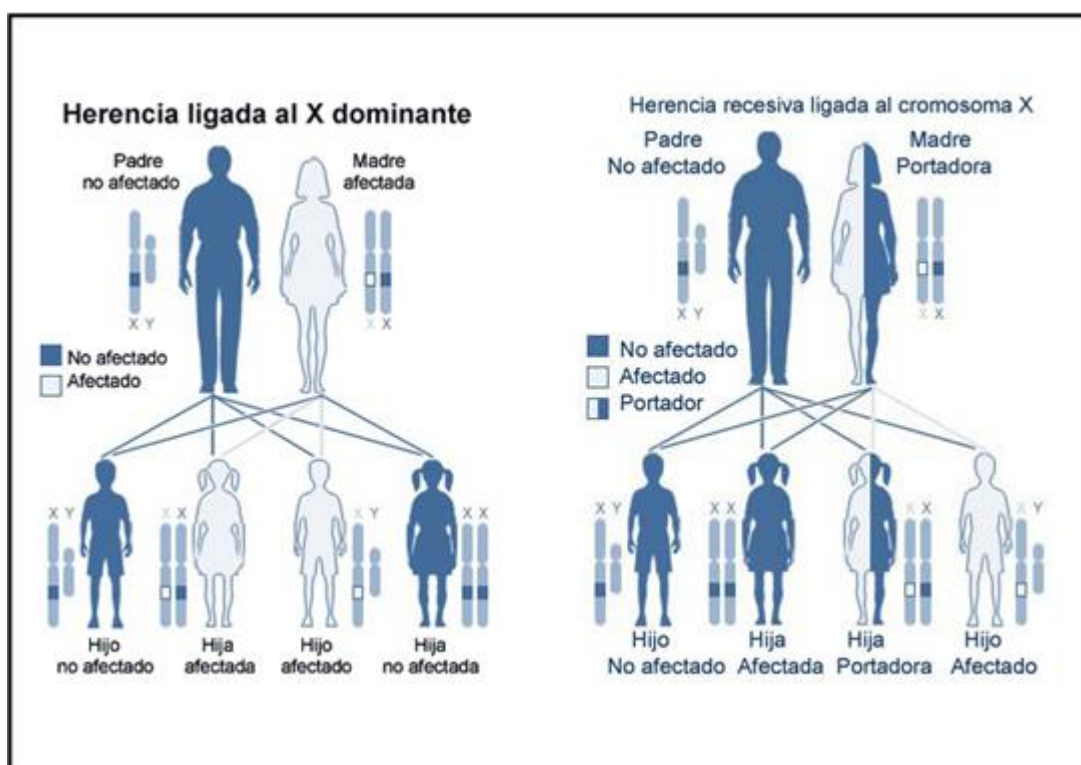


Figura 3 – Transmissão da Síndrome X Frágil

Palha (s.d.) refere que em 1991, uma pesquisa realizada em vários centros internacionais conseguiu identificar e sequenciar o gene da SXF. Esse gene designado por “Fragile X Mental Retardation 1 Gene” (FMR1) apresenta uma instabilidade caracterizada por sequências repetidas de trinucleótidos simples, Citosina Guanina-Guanina (CGG). Os

indivíduos normais têm aproximadamente 5 a 50 sequências repetidas de CGG, com uma média de 30.

Segundo o pediatra do desenvolvimento Miguel Palha (s.d.), a incidência, mais ou menos acentuada, da SXF pode apresentar duas situações designadas por “pré-mutação” e “mutação”.

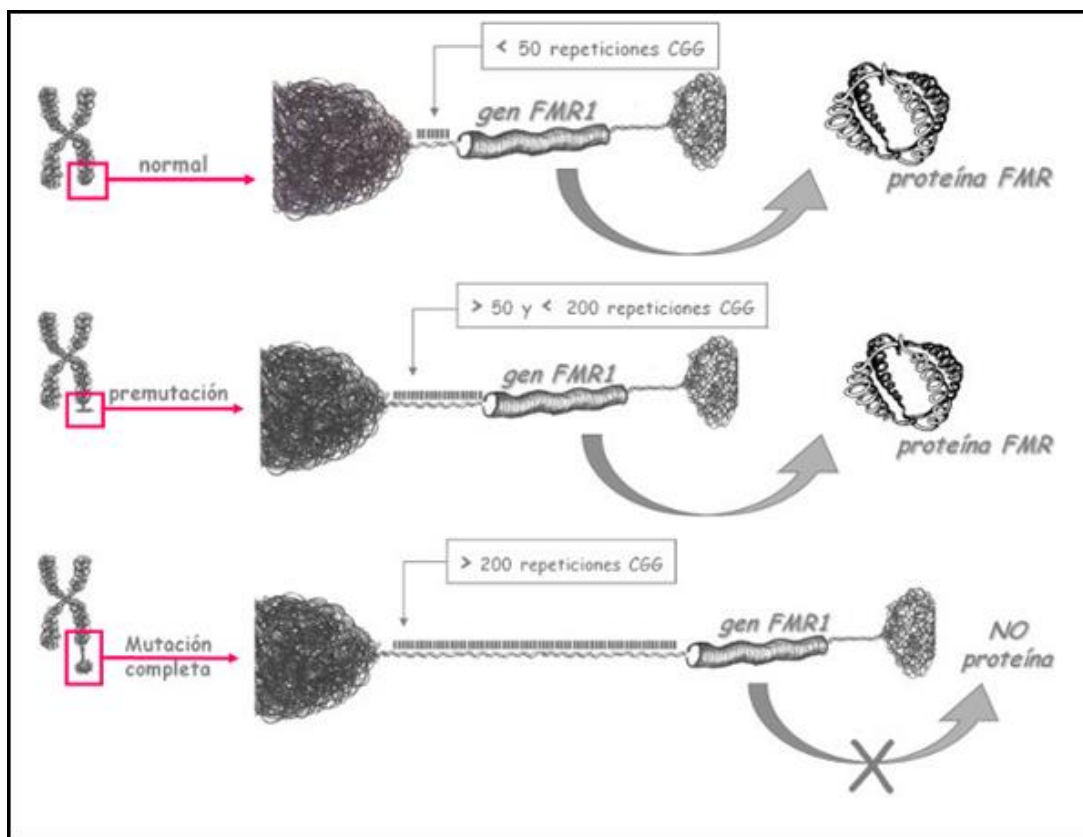


Figura 4 – Etiologia da Síndrome X Frágil

A pré-mutação é caracterizada pela presença de 54 a 200 sequências repetidas de CGG. Esta pré-mutação pode aparecer nos indivíduos femininos e masculinos. Quando a mulher possui a pré-mutação, pode transmitir para sua descendência o cromossomo X com o gene normal ou o cromossomo X com o gene alterado. Já um homem portador de pré-mutação transmite a todas as suas filhas o seu único cromossomo X com o gene alterado, mas sempre

na forma de pré-mutação; para seus filhos, o portador transmite o cromossomo Y e, portanto, eles não podem herdar a pré-mutação.

Na pré-mutação, as pessoas portadoras possuem um defeito menor no gene. Elas podem apresentar apenas sintomas leves da síndrome ou nenhuma das suas características. Nesse caso, são consideradas clinicamente normais.

Um homem portador, mesmo que não apresente problemas cognitivos, transmitirá a pré-mutação a todas suas filhas que, mesmo sem alterações físicas, cognitivas e emocionais, poderão ter filhos, netos, bisnetos com problemas, pois serão portadoras.

Cada filho ou filha de uma mulher portadora terá 50% de hipóteses de herdar o gene. Mas se ela for afetada, apresentando atraso mental, a possibilidade de ter filhos também afetados será maior.

A pré-mutação pode ser transmitida de forma silenciosa ao longo das gerações de uma família, até que um de seus membros seja afetado pela síndrome sob a forma de mutação completa.

Segundo Palha (s.d.), a mutação completa, existe uma extensão muito maior de sequências repetidas de CGG, que varia, aproximadamente, de 230 a 2000, podendo chegar a milhares de trincas levando ao silenciamento do gene FMR1. O gene deixa de ser reproduzido e, conseqüentemente, a proteína “Fragile Mental Retardation Protein” (FMRP) não é transcrita, resultando em deficiência mental e outros sinais físicos e comportamentais da SXF, já que essa proteína é necessária para o funcionamento de várias funções do cérebro, como a função intelectual, a função sensorial, a memória, a fala, o cálculo e a função social e comportamental. Essa proteína é essencial para a boa ligação entre os neurotransmissores no cérebro. A ocorrência é de um caso em cada dois mil meninos e uma em cada quatro mil meninas.

Assim, a SXF manifesta-se essencialmente em três aspetos: atraso intelectual, alterações do aspeto físico e alterações do comportamento.

3.2. A deficiência mental na criança com Síndrome X Frágil

Segundo Franco & Morais (2012), a Síndrome X-Frágil, descrita em 1943 por Martin e Bell, é definida como a causa mais frequente do atraso mental hereditário em indivíduos do sexo masculino, afetando também o sexo feminino.

A síndrome X Frágil deve o seu nome à descrição feita pelo geneticista Herbert Lubs, em 1969, do cromossoma X alterado e caracterizado por uma constrição na extremidade do braço longo, presente em todos os homens com défice cognitivo de determinada família observada. No entanto, a relação entre a variação do cromossoma X e o défice cognitivo só foi confirmada nas genealogias descritas por Giraud Sutherland (1977, cit. Frazão, s.d.).

No Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais (DSM-IV-TR) a SFX é definida como uma das perturbações associadas ao grande grupo das patologias abrangidas pela deficiência mental. A SFX aparece como sendo uma patologia caracterizada por uma deficiência mental hereditária causada por alterações genéticas do cromossoma X.

Para contextualizar a deficiência mental na SXF, torna-se essencial percebermos o conceito de deficiência mental.

Segundo Polme (2012), ao longo dos tempos, por motivos diversos, foram-se criando algumas crenças à volta do conceito da deficiência mental. Em tempos passados, pessoas com deficiência mental foram consideradas bruxas e queimadas em fogueiras. Mais tarde, quando se criaram os primeiros asilos psiquiátricos, foram internadas como pessoas consideradas loucas, tendo-se fundamentado a ideia de que doença mental e deficiência mental eram a mesma coisa. Infelizmente, algumas das supostas verdades criadas à volta do conceito da deficiência, como as referidas anteriormente, transformaram-se em preconceitos e, não correspondendo a verdade científica, continuam ainda hoje a dificultar a integração escolar, social e profissional das pessoas com deficiência.

Azevedo (2011) afirma que não é por acaso que personagens insanas caracterizam a literatura universal pois devido à sua condição física, estas personagens são, a maior parte das vezes, vítimas de intolerância, maus tratos e segregação por parte dos outros que acabam por excluí-las da sociedade. A loucura é, sem dúvida, um tema que ganha destaque na literatura por meio de escritores dedicados em percebê-la e descrevê-la em contos, poemas ou romances.

Ser doido-alegre, que maior ventura!
Morrer vivendo p'ra além da verdade.
É tão feliz quem goza tal loucura
Que nem na morte crê, que felicidade!
Encara, rindo, a vida que o tortura,
Sem ver na esmola, a falsa caridade,
Que bem no fundo é só vaidade pura,
Se acaso houver pureza na vaidade.

Já que não tenho, tal como preciso,
A felicidade que esse doido tem
De ver no purgatório um paraíso...

Direi, ao contemplar o seu sorriso,
Ai quem me dera ser doido também
Para suportar melhor quem tem juízo.

António Aleixo, in *Este Livro que Vos Deixo*, 11ª edição, Ed. Casa das Letras, 2009 (s.p.).

Um dos exemplos de “personagem louca” mais conhecidos da literatura francesa é o de Emma, *Madame Bovary* (Gustave Flaubert, 1857). O romance conta a história de Emma, uma mulher sonhadora da pequena burguesia, criada no campo, que aprendeu a ver a vida através da literatura sentimental. Bonita e requintada para os padrões provincianos, casa-se com Charles, um médico do interior, tão apaixonado pela esposa quanto entediante. Nem mesmo o nascimento da filha dá alegria ao indissolúvel casamento ao qual a protagonista se sente presa. Emma, cada vez mais angustiada e frustrada, busca no adultério uma forma de encontrar a liberdade e a felicidade. Apesar da intensa procura de uma vida digna, dificilmente consegue sentir-se satisfeita com o que é e o que tem, acabando por entrar num histerismo quotidiano que a levará ao suicídio.

Khenkine (2004) refere ainda que no século XIX, os sintomas da histeria são sujeitos a um estereótipo socialmente desvalorizado. Na verdade, esta doença ainda pouco estudada, aponta as mulheres histéricas como marginais e desviantes. No entanto, existe uma

correlação óbvia entre o comportamento descrito por Flaubert e os sintomas no “Diagnostic and Statistic Manual” (DSM-III), teorizado muitos anos mais tarde. Parece incontestável que Emma tem os seguintes sintomas histéricos: mitomania, egocentrismo, dependência emocional, dramatização, desequilíbrio emocional e constante procura de atenção por parte do outro.

Azevedo (2011) revela que é precisamente no século XIX que se registam os primeiros progressos na análise da deficiência mental. Várias são as entidades que se têm dedicado à deficiência mental. Uma delas é a “American Association of Mental Retardation (AAMR, 2002) renomeada “American Association on Intellectual and Development Disabilities” (AAIDD, 2007) que defende que a deficiência mental se define por dois fatores principais:

- Um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média;
- Limitações em pelo menos duas áreas do comportamento adaptativo, o que, dito de forma mais simples, se refere à forma como a pessoa é capaz de cuidar de si própria (a independência pessoal) e ao modo como se relaciona com os outros no dia-a-dia (a responsabilidade social).

No que se refere ao funcionamento intelectual, todos nós temos uma certa capacidade de memória, de prestar atenção por mais ou menos tempo, de raciocinar de uma forma mais concreta e prática ou mais abstrata, de fazer mais ou menos associações de ideias, de conseguir estabelecer uma maior ou menor relação entre situações que já passámos e outras presentes, de fazer cálculos mentais com maior ou menor facilidade, etc. Quando existem dificuldades nestas áreas, então o funcionamento intelectual da pessoa, mais conhecido por Quociente de Inteligência (QI), será inferior à média esperada. Se for significativamente inferior, está estabelecida a primeira condição para o diagnóstico de deficiência mental (Azevedo, 2011).

No que diz respeito aos diversos níveis de QI, o DSM – IV apresenta uma avaliação baseada nos seguintes critérios:

- 1- Deficiência mental leve ou ligeira: Nível de QI de 50-55 a aproximadamente 70;
- 2- Deficiência mental moderada: Nível de QI de 35-40 a 50-55;
- 3- Deficiência mental severa: Nível de QI de 20-25 a 35-40;

- 4- Deficiência mental profunda: Nível de QI abaixo de 20 ou 25;
- 5- Deficiência mental, de gravidade inespecificada.

(DSM-IV-TR, 2002, p. 42)

Ainda de acordo com o DSM-IV (“Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders”), da “American Psychiatric Association” - APA (1994), a deficiência mental, é uma das perturbações diagnosticadas na infância ou na adolescência e que, podendo ter diversas etiologias, pode ser considerada como uma consequência semelhante a vários processos patológicos que afetam o sistema nervoso central. A deficiência mental caracteriza-se por um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, acompanhado por limitações consideráveis em pelo menos duas áreas do comportamento adaptativo, sendo algumas dessas a comunicação, os cuidados pessoais, a vida doméstica, as relações pessoais e interpessoais, a utilização dos serviços comunitários, a autonomia pessoal, as capacidades académicas funcionais, o trabalho, os tempos livres, a saúde e a segurança. Contudo, para se poder confirmar a deficiência mental, é primordial que os problemas intelectuais e adaptativos sejam detetados antes dos dezoito anos de idade.

As limitações no comportamento adaptativo, são o aspeto mais relevante e usualmente presente no conjunto de sintomas de um indivíduo com deficiência mental. Por comportamento adaptativo entende-se a forma como a pessoa enfrenta as exigências da vida quotidiana e o nível em que a pessoa se encontra em relação aos critérios de autonomia pessoal esperados para alguém da sua idade, do seu meio cultural e do seu meio social.

Esta definição de deficiência mental aproxima-se de um significado atribuído por Alonso & Bermejo (2001, cit. por Azevedo, 2011) que decidem associar a deficiência mental ao atraso mental. Pois, segundo estes autores, o atraso mental define-se como “uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização de determinadas competências da vida diária”, sublinhando ainda o facto que “devem existir limitações funcionais relacionadas não só com a inteligência conceptual, mas também com a inteligência prática e com a inteligência social” (p. 19).

3.3. O Perfil cognitivo da criança com SXF

Segundo o pediatra de desenvolvimento Miguel Palha (s.d.), na síndrome do X Frágil, observam-se diferenças nas habilidades intelectuais consoante o sexo.

As meninas, muitas vezes apresentam uma baixa capacidade intelectual, mas sem, forçosamente, representar uma deficiência mental. Cerca de 30%, apresenta um QI superior a 85. Aproximadamente 70% das raparigas, com a mutação completa, apresentam desempenhos cognitivos no limiar da normalidade ou um défice cognitivo ligeiro. É frequente, raparigas que tenham mutação completa mas que revelem uma inteligência convencional, apresentarem défices das funções executivas como problemas de atenção, de linguagem, de aprendizagem ou de comportamento. Esses são provocados por uma deficiência moderada de FMRP.

No que diz respeito aos meninos, 80% apresentam um défice cognitivo maior do que o das raparigas, apresentando um QI abaixo dos 70 pontos. Os outros 20% apresentam um défice cognitivo ligeiro. Nos casos mais graves, o défice cognitivo revela-se logo na infância, pois mais de 70% desses rapazes são desatentos e hiperativos e mais de 80% deles, apresentam manifestações típicas das perturbações do espectro do autismo como por exemplo movimentos estereotipados das mãos, autoagressão, contato visual escasso, interação social pobre e aversão ao contato físico. Ainda assim, a maior dificuldade existe no atraso da fala que não lhes permite desenvolver uma linguagem com fins comunicativos.

Podemos assim observar que as meninas são normalmente menos afetadas do que os rapazes, tendo assim, problemas semelhantes que se revelam, no entanto, de forma menos intensa e desenvolvida.

3.3.1 A Linguagem

Segundo um estudo da “Association X Fragil Belgique” (2014), as crianças portadoras de Síndrome do X Frágil apresentam alterações da fala e da linguagem não conseguindo elaborar frases curtas. A fala é rápida, em ritmo desordenado, com volume alto e dificuldade na relação semântica. Apresentam dificuldade em articular a fala devido a um atraso na aquisição da linguagem. Quando adquirem a fala apresentam linguagem peculiar como:

- Uma fala rápida;

- Um ritmo desordenado;
- Uma dispraxia oral, isto é, uma alteração na programação e execução do ato motor da fala, assim como na percepção e articulação de sons;
- Uma fala alta;
- Uma habilidade sintática preservada;
- Uma dificuldade na relação semântica (temporal, sequencial conceitual, inferências);
- Uma boa capacidade imitativa de sons;
- Um uso frequente de frases automáticas.

É de salientar que, desde criança, o rapaz tem uma tendência significativa em apanhar, de forma recorrente, otites médias agudas ou otites serosas que retêm líquido no ouvido médio. Essas otites apalantes podem causar problemas de diminuição ou perda de audição que vão agravar as dificuldades a nível da linguagem que aparecem a nível da dicção, da articulação e da sequência das palavras. Todas essas dificuldades resultam numa dificuldade imensa em pronunciar palavras, em falar e conseqüentemente em comunicar com o outro.

