

# **A Hiperactividade em Contexto Escolar**

Estudo dos efeitos de um programa de tutoria em contexto escolar

Um estudo de caso exploratório.

---

Cristina Maria de Almeida Jesus Freire Botelho Roseiro

Dissertação destinada à obtenção do grau de Mestre em Necessidades  
Educativas Especiais - Área de Especialização em Cognição e Motricidade

---



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Maio de 2011

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Orgânica de Educação

Dissertação no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Necessidades Educativas  
Especiais – Área de Especialização em Cognição e Motricidade

## **A Hiperactividade em Contexto Escolar**

Estudo dos efeitos de um programa de tutoria em contexto escolar

Um estudo de caso exploratório

**Autor:** Lic. Cristina Maria de Almeida Jesus Freire Botelho Roseiro

**Orientação:** Prof. Doutora Ana Isabel Amaral do Nascimento Rodrigues  
de Melo

Maio de 2011

À minha mãe,  
Porque nos ensinou a acreditar em nós e nos  
nossos sonhos.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Rodrigues, que durante este longo e conturbado período da minha vida, se manteve pacientemente ao meu lado, criticando e sugerindo alterações, incentivando-me a não desistir e a resistir perante as contrariedades, encorajando-me com as palavras certas e conduzindo-me com mestria até ao final deste “caminho”.

Aos meus colegas docentes, do Conselho de Turma de J.C., pelo interesse e colaboração no estudo.

A J.C. e ao seu pai, por terem sempre acreditado em mim e nas minhas decisões.

À Dra. Mónica, que ouvia os meus desabafos e com muita serenidade me devolvia o entusiasmo e a motivação.

Às minhas queridas amigas Lili, Gé e Vanda, pela genuína amizade, apoio e ajuda, principalmente nos momentos decisivos. E ainda, pelos muitos momentos de alegria e divertimento e descontração.

Aos meus irmãos pela ajuda, carinho e compreensão, pelos momentos em que os privei da minha presença.

Ao meu marido, principal incentivador deste projecto, por me fazer rir, sobretudo quando o desespero e a desmotivação me assaltavam.

E finalmente, aos meus filhos, pelo seu amor incondicional!

## **RESUMO:**

A tutoria é um projecto de intervenção, individualizado, centrado no aluno e nas suas dificuldades e que, através do diálogo, orienta o aluno para uma procura de resolução dos seus problemas e das suas dificuldades pessoais e académicas, podendo conduzir ao sucesso pessoal e escolar. No nosso estudo analisámos os efeitos de um projecto de tutoria, como estratégia de intervenção proactiva, junto de um adolescente com PHDA e dos professores que constituíam o Conselho de Turma do aluno.

Escolhemos como metodologia, o estudo de caso exploratório, do tipo investigação-acção, com um participante directo, J.C., um adolescente com PHDA, e como participantes indirectos, os seus professores do Conselho de Turma. O estudo de pesquisa decorreu durante o 3º período lectivo do ano de 2008/2009, aproximadamente 3 meses. Utilizámos uma abordagem quantitativa, junto dos professores, através da aplicação de questionários quinzenais, que observavam frequências de comportamentos, atitudes e desempenho escolar, e ainda as estratégias de intervenção mais utilizadas em sala de aula. Ao aluno foram igualmente aplicados questionários quinzenais, de auto-monitorização, nas sessões de acompanhamento, e a tutora-investigadora nas mesmas sessões, preenchia também um questionário de observação de frequências de comportamentos, atitudes e desempenho funcional. Recorremos ainda, à abordagem qualitativa no cruzamento dos dados, dos participantes e da tutora-investigadora e à análise de documentação relativa ao percurso escolar do aluno dos anos anteriores (1º e 2º ciclos).