As crianças que apresentam esses problemas, necessitam, na maior parte dos casos, de terapia da fala e de apoio educativo para desenvolver o seu potencial linguístico e comunicativo.

Apesar das grandes dificuldades de linguagem, estas crianças apreendem e conseguem usar novos vocábulos. Contudo, é notável que a sua linguagem compreensiva é bastante superior à sua linguagem expressiva.

3.3.2. A Memória

A “Association X Fragil Belgique” (2014) também informa que as dificuldades na memória da crianças com SXF dependem do tipo de informação a ser armazenada. Na verdade, as informações complexas, abstratas ou as que se aplicam a ser organizadas são particularmente difíceis de memorizar. Estas dificuldades podem ser causadas por um défice de funções executivas ou controlos (ver mais abaixo).

Além disso, observa-se que a memória episódica de longo prazo é relativamente eficiente, no entanto, a memória semântica de longo prazo como a memória (particularmente

a memória ligada à aprendizagem) de curto prazo estão em défice. Os principais problemas são a nível de codificação de informações, ou seja, ao nível da aprendizagem de novas informações.

É notável a facilidade com que a criança desenvolve a memória visual em relação à memória verbal, sendo capaz de captar a informação visual de fácil interpretação e aprender por imitação. Contudo, não é capaz de manter uma perceção diferenciada do que o rodeia nem de incluir um pormenor visual num todo com significado.

Assim, uma criança com SXF, terá dificuldades em apreender, compreender e desenvolver noções e conceitos abstratos que estão na base dos processos de leitura e escrita já que esses requerem perceber, relacionar e formar sequências de sons e letras com significado.

3.3.3. As capacidades das funções executivas

Segundo um estudo da “Association X Fragil Belgique” (2014), as funções executivas que estão relacionadas com a capacidade de planificar uma ação, de monitorizá-la, de selecionar os índices relevantes eliminando os elementos perturbadores, são, nas crianças com SXF, particularmente pouco desenvolvidas. De facto, observamos perturbações ligadas à inibição como a impulsividade, à atenção no tempo e à atenção dividida como a capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo (escrever e ouvir, por exemplo). É frequente, as crianças repetirem várias vezes, tanto a nível verbal como a nível motor, os mesmos atos. Este distúrbio pode causar muitos outros descritos anteriormente (linguagem repetitiva e estereotipada, diminuição da memória...). Às funções executivas estão também associadas as perturbações de atenção e à hiperatividade.

3.3.4. O comportamento da criança com SXF

Segundo o que a Médica Psiquiatra Franco (s.d.) descreve no blogspot do Dicionário de Síndromes, a criança com SXF evidencia comportamentos autistas, no entanto esses estão mais presentes na infância e tendem a desaparecer na idade adulta (apenas 15% dos homens e 12% das mulheres têm verdadeiramente autismo).

Segundo a mesma autora, nesses comportamentos autistas reconhecemos as seguintes características:

- Pobre contato visual (olhar evasivo);
- Indiferença interpessoal;
- Atos repetitivos sem sentido: perseveração (como fixação em determinados objetos ou assuntos), sacudir as mãos como se estivesse a bater asas (flapping), repetição de frases ou sons de outros, etc.;
- Defensibilidade tátil (dificuldade de contato físico com outras pessoas);
- Resistência a mudanças no ambiente, podendo desencadear crises de ansiedade;
- Comportamento retraído grave e que se evidencia logo na primeira infância;
- Também é notável o humor instável das crianças com SXF;
- Oscilam de amigável a "birrento", ou mesmo agressivo (verbal e fisicamente), intermediado por explosões de raiva (pior entre adolescentes do sexo masculino). Estudos têm revelado que as mulheres levemente afetadas - principalmente se forem mães de filhos também afetados - tendem a sofrer de instabilidade de humor, ansiedade e depressão, com dificuldades nas relações interpessoais;
- Frequentemente ansiosos: aparecendo precocemente onicofagia ("roer de unhas");
- Muito impulsivos;
- Muita dificuldade em manter a atenção;
- São hipervigis, isto é, mudam o foco de atenção de um estímulo a outro com facilidade em ambientes com muita estimulação, o que também pode precipitar mudanças de humor como crises de ansiedade ou agressividade;
- É normalmente uma criança com hiperatividade. (s.p.)

3.3.5. As características físicas da criança com SXF

Segundo o que a Médica Psiquiatra Franco (s.d.), as crianças que revelam mais características físicas da Síndrome X- Frágil são, geralmente, do sexo masculino, de forma mais ou menos acentuada, dependendo do grau da intensidade da síndrome. Essas características estão presentes no rosto e no resto do seu corpo e estão quase sempre associadas a problemas oftálmicos, auditivos e visuais.

Podemos observar as seguintes particularidades:

- Alterações nas estruturas e funções cerebrais;
- Hipotonia muscular;
- Macrocefalia: cabeça grande

- Testa alta e proeminente;
- Orelhas compridas e proeminentes (abano), frequentemente de implantação baixa;
- Otites médias frequentes e recorrentes (podendo diminuir a acuidade auditiva e prejudicar também por isso a aquisição da fala) e sinusites;
- Filtro nasal longo;
- Lábio superior fino;
- Palato ogival ("céu da boca") muito alto, ou palato fendido
- Má oclusão dentária;
- Transtornos oculares: estrabismo (30-40%), miopia;
- Ptose palpebral (pálpebras caídas);
- Hiperextensibilidade dos dedos, especialmente das mãos (frouxidão articular), mas também de outras articulações podendo provocar deslocamentos articulares;
- Escolioses;
- Pés planos ou "chatos",
- Prega palmar única (prega simiesca);
- Peito escavado (pectus excavatum);
- Alterações no aparelho cardiovascular: prolapso da válvula mitral (50%), leve dilatação da aorta ascendente;
- Pele fina e suave nas mãos;
- Geralmente são bebês grandes: cabeça, mãos e pés também grandes;
- Durante a infância geralmente são grandes, mas quando adultos ficam menores que o esperado, há uma desaceleração do crescimento
- Macrorquidia (testículos aumentados): maior que 25% do normal para idade, sendo que maior que 40% é característico da síndrome (patognomónico). Antes da puberdade, apenas 20% das crianças apresentam aumento testicular;
- Pode ter convulsões (20%) e epilepsia.

No que diz respeito ao sexo feminino, as características revelam-se através de uma puberdade precoce que pode causar uma desregulação hormonal afetando o ciclo menstrual. Também é característica uma menopausa precoce na idade adulta.

Relativamente à aparência física, as raparigas podem ter orelhas proeminentes e outras características físicas das pessoas com a síndrome mas essas serão sempre menos acentuadas do que no sexo masculino.

3.4. A intervenção na criança com SXF

As características observáveis da Síndrome X Frágil não apresentam muitas evidências no nascimento nem nos primeiros meses de vida da criança sendo a sua deteção muito tardia. Na maior parte dos casos o atraso ligado à Síndrome X Frágil acontece após os 3 ou 4 anos de vida quando são trabalhadas as várias áreas do desenvolvimento da criança.

No entanto, estudos sobre a Síndrome X Frágil mostram-me que é possível a deteção precoce dessa doença. Com efeito, Roberts, Hatton & Bailey (2001, cit. por Apolónio & Franco, 2013) afirmam que através do estudo das crianças até aos 3 anos de idade permite o rastreio e a identificação da SXF. Para esse efeito é necessária a utilização de medidas de avaliação padronizadas, sensíveis as características de cada indivíduo, fiáveis e seguras. Assim sendo aparecem dois estudos essenciais baseados na identificação precoce da SXF e na intervenção precoce no desenvolvimento das crianças com SXF.

3.4.1. Identificação Precoce

Segundo Apolónio & Franco (2013), o despiste genético da SXF só é efetuado quando o atraso de desenvolvimento se torna evidentes. Após a confirmação da doença, as famílias portadoras da pré-mutação ou da mutação completa, acedem a uma informação sobre as causas e consequências da Síndrome X Frágil podendo assim tomar decisões sobre as futuras gestações.

É de salientar que a identificação precoce da SXF também favorece a elaboração do processo de referenciação que permitirá uma intervenção rápida e eficaz no desenvolvimento da criança. Essa poderá precocemente beneficiar de todos os apoios possíveis e necessários ao estímulo do seu desenvolvimento pessoal como ao envolvimento ativo da comunidade escolar e da família.

Segundo Apolónio & Franco (2013), podemos definir intervenção precoce como o conjunto das ações, no âmbito da educação, da saúde e da segurança social, prestados a crianças entre os 0 e os 6 anos, que apresentam uma perturbação do desenvolvimento, ou então em risco de atraso grave, e as suas famílias.

Segundo os mesmos autores, a estimulação precoce de todas as capacidades de uma criança com deficiência ou atraso mental é fundamental para tentar corrigir e/ou ultrapassar as dificuldades presentes. Essa mesma intervenção precoce terá muito mais vantagens. Pois ajudará a família a aceitar a doença e as características do seu filho, desenvolverá a autonomia da criança com SXF, beneficiará a integração social dessa mesma criança reduzindo e, por vezes, eliminando as barreiras sociais e as consequentes desvantagens criadas pela própria doença associada a deficiência ou ao atraso mental.

3.4.2. Intervenção Precoce

Em 19 de Outubro de 1999, o Despacho Conjunto n.º 891/99, dos Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade publicou as “Orientações regulamentadoras da Intervenção Precoce para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento e suas famílias”, documento no qual se define a forma como as estruturas de intervenção precoce se devem organizar no território nacional, numa perspectiva de racionalização de recursos já presentes, através da articulação entre representantes da educação, da saúde e da segurança social, bem como das instituições particulares de solidariedade social e cooperativas de educação que devem funcionar baseadas numa constituição multidisciplinar: educadores de infância, psicólogos, técnicos de serviço social, fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, médicos e enfermeiros. Têm como função dar resposta às necessidades da criança e da família, reforçando o seu desenvolvimento e a sua autonomia e capacidade de tomar decisões, tendo como princípio básico o respeito pela privacidade, valores e dinâmica da família, através do estabelecimento de relações de confiança entre profissionais e famílias (Apolónio & Franco, 2013).

Segundo os mesmos autores, a Intervenção Precoce é baseada nos princípios de um modelo biopsicossocial e sistémico, abordando a criança numa perspectiva global e apresenta três níveis de prevenção: a prevenção primária atua ao nível de campanhas de informação e sensibilização e de promoção de ações de despiste genético, a prevenção secundária refere-se à deteção e diagnóstico das perturbações de desenvolvimento, à prevenção de patologias associadas, à procura de evoluções funcionais e à deteção de sinais de alerta. A Intervenção

Precoce engloba todas as atividades dirigidas à criança, à família e a qualquer contexto que visam facilitar o seu desenvolvimento, prevenir perturbações secundárias e alterar e travar possíveis fatores de risco que ponham em causa o desenvolvimento saudável da criança. Torna-se essencial para as crianças em idades precoces, com atraso de desenvolvimento ou em situação de risco, usufruírem dos apoios necessários nos seus contextos naturais de vida, trabalhando de forma positiva, os laços afetivos estabelecidos com os principais prestadores de cuidados: os pais, outros membros da família e os profissionais dos contextos educativos. É importante que a família seja capaz de proporcionar à criança um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, aproveitando as oportunidades de aprendizagem existentes na vida quotidiana e desenvolvendo um trabalho junto da comunidade que facilite a inclusão social a essas crianças.

No caso da criança com Síndrome X Frágil, a Intervenção Precoce tem um papel fundamental. Pois desde logo, a deteção das alterações do desenvolvimento, confirma as suspeitas iniciais da família de que algo não está a decorrer como previsto alertando para determinado atraso que se vai tornando evidente. Mas durante a fase de espera pela confirmação diagnóstica é imprescindível que seja realizado um trabalho intenso ao nível da estimulação do desenvolvimento da criança, de forma a potenciar todas as suas capacidades e potencialidades. Desta forma é possível otimizar os seus pontos fortes e reduzir algumas sequelas, através de um conjunto de apoios especializados, de âmbito terapêutico e educativo que respondem às necessidades específicas de desenvolvimento detetadas. Nessa mesma fase, devem ser planeadas e trabalhadas as várias oportunidades de aprendizagem existentes ao longo das rotinas diárias da criança com SXF para que sejam inteiramente usadas para estimular o desenvolvimento. No caso de crianças encaminhadas já com o diagnóstico definido, o início dos apoios especializados deve acontecer mesmo antes que os atrasos de desenvolvimento se tornem mais evidentes. Isto é especialmente importante na área da linguagem, já que as capacidades comunicacionais parecem mais severamente afetadas nos primeiros dois anos de vida e são críticas para outras áreas, tais como as capacidades sociais e cognitivas (Apolónio & Franco, 2013).

Como já vimos anteriormente, as crianças com Síndrome X Frágil têm necessidades muito específicas, relacionadas com as questões comportamentais, a hiperatividade ou défice de atenção e as características autistas. De acordo com os autores supramencionados, estas

características exigem um conhecimento específico, de modo a dar a resposta mais adequada, de uma forma global e sistémica às necessidades da família e da criança. É igualmente importante informar, de forma clara e simples, a família da criança com Síndrome X Frágil. Com efeito, sabemos que o contacto com o diagnóstico pode ser um momento de confusão e sofrimento difícil de compreender e aceitar. Por isso é essencial que os profissionais da equipa de Intervenção Precoce possam prestar um apoio quase permanente, sendo este uma das necessidades mais vezes identificada pelas famílias. Por fim, um aspeto muito importante do apoio prestado pela Intervenção Precoce é o suporte emocional, que acompanha os pais durante todo o processo de diagnóstico, ou seja, do despiste genético à confirmação, pois a confrontação com a realidade concreta da existência da Síndrome X Frágil, a culpabilização que daí pode advir e todo o processo de desenvolvimento e adaptação da família é sempre um processo longo e doloroso.

Hoje em dia, a Intervenção Precoce está ao abrigo do Decreto – Lei nº 281/2009, publicado no Diário da República a 6 de Outubro, no qual foi fundado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Este Decreto-Lei apareceu na sequência dos princípios estabelecidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009.

3.4.3. A Intervenção Educativa

Segundo um artigo escrito pelo Professor Pedro Santos (2003) no blog "educação diferente" da responsabilidade da Associação Portuguesa de Investigação Educacional, o tipo de intervenção efetuado ao nível da aprendizagem no aluno com Síndrome X Frágil, deve resultar de um trabalho realizado e combinado entre os seguintes intervenientes:

- Encarregados de Educação;
- Professores / Educadores;
- Psicólogos;
- Médicos;
- Técnicos;
- Outros Funcionários.

Esse trabalho conjunto deve desenvolver primeiramente, a estimulação global e posteriormente trabalhar uma abordagem escolar e académica, de forma a elevar qualitativamente a cognição, a autonomia pessoal e social, a comunicação, o domínio sócio afetivo, o domínio sensorial / percetivo, o domínio psicomotor, etc.

É primordial que o aluno com SXF possa usufruir de “atividades tais como a Educação Física ou Expressão e Educação Físico-Motora, a Psicomotricidade, ou inclusivamente a abordagem de um desporto específico (de grau recreativo ou competitivo) como a natação, desportos de combate, desportos coletivos, etc” (s.p.). Só assim, poderá “beneficiar de um desenvolvimento físico e intelectual mais harmonioso e saudável” (Santos, 2006, s.p.).

As crianças e jovens com SXF devem também beneficiar de áreas onde podem praticar “atividades de Expressão Dramática, Expressão Musical, Artes Plásticas, entre outras. Apoiando, desta forma, o processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais eficaz permitindo uma evolução notória ao nível da autonomia, da cognição e da comunicação” (Santos, 2006, s.p.).

Segundo o mesmo autor, o aluno com SXF deve integrar uma Escola Regular ou Instituição de Ensino Especial, onde conviva com crianças e jovens com experiências e dificuldades diferentes, de modo a impossibilitar o isolamento e facilitar uma melhor adaptação. Deve igualmente beneficiar de sessões de Apoio Psicológico, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, se necessário.

Santos (2006) afirma ainda que “na sala de aula, nos gabinetes técnico especializados, assim como em todos os espaços onde o aluno realize atividades, as condições de trabalho devem ser as ideais (materiais, espaciais e humanas)” e os grupos de alunos devem ser reduzidos de modo a possibilitar um maior acompanhamento e individualização do ensino (s.p.).

Ao nível académico, deve existir uma preocupação em “prosseguir” ao máximo no domínio das aquisições ao nível da escolaridade, assim como efetuar um trabalho de manutenção de todos os conhecimentos já adquiridos.

Para o Professor Santos (2006),

numa fase mais avançada, o jovem aluno deve ser orientado para estágios e unidades de pré-formação, tendo em conta as suas capacidades, as suas motivações, o seu desembaraço, proporcionando-lhe os conhecimentos e competências básicas para uma futura integração na vida ativa. Essa integração deverá ser baseada na elaboração de um Plano Individual de Transição para a Vida Ativa. (s.p.)

Finalmente, para possibilitar uma maior qualidade da Intervenção Educativa, é necessário o diálogo entre todos os agentes que participam na educação da criança com SXF (Professores, Funcionários, Técnicos e Encarregados de Educação).

Este capítulo IV finaliza o primeiro momento deste trabalho baseado na recolha seletiva de material teórico ou na revisão bibliográfica da literatura que, segundo Fortin (1999), consiste em fazer o inventário e o exame crítico do conjunto de publicações pertinentes sobre um domínio de investigação.

Segundo o mesmo autor,

no decurso desta revisão, o investigador aprecia, em cada um dos documentos examinados, os conceitos em estudo, as relações teóricas estabelecidas, os métodos utilizados e os resultados obtidos. A síntese e o resumo destes documentos fornecem ao investigador a matéria essencial á concetualização da investigação. (p. 74)

A consulta bibliográfica centrou-se no estudo de autores que desenvolveram o tema da atitude dos pares na perspetiva de uma educação inclusiva relativamente a uma criança com síndrome X Frágil a frequentar o quarto ano do ensino básico.

A seguir à revisão de literatura, prosseguiremos com o estudo empírico desta investigação, baseado na metodologia que segundo Estrela (1994) é o conjunto de métodos e técnicas de investigação, sua organização e fundamentação. É de salientar que a palavra método deriva do grego *methodos*, *met' hodos* cujo significado é caminho para chegar ao fim. Assim sendo, conclui-se que a segunda parte deste trabalho deverá, fundamentado em diferentes processos, alcançar o resultado desejado desta investigação.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Segundo Galego & Gomes (2005),

um dos eixos fundamentais de qualquer investigação, seja de que natureza for, é o metodológico. (...) a metodologia, o enquadramento teórico e a habilidade do investigador na construção do trabalho científico compõem o tríptico que sustenta a investigação científica. (p. 173)

No presente estudo, desenvolveremos uma abordagem qualitativa, que tem sido frequentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos, em campos como a sociologia, a antropologia, a psicologia, entre outros das ciências sociais.

Denzin & Lincoln (2000, cit. Coelho, 2007) afirmam que “esta abordagem tem tido diferentes significados ao longo da evolução do pensamento científico, mas podemos dizer, enquanto definição genérica, que abrange estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se, portanto, um enfoque naturalístico e interpretativo da realidade” (p. 2).

No que concerne à metodologia, procurar-se-á, em primeiro lugar, referenciar o que se entende por método. Segundo Oliveira (1999, cit. por Coelho, 2007), “um método é um conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade, produzir determinado objeto ou desenvolver certos procedimentos ou comportamentos” (p. 1). Fachin (2001, cit. por Coelho, 2007) afirma que “o método científico caracteriza-se pela escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sob estudo e a sua escolha deve estar baseada em dois critérios básicos: a natureza do objetivo ao qual se aplica e o objetivo que se tem em vista no estudo” (p. 1). Dentro do método científico podemos optar por abordagens de carácter quantitativo ou qualitativo. Com efeito, na medida em que o nosso estudo se centra nas relações interpessoais entre um

aluno com Síndrome X Frágil e os seus pares e tendo em conta o contexto escolar do Ensino Regular, consideramos que o mais adequado será efetuar uma investigação qualitativa/intensiva, pois pretendemos aplicar testes sociométricos. Segundo Almeida & Freire (2008) “de entre os métodos qualitativos destaca-se a análise de conteúdo proveniente, neste caso, dos referidos testes” (p. 25). De acordo com Carmo & Ferreira (1998) trata-se ainda de uma “investigação descritiva por ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos” (p. 180).

4.1. Problema da investigação

Freixo (2009) afirma que “o problema ocorre quando o nosso conhecimento, que assenta num conjunto de expectativas que, ao serem, provoca dificuldades, origina uma situação problemática exigindo da nossa parte resposta adequada com recurso à investigação” (p. 104).

Tal como refere Quivy & Campenhoudt (2005) “a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida (...)” para que o investigador tente exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar ou compreender melhor (p. 44).

Segundo Rudio (1990, cit. por Oliveira, 2003), “formular o problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando as suas características, desta forma o objetivo da formulação do problema é torna-lo individualizado, específico, inconfundível” (p. 12).

De acordo com Yin (2005), a definição de “questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado num estudo de pesquisa”, já que a “forma de uma questão fornece um indício importante para traçar a estratégia de pesquisa que será adotada” (p. 26).

Perante as afirmações anteriores, o problema desta investigação surge sobre a forma da seguinte pergunta de partida: **Qual a atitude dos pares face à inclusão de um aluno com Síndrome X Frágil no 4º ano do Ensino Básico?**

Uma vez a questão da investigação formulada, é essencial perceber os vários conceitos que envolvem todo o trabalho de investigação. Esses conceitos são interligados e ajudar-nos-ão a desenvolver o estudo.

Ajzen & Fishbein (2000, cit. por Lopez Junior & Lucas de Souza, 2008) afirmam que,

entre as visões clássicas de atitudes, sugere-se um construto em que as atitudes são assumidas como resíduos de experiências passadas que guiam o comportamento futuro. Entretanto, segundo esses autores, após pesquisas empíricas, houve maior concordância de que as atitudes são melhores consideradas como sendo um grau de avaliação pessoal favorável ou desfavorável em relação a um objeto atitudinal. Os autores propõem o uso do termo atitude para se referir à avaliação de um objeto, conceito ou comportamento ao longo de dimensões como a favor ou contra, bom ou mau e gostar ou não. (p. 1)

Vala & Monteiro (1997, cit. por Silva, 2014) definem as atitudes como sendo a consequência da confrontação das interações sociais já que são “sujeitas a transformação por via da transformação ou da experiência do indivíduo” (p. 35). Também Herzlich (1972, cit. por Sil, 2004) explica que a atitude é “uma tendência para o indivíduo se comportar positiva ou negativamente em relação a um indivíduo social (uma instituição, uma pessoa ou uma situação)” (p. 66).

Através destas várias definições do conceito de atitudes, é possível perceber o quanto a inclusão de um aluno com Necessidades Educativas Especiais no contexto escolar, vai depender das atitudes dos seus pares sem NEE.

Quando se aborda o tema inclusão, refere-se imprescindivelmente à diferença, seja ela das pessoas ou das suas atitudes. Pois a inclusão fundamenta princípios de aceitação relativamente a tudo o que é diferente.

Segundo Sasaki (2004, cit. por Reis Ramos, 2010), a inclusão social baseia-se assim em princípios tais como:

a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria (p. 20).

Por fim, para que as atitudes dos pares favoreçam a inclusão de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, parece-nos oportuno lembrar que, segundo Barreto (2009, cit. por Weinstein Figueiredo, 2015),

enquanto ser social, o ser humano necessita de conviver, de partilhar com os seus pares, para que se dê um desenvolvimento não só social, mas também emocional, cognitivo e psicológico, por forma a poder formar a sua própria identidade, como sendo um ser único e um indivíduo que pertence a uma determinada comunidade. A influência dos pares torna-se ainda mais importante quando estamos perante uma criança diferente, pois é a interação com o meio que a rodeia que a vai auxiliar na supressão das limitações associadas à sua respetiva deficiência. (p. 16)

4.2. Objetivos gerais e objetivos

De acordo com Freixo (2009), o objetivo de um estudo

constitui um enunciado declarativo que precisa as variáveis chave, a população alvo e a orientação da investigação. Indicando conseqüentemente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do seu estudo. Pode tratar-se de explorar, de identificar, de descrever, ou ainda de explicar ou de predizer tal ou tal fenómeno, devendo ser formulado com grande economia de palavras. (p.164)

Desta forma, a presente investigação tem como objetivo geral perceber qual a atitude dos pares face à inclusão de uma criança com Síndrome X Frágil no ensino regular e descobrir como é vista essa inclusão no processo de ensino/aprendizagem da turma em estudo.

No que concerne os objetivos específicos desta investigação, consideramos os seguintes:

- Identificar, descrever e apresentar as características de uma criança com Síndrome X Frágil;
- Determinar de que forma a Síndrome X Frágil condiciona os processos de socialização e inclusão;
- Compreender a importância que os princípios de inclusão têm numa inserção positiva de uma criança com Síndrome X Frágil;
- Perceber se os alunos sem Necessidades Educativas Especiais se sentem prejudicados com a inclusão de um colega com Síndrome X Frágil na sua

turma ou consideram que podem obter alguma vantagem por terem este colega a frequentar a mesma turma;

- Definir qual o tipo de relação afetiva que os pares sem Necessidades Educativas Especiais conseguem estabelecer com um colega com Síndrome X Frágil e/ou com NEE;

- Descobrir se existe uma relação entre o aluno com Síndrome X Frágil e os seus colegas com Necessidades Educativas Especiais diferente da existente com os seus pares sem NEE;

- Perceber o papel do professor no sucesso da inclusão de um aluno com Síndrome X Frágil.

4.3. Tipo de estudo e metodologias adotadas

4.3.1. Estudo de caso

Antes de definirmos o que é um estudo de caso, é importante diferenciarmos dois tipos de investigação: a investigação quantitativa e a investigação qualitativa. Tentaremos defini-las de forma sucinta antes de prosseguir o nosso trabalho.

Segundo Freixo (2009), o método de investigação quantitativa é baseado num

processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador. Assim, esta abordagem reflete um processo complexo que conduz a resultados que devem conter o menor enviesamento possível. (pp. 144-145)

Frederick Erickson (1986, cit. por Freixo, 2009) refere-se ao método de investigação qualitativa como sendo “um método interpretativo. Pois este método está baseado na preocupação do investigador em compreender plenamente o fenómeno e estudo” (p. 145). Segundo o mesmo autor, “esta abordagem é uma extensão da capacidade do investigador em dar um sentido ao fenómeno” (p. 146).

Segundo Bogdan & Biklen (1992, cit. por Freixo, 2011), a investigação qualitativa apresenta as seguintes cinco principais características:

- 1) A situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;
 - 2) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
 - 3) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e resultado final;
 - 4) Os dados são analisados indubitavelmente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
 - 5) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao «porquê» e ao «o quê».
- (p. 146)

As pesquisas qualitativas são “pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (Chizzotti, 2006, p. 289).

Nesta perspetiva, esta investigação é baseada na recolha de dados que são, particularmente, de carácter descritivo, tendo como objetivo principal, a compreensão e a interpretação do significado que os alunos atribuem à realidade em análise: a atitude dos pares face à inclusão de um colega com Síndrome X Frágil na sua turma.

Meirinhos & Osório (2010) afirmam ainda que

o estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999), entre outros, para os quais, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais. (pp. 51-52)

O estudo de caso apresenta as características da investigação qualitativa. Neste sentido, o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre et al., 2003, cit. por Meirinhos & Osório, 2010). A vantagem do estudo de caso é “a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real” (Dooley, 2002, cit. por Meirinhos & Osório, 2010, p.52).

Sobre a natureza da investigação em estudos de caso, conforme a opinião de Latorre et al. (2003, cit. por Meirinhos & Osório, 2010), “para além do estudo de caso ser visto com mais ênfase nas metodologias qualitativas, isso não significa, que não possam contemplar perspectivas mais quantitativas” (pp. 52-53). Stake (1999, cit. por Meirinhos & Osório, 2010) refere que a “distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, já que a realidade é uma mistura de ambos” (p. 53). Para Yin (2005, cit. por Meirinhos & Osório, 2010) “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 54).

Também Freixo (2009) explica que um estudo de caso pode ter objetivos de várias naturezas por isso e segundo João Ponte (2006, cit. por Vaz Freixo, 2009), esse método pode “utilizar uma grande variedade de instrumentos e estratégias, assumindo formatos específicos e envolvendo técnicas de recolha e análise de dados muito diversas” (p. 110). Relativamente ao tipo de recolha de dados utilizados no estudo de caso, o mesmo autor refere que as mais usadas são a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário.

4.3.2. Metodologias adotadas

Segundo Estrela (2008), “partindo do princípio que num grupo existem relações de afinidade e não-afinidade entre os seus elementos, os testes sociométricos permitem captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (p. 367).

Tendo em conta as dificuldades e as necessidades dos alunos do ensino regular quando se deparam com alunos desta patologia nas suas aulas, optaremos igualmente pela investigação quantitativa/extensiva através da aplicação de inquéritos por questionário. Estes servirão, na opinião de Quivy & Campenhoudt (2005), para “analisar a correlação que as hipóteses sugerem de forma quantitativa” (p. 188).

Relativamente à Professora Titular e ao Encarregado de Educação será utilizada a entrevista que permite uma maior proximidade entre o investigador e o investigado permitindo assim, segundo Biggs (1986, cit. por Bogdan e Biklen, 1994), que “os sujeitos estejam à vontade para falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (p. 136). Segundo

Estrela (2008), “partindo do princípio que num grupo existem relações de afinidade e não-afinidade entre os seus elementos, os testes sociométricos permitem captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (p. 367).

Nesta investigação serão utilizados dois tipos de métodos. Um deles é baseado no método quantitativo direcionado para dados observáveis e quantificáveis e fundamentado na “observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador” (Freixo, 2011, p. 144). O outro método é o método qualitativo centrado na “compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo” (Freixo, 2011, p. 146). Segundo este autor, este método exige, por parte do investigador, uma minuciosa interpretação e descrição dos dados resultantes dos diferentes processos utilizados na investigação, procurando sempre uma explicação entre os diversos fenómenos observados.

Em resumo, o presente trabalho de investigação procura descrever e examinar as atitudes dos pares face à inclusão de um aluno com Síndrome X Frágil no contexto escolar através de um estudo baseado numa metodologia mista na qual se pretende conciliar os métodos e as técnicas de recolha de dados característicos de cada uma das abordagens.

Deste modo, consideramos que como nenhuma opção metodológica é autossuficiente, o ideal é existir combinação de dados, pois a articulação entre as diversas técnicas de recolha de dados, traduz-se num resultado significativo para o enriquecimento do assunto a estudar (Almeida & Freire, 2008).

Por fim, é de salientar que a metodologia utilizada no estudo de caso permite a análise de uma situação concreta sentida em qualquer escola regular inserindo-se assim na nossa realidade quotidiana e atual e permitindo uma recolha de informações vantajosas para a realidade educativa das nossas comunidades escolares.

4.4. Amostra/Participantes

Freixo (2009) afirma que

uma amostra é constituída por um conjunto de conjunto de sujeitos retirados de uma população, constituindo a amostragem num conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada. A descrição da população e da amostra faculta uma boa ideia sobre a eventual generalização dos resultados. Por sua vez, as características da população definem o grupo de sujeitos que serão incluídos no estudo e precisam os critérios de seleção. (pp. 182-183)

4.4.1. Caracterização da Amostra

Para a concretização deste projeto, decidimos desenvolver a nossa investigação no Agrupamento de Escolas de XXX. A amostra para esta investigação recairá sobre uma amostra disponível, constituída por uma turma de 20 alunos do 4º ano do Ensino Regular, dos quais 12 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Na turma encontram-se dois alunos com Necessidades Educativas Especiais abrangidos pelo vigésimo primeiro artigo do Decreto-Lei 3/3008 de janeiro (e.g. Anexo 1). Um desses discentes é o Salvador (nome fictício), portador da Síndrome X Frágil. Para além das crianças, participarão na nossa investigação a Professar Titular e o Encarregado de Educação do aluno em estudo.

4.5. Instrumentos de Recolha de Dados

Um dos instrumentos do estudo incidirá na pesquisa documental, da qual também constará o plano de recolha de dados, sendo que o material recolhido e analisado será utilizado para corroborar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações, referenciando a pesquisa a ser realizada pelo estudo de caso. O referencial bibliográfico tem por base o que já existe sobre o tema, utilizando-se, fundamentalmente, as contribuições dos diversos autores e estudos sobre o objeto de estudo (Yin, 2005). Daí que a revisão crítica de teorias e pesquisas seja um aspeto essencial à construção do objeto de pesquisa e como tal deve ser tratado. A análise documental ajuda o investigador a perceber, segundo Bell (2003), se o projeto a que o investigador se propõe, é realizável e para este se informar acerca do contexto e da natureza do assunto. Na revisão da literatura, abordam-se as posições teóricas e as investigações mais importantes sobre o tema de estudo, procurando-se, assim, fundamentar a investigação e definir os conceitos e a terminologia que iremos utilizar ao longo da investigação. Na opinião de Bell (2003), “qualquer investigação, seja qual for a sua

dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a sua área de interesse, a recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e a redação das suas conclusões” (p. 83).

4.5.1. Teste sociométrico

Segundo Estrela (2008), o teste sociométrico deve partir do princípio de que “a estrutura de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e não-afinidade, que existem entre os seus diversos elementos” e devem, em pequenos grupos, permitir “captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (p. 367).

As principais finalidades do teste sociométrico são as seguintes:

- Registrar representações individuais sobre as relações existentes na classe (ou no grupo);
- Obter dados, a partir desse registo, que possam contribuir para detetar a posição social do aluno dentro do seu grupo (sua integração, sua marginalização);
- Detetar os alunos mais isolados e os mais escolhidos;
- Comparar estes registos com os obtidos noutros processos:
 - Opiniões de professores e outros alunos, expressas em entrevistas ou sob a forma de questionários;
 - Registo de observações diretas (ocasionais ou sistemáticas);
 - Dados de instrumentos de tipo projetivo (desenhos, redações);
- Contribuir para a caracterização do indivíduo em situação de grupo;
- Permitir um feed-back ao professor, tornando mais objetivas as suas opiniões sobre as relações que os alunos tem em grupo. (Estrela, 2008, pp. 367-368)

Oliveira (s.d.) afirma que

o Teste Sociométrico ajuda-nos a avaliar o grau de integração dum criança/jovem no grupo; a descobrir a maneira como ela está a tentar integrar-se; a ver se a sua experiência social se está a realizar dum modo salutar ou não e, com base nestes dados, melhorar a nossa intervenção pedagógica. (p. 2)

Segundo a mesma autora (s.d.), um teste sociométrico permite que cada indivíduo de um grupo “indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações. Depois de cada um responder às perguntas, são catalogadas as respostas numa folha – matriz sociométrica – através da qual podemos obter várias informações acerca das crianças/jovens” (p. 2). A mesma autora explica o porquê de usar o teste sociométrico como instrumento de recolha de dados, apresentando as seguintes razões:

- Contando o número de vezes que uma criança é escolhida, podemos ficar a saber em que grau é que ela é aceite pelos outros membros do grupo. A isto chama-se posição sociométrica. Algumas crianças serão escolhidas muitas vezes e outras menos.
- Os resultados permitir-nos-ão saber quais são os maiores amigos de cada criança. Podemos verificar se ela tem um grande número de amigos diferentes ou um pequeno número de amigos especiais e também se as crianças que ela considera os seus amigos são os que também gostam dela de um modo especial.
- O teste sociométrico revela a estrutura do grupo como um todo. Através dos resultados podemos ver se é constituído por pequenos grupos mais ou menos fechados ou se há uma integração perfeita. Pode mostrar-nos, também, se existe alguma barreira entre rapazes e raparigas. E quais são as crianças que fazem a sua escolha para além dessas barreiras e que são, portanto, os elementos integrantes do grupo como um todo. Podemos ainda descobrir quem são os líderes do grupo e os seus seguidores.
- Se aplicarmos o teste sociométrico em momentos diferentes, podemos verificar de que maneira a estrutura do grupo, a posição sociométrica e as relações pessoais evoluem.
- Podemos ainda utilizar os resultados sociométricos para obter outro tipo de informações. Podemos querer saber se os alunos que trabalham melhor na escola são ou não bem aceites pelos seus companheiros; ou podemos ver se os alunos que os professores consideram melhor adaptados são aqueles de quem os colegas gostam de um modo especial; ou podemos verificar o efeito produzido pela entrada de novos alunos na turma, ou pela transferência de alguns dos que causavam dificuldades. (pp. 2-3)

Relativamente às condições de realização do teste sociométrico, Estrela (2008) sublinha a importância de “um conhecimento prévio das características do grupo a que irá aplicar-se o teste”, referindo-se à idade dos alunos, ao seu meio socioeconómico entre outros (p. 368). O mesmo autor refere ainda que “o teste deverá ser sempre antecedido de um trabalho preparatório que garante o carácter confidencial das respostas” (p. 368). Esse trabalho

preparatório deverá levar o grupo em estudo a responder individualmente, sem qualquer tipo de influência e o mais sinceramente possível.

Segundo Granjeiro & Reis (s.d.), podemos concluir que o teste sociométrico explora e avalia relações ou laços estabelecidos entre indivíduos, que através de uma observação direta não é perceptível, atuando numa rede de interação no interior de um determinado grupo. A sociometria procura medir as relações interpessoais em geral e as relações em situações de escolha particular. Mais do que uma ciência é uma técnica para a observação e análise das relações sociais dentro de um pequeno grupo, sendo muitas vezes utilizada como uma proposta terapêutica para a vida social pois trata-se de uma teorização e de uma medição das relações sociais em grupo. Os grupos podem ser um grande referencial para os indivíduos, bem como os relacionamentos que existem dentro deles. No contexto escolar, essas relações podem ser fontes ricas de informações. Uma de suas grandes vantagens, é que pode ser aplicada em intervalos regulares para se verificar se está havendo mudanças nos comportamentos dentro do grupo em estudo.

Já que os testes sociométricos são utilizados como indicadores de relações interpessoais dentro de um determinado grupo, pareceu-nos pertinente começar pela sua aplicação. Com a aplicação deste tipo de teste, podemos facilmente observar se o aluno em estudo é escolhido pelos seus pares para alguma das situações que lhes são propostas. Esta escolha, a acontecer, indica que a inclusão permite o estabelecimento de relações afetivas entre crianças diferentes e os seus pares.

O teste que aplicámos propunha à criança a escolha de três colegas distintos da sua turma, em três situações distintas:

- Situação um – Escreve o nome de três amigos da turma com quem gostas mais de trabalhar na sala de aula;
- Situação dois - Escreve o nome de três amigos da turma com quem gostas mais de brincar no recreio;
- Situação três - Escreve o nome de três amigos da turma que convidarias, se fizesses uma grande festa de anos. (e.g. Apêndice 1)

4.5.2. Jogo da árvore dos amigos

Este jogo tem o objetivo do teste sociométrico. É de informar que, nesta investigação, o jogo da árvore dos amigos inicia a recolha de dados. Nesse jogo foi pedido aos alunos que escrevessem o nome dos seus três melhores amigos da turma, colocando-os por ordem de preferência, colocando em primeiro lugar, aquele amigo muito especial. (e.g. Apêndice 1)

4.5.3. Questionário

O questionário é baseado numa recolha de dados que “necessita de respostas escritas por parte dos sujeitos” e é constituído por “um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos” (Freixo, 2009, p.196).

Já que os dados são recolhidos e organizados de forma rigorosa, o questionário permite evitar desvios na interpretação dos resultados. Antes da elaboração do questionário, o investigador tem de ter em conta dois tipos de medidas:

- As medidas objetivas, têm relação com factos, com características dos indivíduos (sexo, idade, rendimento), com os seus conhecimentos, assim como com os seus comportamentos.
- As medidas subjetivas, compreendem o que se retira do termo genérico “atitudes”. Fazem referência ao que as pessoas pensam e sentem, assim como aos julgamentos que fazem. Compreendem as medidas de opinião, de satisfação, de perceção de valores – ao que se atribui importância, assim como às intenções de comportamento. (Freixo, 2009, p. 197)

Logo que seja determinado o que vai ser medido, o investigador elabora as suas próprias questões ou utiliza questões já elaboradas por outros investigadores.

No que diz respeito ao tipo de questões, Freixo (2009) afirma que podemos identificar as seguintes duas categorias: as questões baseadas em “factos que constituem a informação detida pelos sujeitos e que em princípio são suscetíveis de serem conhecidas sem ser através de um inquérito” e as questões “designadas por questões de opinião que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências, etc.” (p.198).

Relativamente ao tipo de questões, Gil (2002) sublinha que as perguntas baseadas em factos são “as de mais fácil obtenção”, pois “não há maiores dificuldades para obter dados referentes a sexo, idade, estado civil, número de filhos etc.” (p. 116).

Para além destas categorias, o mesmo autor afirma que podemos identificar duas formas de perguntas:

- As perguntas abertas, às quais as pessoas respondem como querem utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que consideram certos.
- As perguntas fechadas são aquelas que os respondentes escolhem como suas respostas entre duas ou mais opções. As questões fechadas são apresentadas aos respondentes como uma lista preestabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedimos para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar.” (Freixo, 2009, p. 199)

Por fim, é necessário termos em conta as vantagens assim como as desvantagens do questionário. Pois esse apresenta algumas vantagens, tais como:

- A comparação das respostas de todos os investigados, já que as questões são colocadas da mesma forma para todos, sem qualquer adaptação ou explicação complementar;
- A normalização e o controlo dos dados;
- O anonimato faz com que as pessoas respondam de forma mais honesta.

Contudo, expõe algumas desvantagens, designadamente:

- A falta de respostas;
- Respostas do tipo “não sei”;
- As interpretações podem não corresponder ao que é realmente transmitido;
- Problemas de validade.

O questionário utilizado na nossa investigação é constituído por questões cujo objetivo é identificar o inquirido. Essas questões são mistas e têm como finalidade identificar e caracterizar as atitudes dos alunos face ao seu par com Síndrome X Frágil. É de salientar que

o questionário já foi utilizado noutros trabalhos de investigação tendo sido adaptado a realidade deste caso de estudo. (e.g. Apêndice 2).

O questionário apresenta os seguintes momentos:

Momentos	Objetivos	Conteúdo
Apresentação	Identificação do investigador, nome da instituição, apresentação e natureza geral do questionário, razão da aplicação, pedido de cooperação, declaração da natureza anónima e confidencialidade do mesmo.	Texto informativo.
Dados Pessoais	Apresentação dos dados pessoais dos inquiridos, nomeadamente a idade, o género, pessoas com quem vive, número de irmãos e local onde vive. Caraterização dos participantes em estudo.	Cinco perguntas fechadas.
Dados Experienciais	Perceber se os participantes têm consciência da presença de um aluno com Necessidades Educativas Especiais na turma.	Três perguntas fechadas.
Dados de Opinião	Avaliar as atitudes dos pares face ao seu colega com síndrome X Frágil.	Dezasseis perguntas fechadas e abertas (“porquê?”).

Quadro 2 - Momentos, Objetivos e Conteúdo do Questionário

Para analisar os questionários, as questões relativas aos dados de Opinião, foram agrupadas, de acordo com a dimensão e a categoria a que se referiam:

Dimensões	Categorias	Questões
Comunicação	- Muito fácil - Fácil - Não sei - Difícil - Muito difícil	1

Comportamento Social:	- Sim / Não - Adequado - Inadequado	2,5
Colaboração:	- Sim / Não - Cooperação - Individualismo	3,6,8,11,15
Amizade:	- Sim / Não - Estima - Desapreço	7,9,10,14,16
Ensino Aprendizagem:	- Sim / Não - Benefícios - Desvantagens	4, 12, 13

Quadro 3 - Dados de Opinião agrupados conforme as dimensões e categorias

4.5.4. Entrevista

Segundo Estrela (2008), a entrevista tem por fim a “recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (p. 342).

Segundo o mesmo autor (2008), a condução da entrevista deve obedecer a três princípios:

- Evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista, isto é, dar a palavra ao entrevistado, não coartando a sua expressão, sob qualquer aspeto, pois é essencial que o entrevistado aborde as questões como bem o entender, durante o tempo que necessitar, sem ser interrompido nem influenciado pelo entrevistador;

- Não restringir temática abordada procurando salvaguardar a possibilidade de alargamento, o longo da entrevista, dos temas propostos ao entrevistado prevendo uma possível antecipação da informação esperada;
- Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado, dando-lhe assim, a liberdade de explicar ou “esclarecer conceitos e situações. (p. 342)

Para uma melhor orientação, as entrevistas devem ser elaboradas e baseadas nos seguintes passos:

1º - Formulação do tema, de forma sintética e explícita;

2º - Definição dos objetivos gerais;

3º - A partir dos objetivos gerais, definição dos objetivos de ordem específica e previsão das estratégias de concretização, ou seja:

a) A entrevista é dividida em grandes blocos . . . aos quais correspondem determinados objetivos como a necessidade de legitimar a entrevista, ou seja, a situação decorrente da proposta de diálogo que uma determinada pessoa (o entrevistador) faz a uma outra (o entrevistado).

b) Os objetivos específicos da entrevista originam, por sua vez, formas específicas de organização dos respetivos blocos, para os quais se preveem estratégias próprias, expressas no formulário (que serviu de base aos itens da entrevista) e nas observações a que o entrevistado deverá atender. (Estrela, 2008, p. 345)

Para uma entrevista resultar, é primordial que revele “autenticidade na relação entrevistador-entrevistado” e “controlo por parte do entrevistador” (Estrela, 2008, p. 345).

De acordo com Cunha (2009), as entrevistas podem ser abertas, fechadas e semifechadas. A entrevista aberta permite ao entrevistador sugerir um tema; desenvolvê-lo no decorrer de uma conversa; as questões emergem do contexto imediato, revelando-se necessária a elaboração um guião/uma matriz que devem descrever o objetivo e as linhas orientadoras da entrevista. O entrevistador deve promover, encorajar e orientar a participação do entrevistado. Este tipo de entrevista pode apresentar os seguintes pontos fortes: permite ao entrevistador ter uma boa perceção das diferenças individuais e mudanças e as questões podem ser individualizadas para melhor comunicação. No entanto, também pode mostrar eventuais pontos fracos como, requerer muito tempo para obter informação sistemática e depender bastante das capacidades e treino do entrevistador (Bell, 2008; Cunha, 2009). Segundo os mesmos autores, relativamente à entrevista fechada/estruturada,

esta é utilizada quando é relevante reduzir a variação entre as questões postas ao entrevistado. É composta por questões fechadas de modo a obter dados sobre a amostra, apresentando uma menor diversidade no tipo de informação recolhida. As categorias de resposta estão previamente definidas e a avaliação das respostas durante a entrevista é reduzida. No que se refere aos seus possíveis pontos fracos, evidencia-se a flexibilidade e a espontaneidade que são reduzidas; a limitação da possibilidade de aprofundar questões que não foram antecipadamente consideradas; o facto das circunstâncias e dos elementos pessoais não serem considerados. Os seus eventuais pontos fortes são os seguintes: facilitar a análise dos dados e permitir a replicação do estudo.

A entrevista elaborada para este estudo foi a semiestruturada/semifechada mas também aberta. Esta entrevista caracteriza-se pela existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, garantindo assim, que os entrevistados respondam às questões previamente elaboradas. Não exige uma ordem rígida nas questões e o seu desenvolvimento vai-se adaptando ao entrevistado, bem como permite que se mantenha um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões e das suas respostas. (e.g. Apêndice 3)

Segundo Quivy & Campenhoudt (1995), a entrevista também proporciona uma observação direta baseada numa observação visual imediata e espontânea em que o observador tem de ser astuto, perspicaz, rigoroso e objetivo.

A entrevista utilizada neste trabalho de investigação será dirigida à professora titular do aluno em estudo assim como ao seu encarregado de educação. Para melhor compreensão das entrevistas utilizadas, apresentam-se o guião e as questões que serviram de base à aplicação de cada uma delas. (e.g. Apêndice 3)

4.5.5. Pesquisa documental

Nesta investigação também foi utilizada a recolha de dados através de dados paradocumentais tais como o Programa Individual Educativo, Relatório de Avaliação, Psicológica, Registo de Avaliação do Centro de Recurso para a inclusão e Relatório multidisciplinar nº 5 do Hospital Pediátrico de Coimbra, pois a análise desses documentos pode constituir uma forma de obter informações essenciais para o bom desenvolvimento do

processo de investigação. Nessa recolha de dados, o investigador deverá assegurar a autenticidade e a exatidão das informações contidas nos diversos documentos. (e.g. Anexos 3, 4, 5 e 6)

4.6. Procedimentos

Para aplicação dos instrumentos de recolha de dados, foi feito um pedido de autorização ao Diretor Pedagógico do Agrupamento de Escolas de XXX e à Professora Titular da turma do aluno em estudo (e.g. Anexo 2). Após a resposta do Diretor, procedeu-se à elaboração de um documento informativo para distribuir aos Encarregados de Educação dos alunos da turma em estudo, esclarecendo o tema e os objetivos do trabalho de investigação (e.g. Anexo 2).

Foram agendados vários encontros com a Professora Titular da Turma para melhores conhecimentos dos alunos participantes no estudo. Também decorreram diferentes encontros com o Encarregado de Educação do aluno em estudo a fim de perceber mais profundamente as características do Salvador. Durante esses encontros foram recolhidos os documentos essenciais a uma compreensão mais completa da doença do aluno em estudo e da turma em que ele se encontra inserido.

Antes de serem aplicados, todos os instrumentos, foram mostrados à Professora Titular. É de salientar que os testes sociométricos e o inquérito por questionário foram aplicados em sala de aula pela professora titular, a pedido da mesma, já que a turma era muito heterogénea a nível cognitivo e complicada a nível comportamental. Para a realização dos testes e dos questionários, a professora titular teve ajuda da professora de apoio.

Relativamente às entrevistas, essas foram realizadas, como já foi referido anteriormente, baseadas num guião. Foram aplicadas à Professora Titular e ao Encarregado de Educação do aluno em estudo. Para não comprometer a objetividade e a rigorosidade deste estudo, tivemos a inquietação de realizar as entrevistas em espaços e tempos diferente, atendendo à disponibilidade de cada entrevistado, tendo o cuidado de salvaguardar qualquer troca de informação entre os entrevistados. A pedido da Professora Titular, as entrevistas foram realizadas no final do ano letivo, já que a turma tinha de ser preparada para os exames nacionais e a sua disponibilidade era reduzida.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta fase do trabalho são apresentados, numa primeira fase, os resultados obtidos através da análise dos diversos instrumentos utilizados, nomeadamente da análise dos testes sociométricos, da análise do questionário aplicado aos alunos da turma em que está inserido o aluno em estudo e da análise de conteúdo das entrevistas aplicadas ao Encarregado de Educação e à Professora Titular da turma. Numa segunda fase, apresenta-se a interpretação baseando-se na triangulação dos mesmos que segundo Meirinhos & Osório (2010) “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (p. 60). Os mesmos autores citam Yin (1993) que afirma que “uma pista importante é formular a mesma questão na análise de dados de diferentes fontes; se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso” (p. 60).

Assim sendo, os resultados obtidos deverão responder aos objetivos propostos no início desta investigação apoiando-se no estudo teórico e no estudo empírico elaborado ao longo deste estudo de caso.

5 1 Apresentação dos dados

5.1.1 Caracterização da turma

A turma é constituída por vinte alunos de 4.º ano. Desses, três têm Necessidades Educativas Especiais, um está abrangido pelas medidas dos artigos 18º e 20º do decreto-lei 3/2008, dois estão abrangidos pelas medidas dos artigos 21º e três alunos têm planos de recuperação.

Trata-se de uma turma heterogénea em termos socioeconómicos. Existem alguns alunos provenientes de famílias com dificuldades financeiras beneficiando de um subsídio para a refeição escolar. Todavia, a maioria dos alunos não aparenta ter dificuldades financeiras.

Em termos de ação social escolar, a escola tem em funcionamento uma cantina onde almoçam alguns dos alunos.

A maioria dos pais mostra-se interessada com a situação escolar dos seus educandos participando nas atividades e estando sempre atentos às avaliações e à evolução dos seus resultados escolares.

É uma turma, em geral, com dificuldades em se concentrar, pois os alunos são muito distraídos, faladores e pouco responsáveis, o que prejudica o seu ritmo de trabalho. Também é notável a heterogeneidade a nível de competências de aprendizagem.

Variáveis	Número de alunos	Percentagens
Idade		
9 anos	15	88%
10 anos	2	12%
Género		
Masculino	11	65%
Feminino	6	35%
Pessoas com quem vives		
Pai e mãe	4	23%
Mãe	1	6%
Pai	1	6%
Pai, mãe e irmã	5	29%
Pai, mãe e irmão	3	18%
Pai, mãe, irmã e irmão	1	6%
Pai, mãe e outro(s)	1	6%
Pai, mãe, irmã, irmão e outro	1	6%

Quadro 4 - Dados pessoais resultantes do questionário aplicado a 17 alunos da turma.

*Os alunos com NEE (21º artigo) não responderam ao questionário assim como uma aluna que não foi autorizada.

O quadro 4 revela que dois alunos vivem numa família monoparental, cinco alunos não têm irmãos, dois alunos vivem com outro membro familiar e o restante com os pais e irmãos. Assim, observamos a uma variedade de agregado familiar dos alunos que constituem esta turma, sendo um reflexo das diferenças vivenciais a nível familiar. Relativamente ao local onde vivem, todos residem numa vila.

5.1.2. Caracterização do aluno em estudo

Segundo o Programa Educativo Individual, o aluno em estudo é uma criança provinda de um núcleo familiar disfuncional e destruturado. A família é monoparental, constituída presencialmente pela mãe e pelo irmão de 13 anos. O pai do aluno abandonou a família na fase final da gravidez mantendo apenas contacto telefónico com os filhos. O Salvador mantém uma relação com a sua avó materna e com o seu tio, irmão da mãe, portador de deficiência com comportamentos idênticos aos do aluno em estudo.

O Salvador nasceu em 2004. Em 2007 integrou o jardim-de-infância de uma pequena aldeia onde demonstrou ter imensas dificuldades em todas as áreas. Em 2008, o aluno foi observado e avaliado pela primeira vez na consulta de autismo em julho de 2008 com idade cronológica de 3 anos e 7 meses, por suspeita de perturbação do espectro do autismo na unidade de Neurodesenvolvimento e Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra. Em 2011, o Salvador foi declarado portador da Síndrome X Frágil com um défice cognitivo acentuado. (e.g. Anexo 3)

5.1.3. Dados Documentais

Segundo o Programa Educativo Individual, ao nível das competências sociais, o Salvador

apresenta dificuldades moderadas nas interações interpessoais básicas (d710.2) e graves nas interações interpessoais complexas nos relacionamentos (d720.2). A nível comportamental, apresenta graves dificuldades em controlar o seu próprio comportamento (d250.3). Evidencia défices graves na comunicação e na receção de mensagens orais (d310.3), na produção de mensagens não verbais (d335.3), com défice na subcategoria iniciar uma conversa (d3500.3) e manter uma conversa (d3501.3), assim como, apresenta dificuldades nas atividades de motricidade fina da mão (d440.3), no envolvimento nas brincadeiras (d880.3) nomeadamente no jogo partilhado e cooperativo (d88803.3)". (PEI, e.g. Anexo 3)

O Relatório de Avaliação Psicológica, apresenta-nos o Salvador como uma criança que tem dificuldades “ao nível das relações interpessoais, manifestando défices na manutenção do contacto ocular, o que tende a dificultar o trabalho terapêutico”. A criança também apresenta “alguma impulsividade, instabilidade emocional e défice ao nível do controlo do impulso que poderão estar na origem de algumas alterações comportamentais e de socialização”. No que concerne à avaliação psicológica, o Salvador apresenta imensas dificuldades em socializar, em interagir com os outros, “evitando manter o contacto ocular com terceiros apesar de, por vezes, manifestar expressões emocionais, que deverão ser estimuladas.” A interação é sentida pelo Salvador como um evento causador de stress, no qual evidencia sintomatologia ansiógena, “apresentando comportamentos estereotipados (isto é, repetitivos e sem um propósito definido), tricomania (puxar e arrancar cabelos) bem como comportamentos indicativos de um estilo de vinculação inseguro e evidente”. (e.g. Anexo 4)

O Registo de Avaliação Centro de Recurso para a Inclusão informa-nos que o Salvador reconhece “as competências sociais relacionadas com o dia-a-dia. Reconhece as corretas e as que não se deve fazer. Mas depois em contexto real nem sempre as aplica, pela sua impulsividade, pouco auto controle, ansiedade e pouca tolerância à frustração.” (e.g. Anexo 5)

Por fim, o Relatório Multidisciplinar nº 5 do Hospital Pediátrico de Coimbra confirma que o Salvador “mantém alterações comportamentais: comportamento ansioso, autoagressividade (morde-se), agitação psicomotora significativa, dificuldade nos cumprimentos de ordens/regras (...)”, apresenta um nível de desenvolvimento e de comportamento adaptativo “abaixo da média para a sua idade cronológica”. (e.g. Anexo 6)

5.1.4. Dados resultantes do Jogo da Árvore

O jogo da árvore é um teste sociométrico em que as escolhas recíprocas dos alunos são reveladoras de amizade. Como já foi indicado anteriormente, este tipo de teste serve de indicador de uma relação de amizade dentro e fora do contexto escolar.

No jogo de árvore, foi solicitado aos alunos da turma que indicassem, por ordem de preferência, o nome dos seus três melhores amigos. Em primeiro lugar, devia estar mencionado o amigo que cada um considerava mais especial. (e.g. Apêndice 1)

É de notar que nos diversos quadros sociométricos, realçaram-se as raparigas a rosa e os rapazes a azul. Para garantir o anonimato dos alunos inqueridos, foi atribuído a cada um deles um código (a letra E e um número ao acaso) que só o investigador identifica e associa aos diferentes elementos da turma.

Por fim, o aluno E20 (rapariga) não foi autorizado a responder aos testes. No entanto, como foi escolhido por vários alunos, teve de ser assinalado a cinzento nos vários quadros dos testes sociométricos.

Assim, constatou-se no quadro 5 que, para além de não ter sido escolhido como amigo muito especial por nenhum dos alunos, o Salvador não foi mencionado por nenhum aluno da turma neste teste sociométrico. Podemos associar este resultado ao facto do aluno em estudo ter mudado de escola e de não se encontrar nenhum dos seus antigos colegas na nova turma, sendo o tempo ainda pouco para fortalecer relações de amizade especial com os seus novos colegas de turma. Também podemos atribuir o facto de o Salvador não ter sido escolhido devido as suas dificuldades de comunicação, as suas atitudes por vezes instáveis que poderiam ter afastado qualquer tipo de aproximação por parte de algum colega. (e.g. Apêndice 6)

No entanto, é de salientar que o Salvador escolheu como amigo muito especial o E15 (rapariga) que também é abrangido pelo artigo 21 do decreto-lei 3/2008. Escolheu em segundo lugar o E12 (rapaz), que é o aluno mais popular neste teste. Em terceiro lugar, o Salvador escolheu o E1, outro rapaz, o que poderá indicar que se sente mais próximo dos meninos. (e.g. Apêndice 6)

Finalmente, é de realçar que, para além do Salvador, 2 alunos não fizeram parte das opções de qualquer um dos seus colegas.

5.1.5. Dados resultantes dos Testes Sociométricos

Nos restantes testes sociométricos, solicitou-se aos alunos que escolhessem três colegas distintos da sua turma, por ordem de preferência em três situações diferentes. A primeira situação refere-se á sala de aula, a segunda ao recreio e a terceira a uma festa de anos. Conforme apresentados nos quadros que se seguem.

- Trabalhar na sala de aulas

Através do quadro 6, percebemos que o aluno em estudo foi escolhido por um só colega para trabalhar na sala de aula. Esse colega é o E15 (rapariga), já mencionado no jogo da árvore. Escolheu o Salvador em 3º lugar. A análise deste mesmo quadro demonstra que também o Salvador escolheu o seu colega E15 (rapariga) para trabalhar na sala de aula, mantendo em 1º lugar essa escolha. Relembramos que o aluno E15 é um aluno com currículo específico individual. Notamos a importância que esse colega teve para o Salvador já que é a segunda vez que é escolhido em 1º lugar. Podemos deduzir que os problemas cognitivos apresentados pelas duas crianças, acaba por aproximá-los pois houve uma escolha recíproca, embora em lugares diferentes. Em segundo lugar, o Salvador escolheu o E1 (rapaz), já escolhido no jogo da árvore em terceiro lugar. Escolheu em terceiro lugar o E3, outro rapaz. Mais uma vez, é de salientar preferência dos meninos em relação às meninas. (e.g. Apêndice 6)

Finalmente, observamos que para trabalhar na sala de aula, nenhum aluno foi totalmente excluído pelos outros colegas.

- Brincar no recreio

Relativamente ao recreio, o quadro 7 demonstra que para brincar, o aluno em estudo foi escolhido por um só colega que já o escolhera na atividade “Trabalhar na sala de aula”. Esse colega é o E15 (rapariga) e tem Necessidades Educativas Especiais, sendo abrangido pelo 21º artigo do decreto de lei 3/2008. Desta vez, foi escolhido em segundo lugar o que demonstra uma maior aproximação no contexto fora da sala de aula já que é no recreio, envolvendo mais a atividade ligada à brincadeira do que à atividade ligada à aprendizagem. (e.g. Apêndice 6)

Em relação aos colegas escolhidos pelo Salvador, encontra-se em primeiro lugar o E 15 (rapariga), reforçando a importância que esse colega tem para o aluno em estudo. Em segundo lugar, foi escolhido o E2 (rapariga) e em terceiro lugar foi escolhido o E1 (rapaz),

já mencionada nos testes sociométricos anteriores. Podemos deduzir que o colega E1 (rapaz) também é especial para o Salvador, tanto em contexto sala de aula como fora de ele.

Por fim, é ainda de salientar que o aluno E7 (rapaz) também não foi escolhido por qualquer um dos seus colegas para brincar no recreio.

- Festa de anos

Relativamente ao quadro 8, este leva-nos para o contexto fora da escola. A análise deste quadro demonstra que o aluno com Síndrome X Frágil foi o único aluno a não ser escolhido por nenhum colega da turma. Esta situação pode ser explicada pelo facto de os seus colegas não o conhecerem muito bem fora da escola. Pois o Salvador integrou esta turma, pela primeira vez, no início deste ano letivo não tendo ficado com qualquer um dos seus colegas da antiga escola. Assim, podemos deduzir que não houve tempo suficiente para se desenvolverem laços afetivos fora do contexto escolar. (e.g. Apêndice 6)

No que concerne as escolhas do Salvador, essas recaem sobre colegas já selecionados nas atividades descritas anteriormente. Com efeito, mais uma vez, o Salvador escolheu em primeiro lugar para ir à sua festa de anos, o aluno E15 (rapariga), abrangida pelo mesmo artigo do decreto-lei 3/2008. Os outros colegas escolhidos pelo Salvador foram dois rapazes já referidos nas outras atividades, a aluno E1 em segundo lugar e o E3 em terceiro lugar. Por fim, observamos que para a festa de anos, o Salvador foi o único aluno da turma a ser totalmente excluído pelos seus pares. (e.g. Apêndice 6)

Em conclusão da leitura e da análise global dos testes sociométricos aplicados neste trabalho de investigação, podemos afirmar que o aluno em estudo só foi escolhido por um único aluno da turma e essa escolha ocorreu dentro do contexto escola (trabalhar na sala de aula e brincar no recreio) tendo sido excluído nas situações fora do contexto escola (melhores amigos e festa de anos).

É de salientar que o aluno que escolheu o Salvador é um aluno com Necessidades Educativas Especiais com défice cognitivo grave, abrangido pelo 21º artigo do decreto-lei 3/2008. Podemos deduzir que as dificuldades cognitivas apresentadas pelos dois alunos acabam por aproximá-los, pelo menos na escola. Contudo, e segundo Northway e Weld (1999), esta indiferença sociométrica por parte dos alunos sem NEE não prova que os pares sejam alheios ou adversos e não nutrem qualquer tipo de afetividade com o aluno com SXF

mas demonstra apenas que a preferência dos alunos ainda não chega para conseguirem escolher o seu colega diferente.

5.1.6. Dados resultantes do Questionário

- Dados experienciais

No que diz respeito aos dados experienciais em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, todos os alunos responderam “sim” às três questões colocadas revelando conhecimento sobre as características deste tipo de alunos. (e.g. Apêndice 2)

- Dados de opinião

Comunicação

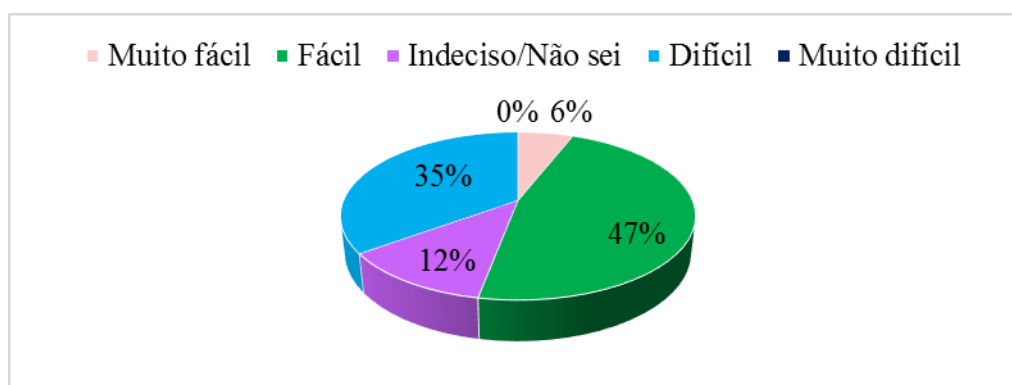


Gráfico 1 - Comunicação

No gráfico 1 apresentam-se os graus de dificuldade a nível da comunicação sentidos pelos alunos questionados face aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Assim, o gráfico demonstra-me que 47% dos alunos consideram a comunicação entre eles e os alunos NEE fácil, 35% consideram essa comunicação difícil, 12% afirmam que não sabem ou mostram-se indecisos, 6% descrevem essa comunicação como muito fácil e nenhum dos alunos acha que a comunicação com os colegas com NEE seja muito difícil.

Os alunos que consideram difícil a comunicação com colegas com Necessidades Educativas Especiais e os que se mostram indecisos em definir essa comunicação.

Os seguintes gráficos serão apresentados sob a forma de duas dimensões já que o questionário foi baseado em dois tipos e perguntas: perguntas fechadas (sim ou não) e perguntas abertas (porquê). As perguntas fechadas serão referenciadas pela dimensão “F” e as perguntas abertas, pela dimensão “A”.

Comportamento social (F e A)

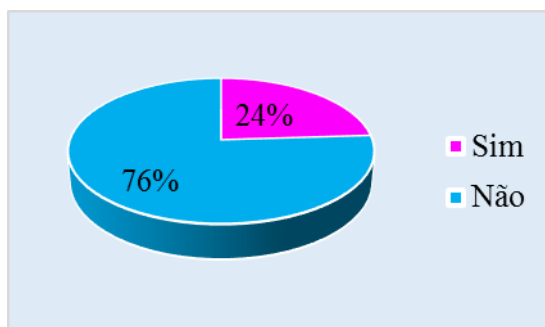


Gráfico 2 - Comportamento Social F

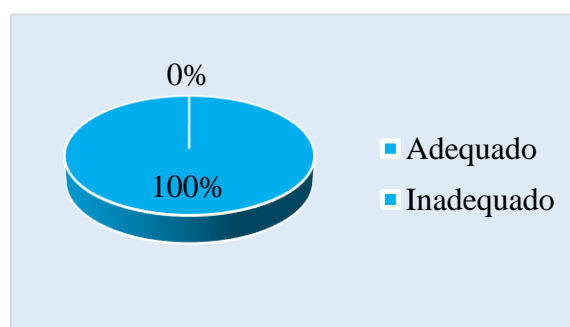


Gráfico 3 - Comportamento Social A

O gráfico 2 demonstra que a maioria dos alunos (76%) acha que os colegas com Necessidades Educativas Especiais não se comportam de forma adequada na sala de aula. Só 24% dos alunos acham o contrário.

O gráfico 3 vem reforçar os resultados apresentados no gráfico 2, pois 100% dos pares consideram inadequado o comportamento dos seus colegas com NEE dentro da sala de aula apresentando as seguintes razões: “fazem palhaçadas”, “não gostam de estar em sítios fechados”, “distraem os outros” e “falam muito alto”.

Colaboração (F e A)

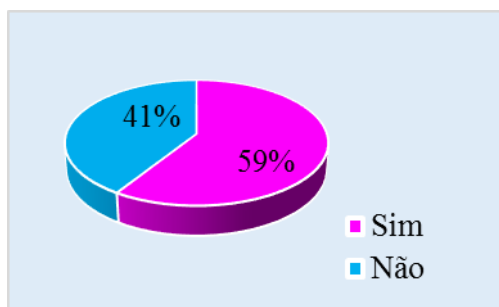


Gráfico 4 - Colaboração F

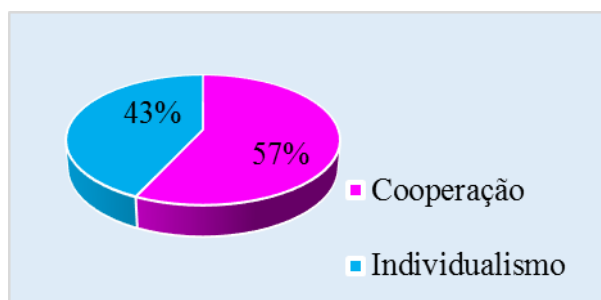


Gráfico 5 - Colaboração A

Relativamente à colaboração dos alunos em relação aos seus colegas com NEE, o gráfico demonstra que 59% dos alunos gosta de colaborar com os seus pares na partilha de material, na realização de tarefas, nalguma ajuda que precise para realizar uma atividade e não se importam de trabalhar sentado ao seu lado. No entanto, 41% dos alunos não gostam de colaborar com os seus pares com Necessidades Educativas Especiais, percentagem ainda significativa que pode demonstrar que os alunos ainda não estão habituados a lidar com colegas diferentes.

O gráfico 5 vem reforçar o resultado obtido no gráfico 4. Com efeito, a cooperação, defendida por 57% dos alunos inquiridos ganha ao individualismo defendido por 43%. Os alunos que cooperam com os colegas com NEE explicam a sua colaboração através das seguintes afirmações: “não devem ser postos de parte”, “temos de os ajudar”, “também são meus amigos e também partilham comigo”, “mesmo que estraguem, temos sempre pena de eles”, “com ele aprendemos coisas novas”, “poderia conhecê-lo melhor”, “gosto dele e tenho um carinho grande por ele”, “é importante ajudar os outros”, “para ele aprender a fazer o trabalho”. Os pares que se revelam mais individualistas não querem colaborar porque “estragam o material”, “começa logo a bater”, “não concorda com o que dizemos”, “podem estragar o trabalho”, “não fazem bem as atividades”, “distrai-me” e “ele é muito chato às vezes”. É notável a apreensão que esses alunos apresentam relativamente à colaboração com os seus pares com Necessidades Educativas Especiais.

Amizade (F e A)

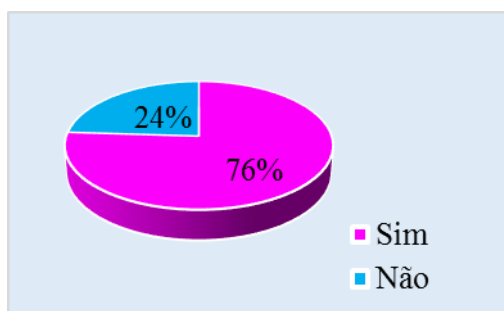


Gráfico 6 - Amizade F

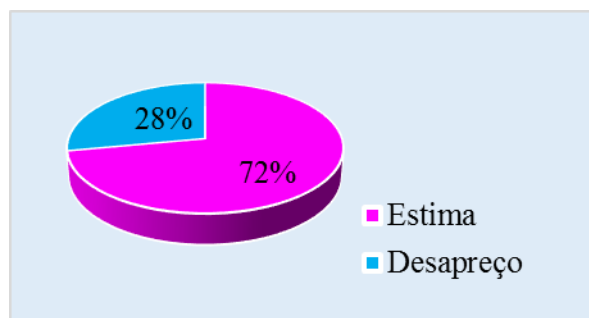


Gráfico 7 - Amizade A

No gráfico 6, é notável a aceitação amigável dos alunos com NEE por parte dos seus colegas pois 76% deles acham que os seus colegas com NEE fazem amigos na turma, que devem ser simpáticos com eles, gostam de brincar com eles, são respeitados por todos os colegas e consideram que poderiam ser o seu melhor amigo. No entanto, 24% dos alunos sem NEE não desenvolve qualquer tipo de amizade com os seus pares com Necessidades Educativas Especiais.

O gráfico 7 reforça a estima entre os pares da turma pois 72 % dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais apreciam os seus pares com NEE afirmando o seguinte: “nós sempre os tratamos bem”, “eles assim sentem-se felizes”, “gosto de brincar com eles e eles alegram-se”, “são nossos amigos”, “eles também são simpáticos connosco”. Os 28% dos alunos que mostram despreço pelos seus colegas com NEE explicam que “eles chamam-me nomes”, “não sei o que conversar com ele”, “empurram e aleijam”, “eles não compreendem as regras do jogo”, “eles dão muitos pontapés”.

Ensino/Aprendizagem (F e A)

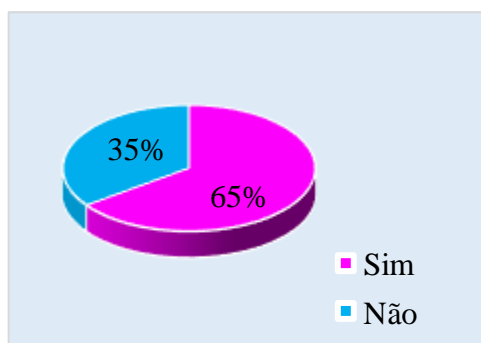


Gráfico 8 - Ensino/Aprendizagem F

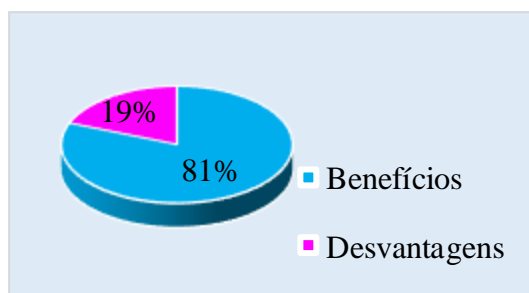


Gráfico 9 - Ensino/Aprendizagem A

Como podemos constatar no gráfico 8, 65% dos pares admite que os seus colegas com NEE precisa de mais apoio por parte do professor, que os mesmos são tratados de forma diferente em relação aos outros colegas e que não devem ter as mesmas tarefas que os alunos sem Necessidades Educativas Especiais; 35% dos alunos consideram que os seus pares acham que os seus pares com NEE deviam ser tratados da mesma forma que o resto dos alunos.

O gráfico 9 demonstra que a maioria dos alunos, 81%, considera que os seus pares com NEE devem ser beneficiados no seu processo de ensino/aprendizagem afirmando que “precisam de mais atenção porque não sabem o que fazem”, “precisam de coisas mais fáceis”, “têm dificuldades em fazer as fichas”, “não aprendem como nós porque têm mais dificuldades por causa da sua doença”, “precisam de mais apoio”. Dos 19% dos alunos que consideram uma desvantagem o facto dos seus colegas com NEE serem tratados de outra forma não são coerentes na sua justificação, contrariando-se muitas vezes, acabando por afirmar que “precisam de apoio” ou “não sei”. Apenas um ou outro aluno acha que “somos todos iguais” ou “eles já estão treinados”.

Em conclusão da análise destes gráficos, podemos observar que existe um esforço e uma vontade em aceitar e incluir os alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma. Os alunos mostram uma grande tolerância na inclusão dos seus colegas diferentes tanto na colaboração, na amizade como no processo ensino/aprendizagem. O único contexto em que se nota uma avaliação negativa por parte dos alunos sem NEE e no comportamento social,

pois acham que os seus pares com NEE não se comportam de forma adequada na sala de aula, sentindo-se muitas vezes prejudicados na sua aprendizagem.

5.1.7. Dados resultantes das Entrevistas

Informamos que as entrevistas foram gravadas em suporte áudio, já que os entrevistados responderam oralmente às questões nelas colocadas. De seguida, foram transcritas na íntegra para suporte digital. (e.g. Apêndice 7)

5.1.7.1. Entrevista à Professora Titular da Turma

O quadro 9 apresenta-nos alguns conteúdos da entrevista realizada à Professora Titular da Turma.

A Professora Titular de 48 anos exerce há 27 anos e é licenciada no 1º Ciclo do Ensino Básico. (E1, e.g. Apêndices 4 e 7). Relativamente às dificuldades em lidar com o aluno, a E1 afirma que no início, sentia-se “um bocadinho apreensiva porque era uma criança que se ia integrar num grupo grande com aprendizagens diferentes”, um grupo com alunos do 4º ano “com exames com matéria para dar a acelerar, a lutar contra o tempo e senti que tinha que fazer atividades diferentes para dar e isso no início foi um bocadinho complicado” (E1, e.g. Apêndice 7). Em relação à turma, a E1 informa que essa tem 20 alunos, dos quais três são alunos com Necessidades Educativas Especiais e dois desses são abrangidos pelo 21º artigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. “É um grupo grande com aprendizagens diferentes”, (E1, e.g. Apêndice 7) e explica que são alunos muito unidos já que a maior parte deles conhecem-se desde o jardim-de-infância. No que concerne à inclusão do Salvador, a E1 informa que o aluno “veio integrar-se só este ano nesta nova turma, porque fazia parte de outra escola que entretanto fechou” (E1, e.g. Apêndice 7). A sua inclusão nem sempre foi fácil, pois o aluno evitava o contacto visual, tanto com a docente como com os seus novos colegas e retrai-se. Mas “pouco a pouco as suas relações intersociais foram melhorando” (E1, e.g. Apêndice 7). A E1 sublinha ainda que o Salvador desenvolveu uma amizade e uma relação afetiva especial com uma aluna, também abrangida pelo 21º artigo do Decreto-Lei

3/2008 de 7 de janeiro, “pelo facto dessa aluna também não ter a mesma aprendizagem que o grupo grande” (E1, e.g. Apêndice 7).

A análise da entrevista à Professora Titular (E1) não deixa qualquer dúvida sobre a inclusão do Salvador na nova escola. Essa inclusão foi positiva para a evolução do aluno e foi bem aceite por todos os elementos da escola. Apesar do Salvador se mostrar retraído e evitar qualquer contacto visual com os colegas e a professora, conseguiu ultrapassar esses comportamentos, deixando que, pouco a pouco, colegas e professora entrassem no mundo dele. Com efeito, o contacto físico era notável através dos beijinhos e dos abraços que ia dando aos seus colegas e à sua professora. Os colegas também ficaram apreensivo no início, pois o Salvador, para além de ser um elemento novo no meio de alunos que estavam juntos desde do primeiro ano ou desde o jardim-de-infância, também apresentava diferenças cognitivas e físicas às quais os seus colegas não estavam habituados. Foi através de muita paciência e muito diálogo com os seus alunos, que a Professora Titular conseguiu que tanto ela como os colegas, entrassem no mundo do Salvador, fazendo com que o aluno evoluísse bastante, tanto a nível comportamental com a nível das relações com os outros. A nível de aprendizagem académica, a evolução não foi tão notória já que as capacidades do aluno em estudo são muito limitadas. É de salientar uma amizade especial que o Salvador nutriu por uma aluna abrangida pelo 21º artigo do decreto-lei 3/2008. Essa relação já fora referida nos testes sociométricos.

É de salientar que, apesar de o Salvador ter estado integrado numa escola em que havia somente sete alunos durante os três primeiros anos do Ensino Básico, a sua integração na nova escola de 73 alunos e na turma de 20 alunos, foi bem-sucedida. A atitude positiva da professora em relação à inclusão do salvador numa nova turma foi extraordinária. Pois o aluno integrou uma turma de alunos que tinha de realizar exames nacionais no final do ano letivo. O Salvador apercebeu-se e relativamente a essa situação, a Professora Titular afirma o seguinte: “Ele este ano, apercebeu-se que os colegas iam ter o exame e ele também andava muito aflito por causa do exame e ao dizer-lhe que não ia fazer um exame, eu achava que lhe estava a cortar as expectativas porque ele estava bastante preocupado então disse-lhe que era outro tipo de exame que mais tarde iria fazer e ele sentia-se bem com isso” (E1, e.g. Apêndice 7). Mais uma vez, houve a preocupação de não excluir o aluno em estudo do mundo diferente dos seus colegas. Por fim, o Salvador vai integrar o segundo ciclo e vai

mudar de escola (instalações, edifícios) e ter de lidar com novos colegas. A Professora Titular insiste sobre o elogio, sempre que o aluno consiga realizar uma tarefa, também acha muito importante o facto de haver uma preocupação durante os intervalos com o Salvador, sensibilizando os novos colegas para uma integração do aluno em estudo nos jogos, fazendo-lhe sentir que é um elemento importante para o sucesso de qualquer tipo de brincadeira (E1, e.g. Apêndice 7).

5.1.7.2. Entrevista ao Encarregado de Educação

Através da entrevista à mãe do aluno em estudo (E2, e.g. Apêndice 8), percebemos que o Salvador vive com a mãe e com o irmão sendo que o pai não faz parte do agregado familiar. A senhora foi mãe do filho mais velho aos 19 anos e aos 22 anos do Salvador. Sempre criou os filhos como mãe solteira. A vida não tem sido fácil a nível socioeconómico e neste momento, a E1 está a realizar um estágio profissional num lar de idosos. Embora a senhora tivesse confirmado que o pai dos filhos era “atento” e “participativo”, notou-se o pouco à vontade em falar nesse assunto (E2, e.g. Apêndices 5 e 8).

No que diz respeito à doença do Salvador, a E2 afirma que lhe foi diagnosticada logo duas a três semanas após o parto, referindo o “teste de ADN” e o “teste do pézito” (E2, e.g. Apêndice 8) mas parece-nos óbvio que houve ali qualquer confusão com o objetivo de cada um dos testes referidos já que o Salvador foi em março de 2011, aos 7 anos, no relatório multidisciplinar nº 3, elaborado pela Unidade de Neurodesenvolvimento e Autismo do Hospital pediátrico de Coimbra, que a criança foi oficialmente, diagnosticada como portadora de Síndrome X Frágil com acentuado défice cognitivo (e.g. Anexo 1, Programa Educativo Individual).

É de salientar que a E2, apesar de saber que tinha probabilidade de ter um filho deficiente, devido ao histórico familiar, não quis fazer exames, quis levar a termo a gravidez e assumir a maternidade (E2, e.g. Apêndices 5 e 8).

Foi ao longo do crescimento do Salvador que a mãe começou a perceber que ele era mesmo diferente, pois ele não andou, nem falou na idade esperada, mostrando nesses parâmetros, um grande atraso em relação às crianças da mesma idade: “Com um ano e pouco,

um ano e meio mais ou menos, porque é nessas idades que começam a andar e a falar e o Salvador não o fazia” (E2, e.g. Apêndice 8)

Aos dois anos não andava, apenas rastejava e aos três anos não falava, não comunicava. Segundo a mãe, a criança fez vários exames como “um raio X às ancas” e um “exame aos ouvidos e à fala” mas nada foi detetado e “já era a doença do desenvolvimento” (E2, e.g. Apêndice 9). Hoje em dia, embora o Salvador consiga dizer algumas palavras simples e tente comunicar, não diz frases completas e a sua comunicação é muito limitada. Recuperou o andar na totalidade, consegue correr mas revela imensas limitações a nível da motricidade fina (E2, e.g. Apêndices 5 e 8).

Como já foi referido, o Salvador frequentou o jardim-de-infância e a escola de uma aldeia até ao 3º ano do Ensino Básico. Foi sempre rodeado por seis alunos, já que a escola tinha sete alunos. Com tão poucos alunos, a escola fechou e o aluno em estudo teve de integrar a escola principal do Agrupamento. Relativamente a essa mudança e à inclusão do Salvador na nova escola e na nova turma, a mãe afirma que o Salvador “adaptou-se bem na sala, cá fora, no recreio é que não” devido, segundo ela, “ao número maior de crianças”. Durante o recreio, O Salvador procurava os meninos da sua antiga escola que eram um “apoio, uma referência para ele”. Relativamente à integração do Salvador no Ensino Regular, a mãe acha ainda que essa foi muito positiva para o desenvolvimento do filho, tanto a nível de “aprendizagem”, de “convivência” como de “socialização” (E2, e.g. Apêndice 8).

Em relação à nova Professora Titular (E1), a E2 em estudo também se mostra admirada com a facilidade com que o Salvador se adaptou a ela.: “Por acaso foi uma admiração de ele se ter adaptado a professora”, “Esta tudo a correr bem a esse nível não noto nada de especial” (E2, e.g. Apêndice 8).

No que concerne os colegas, a mãe do aluno elogia-os afirmando que “aceitaram bem o Salvador, percebendo que era um menino diferente que precisava de mais atenção”. Sobre o comportamento dos seus pares para com ele, a mãe do Salvador afirma ainda que “nunca houve discriminação” mas que no recreio, o Salvador não era tão bem aceite por causa das suas atitudes mais agressivas que aconteciam quando os seus colegas não o percebiam, pois “quando havia um menino que queria jogar à bola e ele não queria, ele empurrava o menino”, “então, os outros começaram a afastar-se e a não querer brincar” (E2, e.g. Apêndices 5 e 8).

No entanto, neste momento (final do ano), a relação com os colegas evoluiu, tanto dentro como fora da sala de aula.

Por fim, tanto a Professora Titula (E1) como a mãe do aluno em estudo (E2), referem como “amiga especial” do filho, “uma menina que também tem problemas”, “fala que trabalha com ele na sala e aula, que partilham coisas, fala muito nessa menina” (E1 e E2, e.g. Apêndices 4 e 5).

5.2. Interpretação dos dados analisados

Após a apresentação dos resultados obtidos através da aplicação dos vários instrumentos utilizados nesta investigação, apresentamos neste subcapítulo a interpretação desses mesmos resultados baseando-nos nos objetivos a atingir ao longo deste trabalho.

- Identificar, descrever e apresentar as características de uma criança com Síndrome X Frágil.

Conseguimos atingir esse objetivo, principalmente através do estudo teórico desta investigação. Contudo, o estudo empírico veio confirmar algumas das características das crianças com Síndrome X Frágil reveladas na revisão de literatura. Ao conhecer pessoalmente o Salvador, verificámos que apresenta a nível das características físicas uma “face alongada”, “orelhas compridas e proeminentes”, “lábio superior fino” e “hiperextensibilidade dos dedos” (Franco et al., 2013). A leitura dos diversos dados documentais também vieram confirmar que o aluno apresenta características da SXF como “face alongada, orelhas grandes ou salientes, testículos de grandes dimensões (macroorquidia) e baixo tónus muscular”. A nível social, o Salvador também apresenta um “desenvolvimento atípico”, (...) “tímido” e (...) “um contacto ocular limitado”, “défices bastante acentuados ao nível das relações interpessoais, na autonomia, na motricidade fina, na linguagem, na comunicação, na coordenação óculo-manual (visuo-espacial)” (e.g. Anexo 3).

No Relatório de Avaliação Psicológica, podemos verificar que o Salvador apresenta as seguintes características da Síndrome x Frágil: “défice cognitivo, hiperatividade ou

problemas de atenção e concentração, ansiedade social, instabilidade de humor, dificuldade para controlar condutas explosivas, timidez excessiva, hipersensibilidade sensorial, atitude de defesa táctil, contacto ocular pobre, comportamentos autísticos como agitação ou mordedura de mãos, problemas na linguagem, nomeadamente dificuldades de comunicação”. (e.g. Anexo 4)

O Registo de Avaliação elaborado pelo Centro de Recurso para a Inclusão descreve-nos o Salvador como uma criança muito impulsiva, com falta de autocontrolo, muito ansiosa e com pouca tolerância à frustração (e.g. Anexo 5).

Por fim, o Relatório multidisciplinar nº 5 do Hospital Pediátrico de Coimbra vem confirmar que o aluno em estudo é detentor de Síndrome X Frágil “associado a um défice cognitivo, a um nível de desenvolvimento abaixo da média para a idade cronológica e a um nível de comportamento adaptativo composto abaixo da média para o seu nível etário.” (e.g. Anexo 6).

- Determinar de que forma a Síndrome X Frágil condiciona os processos de socialização e inclusão:

Franco et al. (2013) refere que a agressividade encontrada nas pessoas do sexo masculino com SXF mostra “alterações comportamentais significativas que, na sua maioria, fogem ao controlo do próprio”. Segundo o mesmo autor, “estas manifestações de agressividade são frequentes quando o indivíduo se encontra mais ansioso ou reage a situações de frustração”. É de salientar que nestes momentos, os indivíduos com SXF mostram-se “defensivos e intolerantes, a a ação agressiva é, muitas vezes, contra si mesmos” (p. 70).

Franco et al. (2013) refere ainda que

os comportamentos de autoagressão são ações sobre si mesmo, e variam consoante o género: no sexo masculino, o bater em si mesmo é o comportamento mais observado, sendo normalmente a cabeça a zona escolhida, assim como as mãos e braços, seguindo-se o esfregar-se de forma violenta e o arranhar-se. (p. 70)

Para além da ansiedade social, “a timidez é outra característica comum em indivíduos do sexo masculino com SXF e em mulheres com mutação completa” (Franco et al., 2013, p. 71).

Moura (1993) refere ainda que a dificuldade em comunicar que a criança com este tipo de síndrome apresenta, origina a dificuldade em socializar, logo é importante proporcionar a estas crianças ambientes de interação, pois, grande parte delas, à medida que interage com os seus pares adquire e/ou melhora as suas competências sociais. Na grande maioria das vezes, este conjunto de características conduz a um isolamento contínuo da criança e da sua família. No entanto, acredita-se que uma inclusão escolar bem-sucedida pode proporcionar a estas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, tornando-se a escola, um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Segundo o mesmo autor, é no contexto das relações sociais que emergem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o autoconhecimento e o conhecimento do outro.

Os estudos empíricos realizados nesta investigação, vêm reforçar e confirmar as afirmações anteriores. Pois o aluno em estudo apresenta “alguma impulsividade, instabilidade emocional e défice ao nível do controlo do impulso que poderão estar na origem de algumas alterações comportamentais e de socialização” (e.g. Anexo 5).

Hagerman (2000, cit. por Cherubini, 2005) defende a mesma ideia de Franco et al. (2013) afirmando que esse comportamento agressivo “inicia ou piora na puberdade” e em momentos de ansiedade, o indivíduo com SXF torna-se “defensivo e intolerante perante frustrações” o que pode agravar os comportamentos agressivos (p. 12).

O prejuízo que provoca esse comportamento agressivo e impulsivo pode-se verificar nos dados obtidos nos testes sociométricos que nos mostram que o Salvador não foi escolhido pelos seus colegas com Necessidades Educativas Especiais (e.g. Apêndice 6). No questionário, alguns colegas do aluno em estudo revelam pouca vontade de estabelecer relações com alunos com Necessidades Educativas Especiais já que eles “empurram e aleijam”, “não percebem as regras do jogo” e “dão muitos pontapés”.

Outra das limitações que pode condicionar os processos de socialização e inclusão da criança com SXF está ligada às suas dificuldades de comunicação. Pois segundo o Relatório de Avaliação Psicológica elaborado pelo Centro de Recursos para Inclusão, o

Salvador apresenta uma “conversa inexistente entre ele e os seus cuidadores”, uma “tendência para mutismo”, a “ausência do desenvolvimento da linguagem funcional”, revelando uma “comunicação reduzida, curta, estereotipada e repetitiva”. A nível de dificuldades sociais também são notórias no Salvador a “ausência de reciprocidade e a incapacidade de empatizar”. Todos esses fatores podem explicar que o aluno em estudo não seja escolhido pelos seus pares sem Necessidades Educativas Especiais nas situações apresentadas nos testes sociométricos e que os seus processos de socialização e inclusão sejam dificultados.

Por fim, no Relatório de Avaliação Psicológica elaborado pelo Centro de Recursos para Inclusão é referido que a Síndrome X Frágil é “uma patologia que afeta gravemente o desenvolvimento da criança, colocando restrições à sua educação e à sua integração social” o que vem reiterar as afirmações dos autores acima referidos.

- Compreender a importância que os princípios de inclusão têm numa inserção positiva de uma criança com Síndrome X frágil.

Através do estudo teórico deste trabalho percebemos que, ao longo destes últimos anos, a educação tem sofrido grandes alterações. Uma das principais mudanças foi a criação de uma escola inclusiva que permite que toda a criança tenha acesso à escolarização e para a qual, segundo Rodrigues (2003, cit. por Silva, 2009), incluir é sinónimo de “sentimento e prática mútua entre a escola e a criança. Citando vários autores, Freire (2008) também sublinha que a inclusão vai fazer com que “todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade” (p. 10). É importante perceber que cada aluno é único e que é essa mesma diferença que deve ser trabalhada, desenvolvida tornando-se assim uma “mais-valia, um oportunidade de desenvolvimento e não algo de restritivo”. (Freire, 2008).

Segundo Bereta & Viana, (2014) a comunidade escolar deve crescer num “espaço de construção de personalidades humanas autónomas, críticas, onde crianças e jovens aprendam a serem pessoas”. (p. 124). É essa escola inclusiva em que se promove a convivência sem barreiras que as crianças vão aprender a valorizar a diferença e a desenvolver um espírito solidário e participativo.

Prieto (2006, cit. por Bereta & Viana, 2014), afirma que

a educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço a diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige a rutura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (p. 124)

Segundo Bereta & Viana (2014), a inclusão revela-se um processo positivo e vantajoso para todos os elementos que pertencem à comunidade escolar. Para as autoras, os benefícios de uma escola inclusiva são imensos, tanto para os alunos com deficiência como para os outros.

Com efeito, Bereta & Viana (2014) afirmam que para os alunos com deficiência, as vantagens da inclusão são as seguintes:

possibilita que eles ocupem um espaço antes não ocupado. Passam a exercer seus direitos e tornem-se cidadãos, convivendo com todos os outros alunos da escola. A socialização da criança especial estimula-a a vencer novos desafios, fazendo-a se sentir cada vez mais capaz. A criança cresce e aprende a viver em ambientes integrados, encontrando nos demais colegas modelos, e passam a segui-los muitas vezes. A inclusão aumenta as possibilidades dos indivíduos com algum tipo de deficiência estabelecer significativos laços de amizade, de desenvolverem-se física e cognitivamente e de serem membros ativos na escola e na construção de conhecimentos. Entrevistas realizadas mostram que na opinião de professores, os alunos com deficiência aumentam as suas capacidades de atenção, de comunicação e da participação ativa em atividades educativas num espaço de tempo muito menor do que se fossem educados em salas de aula especiais, reclusos à convivência com colegas que estão no seu mesmo nível de desenvolvimento no que tange a aspetos cognitivos, afetivos e sociais. Desenvolvem mais amizades e constroem um círculo de amigos que os ajudam nas atividades da sala de aula. Em pouco tempo de convivência com os alunos ditos normais, o aluno deficiente torna-se mais social, mais comunicativo e reduz significativamente os comportamentos considerados inapropriados para a convivência e participação na sala de aula regular. Percebe-se que os alunos desenvolvem o seu senso de autoaceitação e autovalorização, ou seja, eles percebem que são diferentes dos demais, mas aceitam e não se sentem inferiores por isso. (p. 125)

Quanto aos alunos sem deficiência, as mesmas autoras referem que esses só ganham com a escola inclusiva já que

eles aprendem a lidar com o “diferente”, deixam os preconceitos de lado e aceitam as pessoas do jeito que são. Eles passam a ser mais tolerantes, solidários e comprometidos com o próximo, e ajudam sempre que necessário. Ao conviver com deficientes, as demais crianças tornaram-se mais sensíveis as questões de discriminação que acontecem no cotidiano. Desenvolvem-se mais flexíveis e valorizam as pessoas pela contribuição que elas têm a dar. Passam a aceitar com mais naturalidade a presença de pessoas que usam cadeiras de rodas, aparelhos de surdez, bengalas, etc. (pp. 125-126)

No que diz respeito, ao Salvador e aos seus pares, conseguimos verificar algumas vantagens apresentadas anteriormente – com respeito, nas entrevistas realizadas, tanto a Professora Titular como o Encarregado de Educação mostraram que a inclusão do Salvador foi positiva – A Professora Titular afirma que apesar de o Salvador ter integrado a turma, só neste ano letivo, e ter havido uma atitude apreensiva de parte a parte em relação à sua inclusão, e à aceitação das suas diferenças, “pouco a pouco, os colegas foram-no aceitando muito bem” e acabaram por manter “uma relação de carinho” e de “empatia” com o Salvador. A Professora Titular também afirma que apesar de o aluno em estudo ter “outros comportamentos no intervalo, em contexto sala de aula está bem integrado”. Também refere que o facto de o Salvador ter integrado uma escola maior em relação à escola da aldeia que ele frequentava, fez com que o aluno integrasse “outra realidade” que o levou a desenvolver a sua aprendizagem a nível da imitação. A convivência com muitos alunos sem deficiência ajudou o Salvador a desenvolver os seus comportamentos a nível de aprendizagem, por exemplo nos “gestos do dia-a-dia” como nos trabalhos pois segundo a PT, “ao ver os colegas a expor trabalhos escritos e oralmente”, levava o Salvador a querer “fazer essa exposição”.

Relativamente ao Encarregado de Educação do Salvador, a mãe do Salvador confirma que na sala de aula, o filho “adaptou-se bem” mas que “cá fora no recreio, é que não”. Podemos deduzir que relativamente aos colegas de turma do Salvador, a inclusão foi positiva e bem-sucedida. A mãe do aluno em estudo pensa que o facto de não se ter adaptado tão bem à hora do recreio é devido ao número maior de crianças na escola. Defende ainda que a inclusão do seu filho no ensino regular foi positiva afirmando que “ele precisa de estar com crianças que saibam ensinar” que proporcionam “um desenvolvimento muito diferente”, que “puxam por ele” pois ao “observar os outros, ele aprende”. Também referiu que os colegas da turma olham para o Salvador “como menino diferente que precisa de ajuda, precisa de

uma atenção diferente” e que aceitaram bem “porque era o único menino na sala que era diferente deles”. O Encarregado de Educação explica que mais tarde “veio outra menina”, referindo-se à outra aluna abrangida pelo artigo 21º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Segundo a mãe do Salvador, “isso foi bom” pois os alunos da turma sem Necessidades Educativas Especiais “foram meninos bem queridos nesse aspeto porque às vezes há problemas nas turmas e os meninos não aceitam bem os outros que são diferentes”. Percebe-se que a inclusão do aluno em estudo foi bem-sucedida e benéfica para ele como para os seus pares. A mãe do aluno em estudo salientou que não queria ver o seu filho com outras crianças deficientes pois com as crianças sem deficiências “é diferente”, “tem um desenvolvimento muito diferente com esses meninos normais” (e.g. Apêndice 5).

Para reforçar os benefícios da escola inclusiva, podemos citar Barbosa (2010, cit. por Bereta & Viana, 2014) que vem ao encontro de tudo o que foi dito anteriormente ao afirmar que

escolas são construídas para promover educação para todos, portanto todos os indivíduos têm o direito de participação como membro ativo da sociedade na qual estas escolas estão inseridas. Todas as crianças têm direito à uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e aonde elas possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. (p. 126)

Por fim, podemos referir Odom (2007) que vem resumir as ideias apresentadas anteriormente afirmando que os alunos sem Necessidades Educativas Especiais se tornam parte integrante do grupo quando envolvidos em contextos com pares sem NEE. Pois sugerem ideias, representam papéis, partilham materiais e fazem mais algumas coisas necessárias para integrar a turma e os seus pares.

- Perceber se os alunos sem Necessidades Educativas Especiais se sentem prejudicados com a inclusão de um colega com Síndrome X Frágil na sua turma ou consideram que podem obter alguma vantagem por terem este colega a frequentar a mesma turma.

No que diz respeito a este objetivo, podemos referir Stainback & Stainback (2007) que defendem que a filosofia da sala de aula inclusiva deve apoiar a ideia de que todos os alunos

pertencem a um grupo e todos podem aprender na escola regular e na comunidade, o que significa que é a sala de aula que se deve adaptar para receber todo o tipo de criança evitando assim que a criança se adapte, ela própria, à sala de aula.

Como já foi referido, um dos principais benefícios da inclusão dos alunos com NEE é a interação entre o aluno diferente com os seus pares sem NEE, assim como a criação de laços afetivos entre eles. Ruela (2001) defende que o trabalho num ambiente de cooperação entre pares e a partilha de responsabilidade entre alunos com e sem NEE, fazem parte dos aspetos fundamentais da escola inclusiva. Esta cooperação deve ser positiva para proporcionar ao aluno diferente progressos e aquisições a nível pedagógico, afetivo, social e a nível da autoestima. Fazer coisas com os colegas beneficia todos os alunos de diversas maneiras, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem, da compreensão, do controlo emocional e da sua capacidade de socialização.

De acordo com Stainback & Stainback (2007), ajudar cada aluno a aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, respeitando um enquadramento no seu contexto, é uma das razões para adotar as práticas de uma escola inclusiva. Contudo é de salientar que não é fácil criar essa oportunidade com todas as condições necessárias. Uma vez que para o aluno com Necessidades Educativas Especiais, aprender a viver e a trabalhar com os seus colegas sem NEE, vai depender das experiências e vivências que o professor irá propor, da capacidade que os seus colegas tiverem para se adaptarem às suas características e das próprias relações e interações que se criam entre o aluno com NEE e a comunidade escolar que está à sua volta, o que requer grande empenho por parte de toda a comunidade.

Relativamente ao facto de os alunos se sentirem prejudicados ou não com a presença dos seus colegas com NEE, podemos referir os resultados do questionário nos revelam resultados mais positivos do que negativos. Através do questionário verificámos que a maior parte dos alunos gostam de colaborar com os seus colegas com NEE afirmando que com eles “aprendemos coisas novas”, que “é importante ajudar os outros” e que “não devem ser postos de parte. Poucos alunos se mostram reticentes em ajudar o colega com NEE explicando que “estragam o material”, “começa logo a bater”, comportamento agressivo já referido anteriormente, “não fazem bem as atividades” e “não concordam com o que dizemos”. No entanto, é de salientar que a nível do comportamento dos alunos com NEE na sala de aula, todos os alunos sem NEE acham esse comportamento inadequado mostrando-se

prejudicados já que esses alunos “fazem palhaçadas”, “distraem os outros” e “falam muito alto”, perturbando assim o bom funcionamento da aula. Apoiados em Stainback & Stainback (2007), podemos atribuir essa opinião ao facto dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais ainda não estarem suficientemente habituados a lidarem com a problemática e as limitações dos seus colegas com NEE. Essas crianças ditas “normais” devem continuar a serem sensibilizadas para poderem lidar melhor e de forma natural com os comportamentos inadequados dos seus colegas diferentes dentro da sala de aula, treinando um comportamento mais inclusivo de interajuda, prestando auxílio aos colegas diferentes, valorizando e estimulando os bons comportamentos durante as aulas, sempre que esses se portarem inadequadamente.

- Definir qual o tipo de relação afetiva que os pares sem Necessidades Educativas Especiais conseguem estabelecer com um colega com Síndrome X Frágil e/ou com NEE.

Os testes sociométricos, incluindo o Jogo da Árvore, revelam-nos a existência de uma inclusão muito limitada do aluno em estudo por parte dos seus pares. Relativamente ao facto de o Salvador não ter sido escolhido pelos seus colegas sem NEE, podemos explicá-lo pelo facto do aluno em estudo ter integrado esta turma, pela primeira vez, este ano letivo. A turma é composta por elementos muito unidos e cúmplices que estão juntos há muitos anos. A chegada inesperada de um menino novo que não ou mal conheciam e cujo aspeto, comportamentos, linguagem e brincadeiras eram, em nada, parecidas com as deles, não foi uma situação fácil de viver, tanto para o Salvador como para os seus pares. Podemos assim considerar que a interação entre o aluno em estudo e os seus pares não permitiu que o Salvador fosse escolhido como um dos melhores amigos ou colegas nas várias situações apresentadas. Parece-nos normal que as crianças da turma tenham apresentado resistência e alguns pré-conceitos em relação ao Salvador, mostrando-se por vezes apreensivos em relação à sua integração. É de informar que a mesma atitude se observa em relação a uma colega com NEE, abrangida pelo 21º artigo do decreto-lei 3/2008 e que integrou este ano letivo, também pela primeira vez, a mesma turma. Essa observação poderá reforçar a ideia de que as crianças ditas “normais” apresentam algumas dificuldades em estabelecer relações eficazes, em interagir com crianças diferentes. No caso do Salvador, é de relembrar que as limitações a nível de interação social fazem parte das características da criança com

Síndrome X Frágil, constituindo um grande entrave a um desenvolvimento saudável nas relações interpessoais.

Relembramos que a esse respeito, Barreto (2009) refere vários autores que explicam que a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nem sempre é bem-sucedida pois é frequente essas crianças apresentarem características como a timidez, a agressividade e a dificuldade em comunicar que façam com que sejam menos escolhidas pelos seus colegas. Podemos igualmente referir Odom (2007), segundo o qual, os pares sem NEE tendem em rejeitar o colega diferente, seja a nível das suas características pessoais, seja a nível do receio do desconhecido que os leva a não saberem lidar com a diferença. No entanto, como já foi também referido, nem sempre as crianças sem deficiência se afastam dos seus colegas com NEE, revelando por vezes, atitudes baseadas na “prestação de serviços” ou no “auxílio” assumindo um comportamento paternalista e não propriamente amigável (Barreto & Vieira, s.d.). Relativamente ao Salvador e aos seus colegas, verificamos que existe uma relação afetiva entre eles. Pois, quando questionados sobre a sua amizade com alunos com NEE, a maior parte dos pares do Salvador mostram sentimentos positivos revelando, nos resultados do questionário, vontade de serem simpáticos com os seus colegas diferentes, vontade de brincarem com eles e de os respeitar explicando essa amizade com as seguintes afirmações: “nós sempre os tratamos bem”, “são nossos amigos”, “gosto de brincar com eles e eles alegram-se” e “eles também são simpáticos connosco”. Contudo, a relação afetiva nem sempre existe com todos os colegas. Pois alguns deles referem que não apreciam os seus colegas com NEE porque não sabem, por exemplo, conversar com eles, “empurram e aleijam” e “dão muitos pontapés”. Temos nesta situação, os tais comportamentos referidos por Barreto (2009) que dificultam ou impedem o sucesso da inclusão de um aluno com NEE.

- Descobrir se existe uma relação entre o aluno com Síndrome X Frágil e os seus colegas com Necessidades Educativas Especiais diferente da existente com os seus pares sem NEE.

É de salientar que o Salvador tem na turma, uma única colega com Necessidades Educativas Especiais apresentando o mesmo grau de dificuldades. E a única reciprocidade observada nos testes sociométricos, está relacionada com essa mesma aluna com graves

problemas cognitivos, como o Salvador. Pressupõe-se que os problemas vividos por estas crianças acabem por ligá-los e criar laços afetivos muito fortes entre elas em relação aos laços afetivos desenvolvidos com os pares sem Necessidades Educativas Especiais. Como já foi referido na apresentação dos dados recolhidos, tanto a Professora Titular como a mãe do Salvador, referem que a aluna abrangida pelo 21º artigo do decreto-lei 3/2008 é como uma amiga especial para o aluno em estudo, achando que as suas limitações acabaram por aproximá-los e criar laços afetivos peculiares entre eles que não são observáveis na relação com os pares sem Necessidades Educativas Especiais: “fala de uma menina que também tem problemas, ele fala que trabalha com ela dentro da sala de aula, partilham os dois, fala muito dessa menina” (e.g. Apêndice 8: Transcrição da entrevista ao Encarregado de Educação), “pelo facto dessa aluna também não ter a mesma aprendizagem que o grupo grande, grupo de turma, ele também sente que há ali diferenças em relação à aprendizagem dos colegas, se calhar ele criou uma relação de maior empatia com essa colega, dão-se muito bem, são muito cúmplices, com afeto, muitas vezes os vejo abraçados”. (e.g. Apêndice 7)

Relativamente a essa aproximação entre pares com Necessidades Educativas Especiais, podemos referir Schultz & Schultz (2006, cit. por Pratas, 2014) que explicam que

na comunidade de pares, as crianças experienciam diversas situações, cooperação, competição, de jogo com aqueles que têm ou parecem ter objetivos, motivações e desejos semelhantes e que se encontram ligados por expectativas e exigências idênticas. É importante que a criança desenvolva psicossocialmente através da interação entre crianças e os diferentes contextos em que se movimentam o seu grupo de pares constitui um contexto de aprendizagem básica como sendo um grupo natural da sociedade e também um apoio para os desafios do crescimento psicológico e social, no qual a criança se defronta. Mas, as diferenças individuais podem ser encontradas nas relações interpessoais, ao nível da interação social com o grupo de pares, existindo um grande número de crianças que não são aceites pela maioria dos seus pares, por vezes nem tendo um amigo; estas crianças experienciam o insucesso escolar. (p. 51)

- Perceber o papel do professor no sucesso da inclusão de um aluno com Síndrome X Frágil.

Como já foi referido no estudo teórico desta investigação, o papel do professor para sucesso da inclusão de um aluno com necessidades Educativas Especiais é primordial. Vários autores defendem essa afirmação. Porter (1997) destaca a função do professor do

ensino regular que deve adaptar o ensino às necessidades de cada aluno. Bauer (1994, cit. por Barreto & Vieira) também defende que é dever do professor aceitar a inclusão das diferenças na sala de aula, dando respostas positivas e eficazes a todo o tipo de aluno.

Fava (2011) afirma que

a escola inclusiva implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nela trabalham. Professores conscientes do seu papel de educadores não negligenciam o facto de que cada aluno é diferente e, independentemente das diferenças, cada aluno tem direito a uma resposta educativa adequada e eficaz. O sucesso do processo inclusivo encontra-se dependente da atitude dos professores, visto que são eles os mediadores e os principais responsáveis no processo de ensino/aprendizagem dos seus alunos. (p. 41)

De acordo com o estudo de Barco (2007, cit. por Fava, 2011),

as atitudes positivas face à inclusão advêm de um alto nível de autoeficácia dos professores. Pois os professores que acreditam que possuem boas competências e capacidade de gestão na sala de aula, bem como bons níveis de confiança e empenho acreditam que são capazes de ensinar alunos com necessidades educativas. Logo, revelam atitudes mais positivas face à inclusão destes alunos. (pp. 41 - 42)

Relativamente a este último objetivo, as entrevistas realizadas no nosso trabalho de investigação, vêm mostrar que houve um esforço por parte da Professora Titular em contribuir para o sucesso da inclusão do Salvador na nova escola e na nova turma. No início do ano letivo, a docente mostrou um pouco apreensiva em lidar com o Salvador, principalmente devido às suas limitações a nível de interação social, mas com muito trabalho e muita paciência, conseguiu chegar ao aluno em estudo e entrar no mundo dele, conseguindo conquistar o seu afeto e acabando por manter uma relação de confiança e carinho: “no início, ele não mantinha um contacto visual e retraía-se um bocadinho”, “neste momento, ele abraça-me, dá-me beijinhos e aos colegas também”. Em relação à inclusão do Salvador, a Professora Titular refere ainda que acabou por aceitar completamente o aluno mas que no início sentia-se “um bocadinho apreensiva porque era uma criança que se ia integrar num grupo grande com aprendizagens diferentes e um grupo do 4º ano com exames com matéria para dar a acelerar, a lutar contra o tempo”. Também explica que sentiu “que tinha que fazer

atividades diferentes para dar”, o que no princípio, foi “um bocadinho complicado”. Ela sabia que o Salvador “não podia estar ali só para passar tempo”. O aluno tinha saídas da sala mas pouco para a Educação Especial, para as terapias” passando “a maior parte do tempo dentro da sala” onde devia “fazer coisas diferentes que mostrassem um pequeno progresso”. A docente afirma que se assim não fosse, iria sentir-se “frustrada” e que foi dessa maneira que, pouco a pouco, foi “chegando até ele, deixando que entrasse no mundo dele”.

Também a nível das dificuldades de aprendizagem, a Professora tentou minimizar a discriminação, tentando nunca fazer sentir ao Salvador que ele era diferente dos outros, pois o aluno em estudo apercebia-se que os colegas faziam “coisas diferentes”. A Professora Titular dá como exemplo ainda o momento em que o Salvador se apercebeu que “os colegas iam ter o exame”, explicando que o aluno “também andava muito aflito por causa do exame” então “ao dizer-lhe que não ia fazer um exame”, a docente achava que “lhe estava a cortar as expectativas porque ele estava bastante preocupado então disse-lhe que era outro tipo de exame que mais tarde iria fazer e ele sentia-se bem com isso”.

No que concerne à discriminação, a Professora Titular também mostrou ter um papel importante, tendo acontecido situações em que o Salvador foi discriminado por alguns colegas mas nesses casos, a docente sempre fez “ver aos colegas que apesar da diferença, somos todos iguais, que temos que aceitar, uns mais facilmente, outros, menos facilmente”.

Quando questionada sobre o facto de o aluno em estudo se sentir integrado em todos os aspetos e sobre a sua evolução ao longo do ano, a docente afirma que o aluno foi “completamente” integrado e evoluiu “na aprendizagem e nas relações” acrescentando que “o facto de estar num grupo grande também contribuiu para isso”.

Apesar de continuar no mesmo Agrupamento, o Salvador irá integrar novas instalações no próximo ano letivo o que significa lidar com alunos do segundo e terceiro ciclo que o Salvador não conhece. Face a essa mudança e a essa nova inclusão do aluno em estudo, a Professora Titular mostra-se preocupada e afirma que para que o Salvador faça “progressos, o importante é que sempre que uma nova etapa é conseguida, deve ser sempre elogiado” para se “sentir bem e não diferente, porque ele facilmente desistia e se cansava”, “ser elogiado e estimulado, se calhar, isso seria o melhor caminho a percorrer”. Durante os intervalos, a docente sublinha que “era importante haver muitos jogos coletivos” em que o

Salvador participasse e visse que “há uma integração em grupo e que precisam dele para o jogo funcionar”. Todos esses fatores contribuiriam, segundo a docente, para uma evolução positiva no processo de inclusão do aluno na nova escola. (e.g. Apêndices 4 e 7).

Fava (2011) afirma que hoje em dia, os professores mostram atitudes mais favoráveis ao desenvolvimento positivo da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Contudo, através de um estudo, Camisão (2004, cit. por Fava, 2011) revela que alguns docentes ainda mostram “atitudes resistentes e pouco favoráveis à inclusão destes alunos em sala de aula”, concluindo que “cerca de metade dos professores inquiridos considera que a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula prejudica os alunos sem problemas” (p. 41). Fava (2011) refere ainda que a maioria dos professores considera que não existem “as condições necessárias para o sucesso da inclusão educativa destes alunos, alegando falta de recursos humanos, necessidade de mudança nas escolas ao nível da dinâmica, da política educativa e da organização escolar” (p. 41).

Em conclusão da análise de todos os dados observados neste estudo empírico, cujo objetivo era perceber qual a atitude dos pares face à inclusão de um aluno com Síndrome X Frágil no 4º ano do Ensino Básico, podemos afirmar que a inclusão é, de uma forma geral, bem aceite embora ainda haja um longo caminho a percorrer para conduzir a um ambiente mais inclusivo que promove as interações e as relações de amizade e de convivência entre os pares e as crianças diferentes na comunidade escolar. De acordo com Leitão (2010), esse percurso só será bem-sucedido, se todos os professores procurarem “estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais” (p. 20).

Essa situação é confirmada pela mãe do Salvador que afirma que a integração do aluno numa escola maior e numa turma com mais alunos permitiu um desenvolvimento muito positivo do seu filho, principalmente a nível de relações sociais e de autonomia na realização de algumas tarefas diárias.

Por fim, relembremos Leitão (2010), segundo o qual a prática educativa depende, principalmente, da dedicação do professor, dos recursos didático-pedagógicos disponíveis, do ambiente escolar existente, das relações interpessoais e das características físicas e

organizacionais da própria escola. Contudo, a realização dessa prática passa fundamentalmente por uma mudança de atitude em relação ao indivíduo diferente, pela formação dos professores e pela sensibilização dos outros alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho assentou num estudo de caso cujo objetivo era perceber qual “a atitude dos pares face à inclusão de um aluno com Síndrome X Frágil no 4º ano do Ensino Básico.”

A elaboração deste trabalho possibilitou-nos um conhecimento mais aprofundado sobre a patologia da Síndrome de X Frágil e um conhecimento sobre a definição da escola inclusiva e sobre o comportamento das crianças sem Necessidades Educativas Especiais para com uma criança com SXF.

Através deste trabalho conseguimos perceber a longa caminhada legislativa que a Educação Especial teve de percorrer para conquistar três direitos fundamentais das crianças: o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar na sociedade. Foi finalmente com o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro que as escolas passam a incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, necessárias a responder às Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente das crianças e jovens, assegurando a sua maior participação nas atividades do grupo ou turma e da comunidade escolar.

Relativamente ao estudo do caso desenvolvido e aos dados nele recolhidos conseguimos verificar que o aluno com SXF assim como os seus colegas com NEE são bem aceites pelos seus colegas ditos “normais” que mostram preocupação em integrar a escola regular, principalmente na turma, os alunos com deficiência ou/e com dificuldades de aprendizagem. No que concerne à inclusão desses alunos existem sentimentos positivos que ajudam a que o aluno em estudo se sinta bem na escola; tenha vontade de interagir e de aprender com os seus colegas, principalmente dentro da sala de aula. No entanto, é de salientar que grande parte dos alunos da turma sente-se incomodada pelos comportamentos inadequados do aluno em causa. No que diz respeito aos momentos de recreio, nota-se uma maior dificuldade na inclusão do aluno provavelmente dado ao facto do aluno com SXF não conhecer a maioria dos alunos da nova escola que também se afastam dele devido às suas características peculiares, aos seus comportamentos por vezes agressivos e às suas dificuldades de comunicação.

A mesma retinência face à inclusão do aluno com SXF está presente nas situações fora da escola. Pois é notória a dificuldade que o mesmo aluno tem em fazer amigos fora do contexto escolar. Essa amizade só existe com uma colega da turma que tem o mesmo grau de dificuldades de aprendizagem e também apresenta Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente.

Relativamente ao papel do professor no desenvolvimento de uma inclusão bem-sucedida, verificámos que esse é fundamental. A Professora Titular sempre se mostrou disponível para incutir nos seus alunos o conceito de inclusão tentando minimizar a discriminação e a rejeição. Foi insistindo sobre a aceitação das diferenças do aluno em estudo pelos seus pares sem NEE, e conseguiu que a interajuda e a interação com o aluno em estudo se desenvolvesse de forma positiva.

O aluno com SXF vai mudar de escola (instalações) para o próximo ano letivo já que vai integrar o 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico. Vai sofrer uma nova mudança e conviver com muito mais alunos, todos mais velhos, que não o conhecem e irão provavelmente estranhar as suas características. Também terá de se adaptar à presença de vários professores. O aluno em estudo irá com certeza passar por uma nova fase de adaptação que não se revelará fácil. Deverá então ser percorrido um novo caminho que deverá conduzir a um ambiente inclusivo baseado na interação e na relação de amizade entre os novos alunos sem NEE e com NEE. O trabalho de toda a comunidade escolar será essencial para que o saber lidar com a deficiência seja bem sucedido e para que o aluno em estudo sinta de forma agradável essa nova mudança na sua vida.

Limitações do Estudo

Este trabalho de investigação deveria ter tido a participação do/a professora de Educação Especial. Mas é de informar que o agrupamento teve mudanças significativas relativamente à Educação Especial durante este ano letivo. Os professores de Educação Especial mudaram e passaram para metade. Inicialmente pensou-se numa entrevista ao docente de Educação Especial que seguiu o aluno em estudo na escola da aldeia que ele frequentava assim como uma entrevista ao professor de Educação Especial que o acompanhou na nova escola. Mas nada disso foi possível, pois quem o acompanhou desde pequeno mudou de escola e quem

o acompanhava este ano, passava muito poucas horas com ele. Teria sido interessante poder comparar a opinião desses dois professores.

Outras limitações no desenvolver este trabalho, tiveram a ver com a recolha de dados documentais atualizados e a disponibilidade da Professora Titular, ocupada com a preparação dos alunos para os exames nacionais do 4º ano do Ensino Básico.

Sugestões futuras

Seria interessante desenvolver a continuação deste trabalho de investigação, estudando a inclusão do aluno em estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico e a sua adaptação a todas as mudanças com as quais ele teria de se deparar numa comunidade escolar bem maior do que aquela à qual ele estava habituado.

Também seria interessante desenvolver um trabalho paralelo a este, baseado na inclusão de alunos com Síndrome X Frágil em escolas maiores, pertencentes a grandes cidades. Pois o meio envolvente também influencia a forma de aceitação e de inclusão deste tipo de aluno no Ensino Regular.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições UNESCO.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- American Psychiatric Association, DSM-III-TR, (2002), *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, Lisboa, Climepsi Editores.
- American Psychiatric Association, DSM-IV-TR, (2002), *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barreto, A.T.O. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bautista, R (1997). Uma escola para todos: integração escolar. In R. Bautista, *Necessidades educativas Especiais*. (pp 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de Investigação – Trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.

- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003) *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Cabral, M. (1999), Da exclusão à segregação. In L. Correia (ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. (pp.13-15). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexão sobre práticas educativas face á diversidade, no limiar do séc. XXI*. Porto: Afrontamento.
- Cunha, M.J.S. (2009). *Investigação Científica. Os passos da Investigação Científica no Âmbito das Ciências Sociais e Humanas*. Vila Real: Ousadias.
- Enciclopédia da Psicologia, *Atitudes*. MMII Editorial Oceano, Lisboa.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freixo, M. J. V. (2009), *Metodologia Científica Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget: Lisboa.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). *Emancipação, ruptura e inovação: o focus group como instrumento de investigação*. In *Revista Lusófona de Educação* (Vol 5, pp. 173-184).
- Gil, C.A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Jiménez, R. B. (1997). *Uma escola para todos: a integração escolar*, In: R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*, (pp. 20-35). Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro.
- Kronberg, R. M. (2003). *A inclusão em escolas e classes regulares a educação especial nos estados unidos: do passado ao presente*. In L. M. Correia, *Educação especial e inclusão*. Porto Editora.
- Leitão, F.A.R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, S.L.
- Lima, L. (2004). *Atitudes: estrutura e mudança*. In: J. Vala. & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M. L. P. (2006). *Atitudes*. In: J. Vala; M.B. Monteiro (orgs), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- Martins, M. (2005). *Inclusão: Um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Miranda, M. (2013). *Autonomia para a inclusão: a importância da educação*. Lápis de Memórias.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Neto, F. (1998). *Psicologia social*, vol. I. Universidade Aberta: Lisboa.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula, um guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a Roda – A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Polme, M. M. V. T. (2012). *O software educativo “o jogo da mimoca” como ferramenta facilitadora da comunicação numa criança com dificuldade intelectual e desenvolvimental. Estudo de caso*. Escola Superior de Educação: Castelo branco.
- Porter, G. (1994). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In. AINSCOW, M. et al. (Coord.) (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa, IIE.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Serra, H. (2008). *Domínio Cognitivo. Estudos em Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Gailivro.
- Santos, M. E. B. (1985). *Os Aprendizizes de Pigmaleão*. Instituto de Estudos Para o Desenvolvimento.
- Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1995). *Inclusão – Um Guia para Educadores*. Artmed Editora: Porto Alegre.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso - planeamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Ed. Asa.

SITIOGRAFIA

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. *Necessidades Educativas Especiais na Europa*. Disponível em: <https://www.european-agency.org/.../special-needs-education-in-europe>. Acedido a: 4 de março de 2015.

Agostinho, J. (2012). *As atitudes dos professores de 2º e 3º Ciclos face à Inclusão de crianças com Necessidades Educativas de Educação*. Instituto universitário. Disponível em: <repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2591/1/14394.pdf>. Acedido a: 7 de março de 2015.

Almeida Tavares, S. J. (2012). *As atitudes dos professores do 1º Ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face á inclusão soa alunos com NEE na sala de aula no concelho da Ribeira grande*. Universidade Fernando Pessoa, porto. Disponível em bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3688/3/DM_SilvanaAlmeida.pdf. Acedido a: 20 de março de 2015.

Apolónio, A. & Franco, V. (2013). *Intervenção Precoce na Síndrome X Frágil*. In V. Franco (org.), *Síndrome de X Frágil - pessoas, contextos & percursos*, (pp. 149-154). Évora: Edições Aloandro. Disponível em: dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9926/1/livro_sxf.pdf. Acedido a: 15 de dezembro de 2014.

Association X Fragil Belgique. *Ensemble pour aller plus loin*. Disponível em: www.x-fragile.be. Acedido a: 17 de dezembro 2015.

Azevedo Bravo, M. L. (2011). *A inclusão de uma criança com Síndrome do X Frágil. Estudo de caso*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Disponível em: <recil.grupolusofona.pt/.../Projecto-SXF%20-%20final%20NOVO.pdf>. Acedido a: 10 de dezembro de 2014.

Barreto, A & Vieira, C. (s.d.). *A criança diferente vista pelos seus pares: resultados de um estudo feito numa escola inclusiva portuguesa do 1º ciclo do ensino básico*.

Disponível em:

<http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/A%20crian%C3%A7a%20diferente%20vista%20pelos%20seus%20pares.pdf>. Acedido a: 4 de março de 2015.

Beretta, M. S. & Viana, P. B. M. (2014). *Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares*. Revista Pós-graduação: Desafios Contemporâneos, Vol. 1, nº 1. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao/article/view/621>. Acedido a: 20 de janeiro de 2015.

Cesar, A. M. R. V. C. (2007). *Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração*. Disponível em: www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez.../06.pdf. Acedido a: 4 de fevereiro de 2015.

Cherubini, Z. A. (2005). *Estresse e autoconceito em pais e mães de crianças com a síndrome X frágil*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8812>. Acedido a: 2 de fevereiro de 2015.

Coelho Santos, M. F. P. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Universidade de Extremadura, Facultad de Educación. Disponível em: kieinvestiga.wikispaces.com/.../TESE+FINAL+junho_+2012_imprimir1.pdf. Acedido a: 7 de março de 2015.

Enciclopédia da Psicologia, *Atitudes*. Disponível em <http://old.knoow.net/ciencsocioaishuman/psicologia/atitudes.htm>. Acedido a: 10 de fevereiro de 2015.

- Fava, M. A. A. (2011). Dificuldades de Aprendizagem: perceções e atitudes dos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Superior de Educação E Ciências. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/8741/1/tese%20Final-cd.pdf>. Acedido a: 5 de fevereiro de 2015.
- Franco, G. *Síndrome do X Frágil*. Disponível em: <http://dicionariodesindromes.blogspot.pt/2010/03/sindrome-do-x-fragil.html>. Acedido a: 20 de dezembro de 2014.
- Franco, V. & Morais, L. (2012). *Percursos inclusivos familiares e pré-escolares de crianças com Síndrome X Frágil. Estudo exploratório no contexto português*. Universidade de Évora. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Disponível em: http://infad.eu/RevistaINFAD/wp-content/uploads/2013/02/INFAD_010124_225-234.pdf. Acedido a 12 de dezembro de 2014.
- Franco, et al. (2013). *Percursos inclusivos das crianças e famílias portadoras de Síndrome X Frágil*. In V. Franco (org.), *Síndrome X Frágil – Pessoas, contextos & percursos*. Évora: Edições Aloandro. Disponível em: dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9926/1/livro_sxf.pdf. Acedido a: 12 de dezembro de 2014.
- Frazão, T. (s.d.). *Síndrome do Cromossomo X Frágil ou Síndrome de Martin-Bell*. Disponível em: ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/12813/6540/X_fragil.doc. Acedido a: 16 de dezembro de 2014.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação, Vol. XVI nº1. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acedido a: 21 de fevereiro de 2015.

Granjeiro, I. C. B. & Reis, D. K. (s.d.). *A técnica sociométrica e o seu emprego pelo psicólogo*. Psicologia. Revista Eletrónica Científica. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/CPqsPpkw79aASLZ_2014-4-16-1-14-47.pdf. Acedido a: 12 de dezembro de 2015.

Infopédia. Disponível em: www.infopedia.pt

International Journal of Development and Educacional Psychology. Artigo disponível em: www.sxf.uevora.pt/produtos-indicadores. Acedido a: 15 de dezembro de 2014.

Khenkine, J. (2004). *Madame Bovary – Flaubert*. École Psychologue Praticien. Disponível em: http://www.psychopratt.fr/index.php?module=webuploads&func=download&fileId=6989_0. Acedido a: 28 de dezembro de 2014.

Lemos Lontro, S. F. (2008). *Atitudes dos Professores de Educação Física ao Ensino de Indivíduos com Deficiência: estudo exploratório face ao ensino de indivíduos com deficiência intelectual*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/10610>. Acedido a: 7 de março de 2015.

Lopez Júnior, G. S. & Lucas de Sousa, E. C. (2008). *Atitude Empreendedora: Conceitos, Modelos e Medidas*. XXV Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica. Brasília. Disponível em: www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/...2008/2008_SIMPOSIO180.pdf. Acedido a: 4 de março de 2015.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Escola Superior de Educação, Bragança. Revista de educação, Vol 2(2), Inovação, Investigação em Educação. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/.../O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrategia%20investigação.pdf>. Acedido a: 6 de janeiro de 2015.

- Monteiro Silva, S. M. (2011). *Atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com Necessidades educativas Especiais*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Disponível em:
<https://recil.grupolusofona.pt/.../DissertaçãdeMestrado-SusanaMonteiro.pdf>. Acedido a: 7 de março de 2015.
- Morais, L. & Franco. V. (2012). *Percursos inclusivos familiares e pré-escolares de crianças com Síndrome X Frágil. Estudo exploratório no contexto português*. Universidade de Évora. Disponível em:
http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/2611/0214-9877_2012_1_1_225.pdf?sequence=1. Acedido a 4 de março de 2015.
- Moura, T. L. A. (2010). *Relação da Afetividade com a Inteligência*. Disponível em:
<http://www.profala.com/arteducesp78.htm>. Acedido a: 6 de março de 2015.
- Nogueira, D. & Nogueira, J. (2010). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e opções. Revista Educación Inclusiva, Vol. 3, Nº 1*. Disponível em:
www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-6.pdf. Acedido a: 21 de fevereiro de 2015.
- Silva, D. M. N. (2012). *O trabalho cooperativo entre o docente de educação especial e o educador do ensino regular: contributos para a inclusão das crianças com NEE*. Escola Superior de Educação São João de Deus, Lisboa. Disponível em:
comum.rcaap.pt/bitstream/.../1/TeseMestrado2012DéboraNunes.pdf. Acedido a: 2 de março de 2015.
- Oliveira, M. F. (2011). *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Universidade Federal de Goiás. Disponível em:
https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica-Prof_Maxwell.pdf. Acedido a: 25 de fevereiro de 2015.

- Oliveira, M. J. M. S. P. (s.d.). *Testes Sociométricos*. Disponível em: http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/addon/upload/Upload_viewfile_page.jsp?id=29218&sid=&. Acedido a: 12 de dezembro de 2014.
- Palha, M. (s.d.). *Síndrome X Frágil*. Disponível em: <http://www.diferencas.net>. Acedido a: 15 de dezembro de 2014.
- Pratas, A. P. S. (2014). *Representações de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico face aos seus pares com Necessidades Educativas Especiais*. Escola Superior de Educação de Beja. Disponível em: <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/123456789/762>. Acedido a: 4 de março de 2015.
- Reis Ramos, A. V. R. (2010). *Voluntariado e Inclusão Social das Crianças (2006-2010): O Caso da Cruz Vermelha na Cidade da Praia*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Disponível em: <bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/.../Ana%20Virgínia.pdf>. Acedido a 4 de janeiro de 2015.
- Santos, A. P. *Atitude*. Artigo. Disponível em: <http://edif.blogs.sapo.pt/98218.html>. Acedido a 10 de março de 2015.
- Santos, P. *Síndrome X Frágil. Causas/Características/Aprendizagem*. Disponível em: <http://edif.blogs.sapo.pt/7971.html>. Acedido a: 15 de dezembro 2014.
- Serrano, J. & Correia, L. (2005). *Percursos e Práticas para uma Escola Inclusiva*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:I4R6H2dUkGoJ:repositorio.sdum.uminho.pt/handle/1822/6981+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>. Acedido a: 28 de outubro 2011.
- Silva, A. F. B. (2014). *O género e as atitudes dos alunos do 3º ciclo face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. Disponível em:

recil.grupolusofona.pt/.../Tese%20de%20Mestrado%20-%20André%20Silva.pdf.

Acedido a: 2 de março de 2015.

Silva, M. O. E. (2009). *Da exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas*. Revista lusófona da educação. Disponível em:

recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1760/Silva.pdf. Acedido a: 21 de fevereiro de 2015.

Sousa, F. M. F. (2002). *Análise do conceito de educação especial de um grupo de alunos ingresso no programa de mestrado em educação especial da universidade federal de São Carlos*. Artigo disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/index>. Acedido a: 15 de fevereiro de 2015.

Weinstein Figueiredo, V. (2015). *A Atividade Física nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: estudo comparativo dos correlatos psicossociais de crianças e adolescentes com e sem DID*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em:

<https://www.repository.utl.pt/.../Dissertação%20Vera%20Figueiredo%20Weinstein.pdf>. Acedido a: 4 de março de 2015.

Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org>.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro.

Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de janeiro.

Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio.

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto.

Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de janeiro

Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro

Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de julho.

Lei nº 9/89 de 2 de maio.

ANEXOS

Anexo 1: Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro	132
Anexo 2: Pedido de Autorização Informação aos Encarregados de Educação	133
Anexo 3: Programa Educativo Individual	134
Anexo 4: Relatório de Avaliação Psicológica – CERCI	135
Anexo 5: Registo de Avaliação – CERCI	136
Anexo 6: Relatório Multidisciplinar nº 5 – CHC / Hospital Pediátrico	137

Anexo 1

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro

Anexo 2

Pedidos de Autorização

Informação aos Encarregados de Educação

Anexo 3

Programa Educativo Individual

Anexo 4

Relatório de Avaliação Psicológica – CERCI

Anexo 5

Registo de Avaliação - CERCI

Anexo 6

Relatório Multidisciplinar nº 5 – CHC / Hospital Pediátrico

APÊNDICES

Apêndice 1: Testes Sociométricos	139
Apêndice 2: Questionário	140
Apêndice 3: Guiões e Questões das Entrevistas	141
Apêndice 4: Transcrição da entrevista à Professora Titular (E1)	142
Apêndice 5: Transcrição da entrevista ao Encarregado de Educação (E2)	143
Apêndice 6: Quadros resultantes dos Testes Sociométricos	144
Apêndice 7: Quadro 9 - Análise de conteúdo da entrevista à Professora Titular (E1)	145
Apêndice 8: Quadro 10 - Análise de conteúdo da entrevista ao Encarregado de Educação E2)	146

Apêndice 1

Testes Sociométricos

Apêndice 2

Questionário

Apêndice 3

Guiões e Questões das Entrevistas

Apêndice 4

Transcrição da entrevista à Professora Titular (E1)

Apêndice 5

Transcrição da entrevista ao Encarregado de Educação (E2)

Apêndice 6

Quadros resultantes dos Testes Sociométricos

Apêndice 7

Quadro 9 - Análise do conteúdo da entrevista à Professora Titular (E1)

Apêndice 8

Quadro 10 - Análise do conteúdo da entrevista ao Encarregado de Educação (E2)