Confirmámos que os níveis de hiperactividade e impulsividade diminuíram substancialmente mas o défice de atenção e as dificuldades de aprendizagem mantiveram-se, como consequência das fracas competências adquiridas ao longo do percurso escolar, o que vai ao encontro dos estudos referenciados pelos autores consultados. A tutoria revelou-se uma estratégia “invisível” pois não parece possível estabelecer uma relação causa-efeito nas aprendizagens escolares, contudo no desenvolvimento académico, pessoal e social, podemos considerar que a tutoria teve um impacto positivo.

Palavras-chave: PHDA; Adolescência; Tutoria; Estratégia; Impacto

## **ABSTRACT:**

Tutoring is a school strategy intervention, individualized and student-centered in his difficulties, that through dialogue guides the student to search for a resolution to his problems and his personal and academic difficulties, which may lead to personal and school success. In our study we examined the effects of a tutoring project as a proactive strategy, with an adolescent with ADHD and his class teachers.

The chosen methodology was the exploratory case study, with a direct participant, J.C., a teen with ADHD, and as indirect participants, his class teachers. The research study took place during the 3rd term of the academic year 2008/2009, approximately 3 months. To collect quantitative evidence, teachers filled in two questionnaires every two weeks, one rated behavior, conduct and school performance frequencies, the other one rated classroom strategies. The student also completed a self-monitoring questionnaire every two weeks, during the tutoring sessions. In the same sessions, the tutor-researcher also filled in a behavior, conduct and performance frequency questionnaire. The qualitative evidence was gathered from the triangulation analysis of the data collected from the participants and the tutor-researcher, as well as documentary evidence, documents concerning the pupil's education in previous years (primary education).

The research confirmed that levels of hyperactivity and impulsivity decreased significantly but the attention deficit and learning difficulties remained, as a result of poor skills acquired throughout primary school education, as according to research studies. Tutoring has proved to be an "invisible" strategy because it does not seem possible to establish a cause-effect relationship on school knowledge but we can consider that tutoring had a positive impact on the school performance and on the development of the teenager's personal and social skills.

**Keywords:** ADHD, Adolescents, Tutoring, Strategy, Impact

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	IV
RESUMO: .....	V
ABSTRACT: .....	VI
ÍNDICE.....	VII
ÍNDICE DE TABELAS .....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS .....	X
ÍNDICE DE ANEXOS .....	XIII
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I.....	20
Enquadramento teórico.....	20
1 - Alguns fundamentos teóricos da PHDA .....	20
2 - Diagnóstico/Avaliação da PHDA .....	28
3 - Teorias que explicam o PHDA.....	30
4 - Medicação e tratamento .....	32
4.1 - PHDA na adolescência .....	34
4.2 - A PHDA em contexto escolar.....	42
4.3 - Tipos de intervenção .....	46
5 - Tutoria .....	53
5.1 - Objectivos da tutoria.....	56
5.2 - O professor tutor .....	57
5.3 - A tutoria e os alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	59
5.4 - O contexto Português.....	60
CAPÍTULO II.....	64
Estudo Empírico .....	64

1 - Definição do problema .....	64
2 - Motivações para a realização do estudo .....	67
3 - Objectivo do estudo.....	68
4 - Metodologia .....	69
4.1 - Tipo de estudo.....	69
4.2 - Contextualização.....	70
4.3 - Participantes.....	72
4.3.1 - Participante directo .....	72
4.3.2 - Participantes indirectos .....	79
5 - Instrumentos de pesquisa .....	84
6 - Procedimentos de recolha de dados .....	89
CAPÍTULO III .....	92
1 - Apresentação e Análise dos Dados .....	92
2 - Discussão dos resultados.....	121
2.1 - Docentes.....	121
2.2 - Sessões de acompanhamento .....	124
2.3 - Aluno .....	126
2.4 - Cruzamento dos resultados .....	126
CONCLUSÕES .....	128
REFLEXÕES FINAIS.....	131
LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	133
ANEXOS .....	137



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - DSM IV –TR – Critérios de diagnóstico para PHDA .....	24
Tabela 2 - Instrumentos de pesquisa .....	86
Tabela 3 - Atenção /Impulsividade/Hiperactividade .....	92
Tabela 4 - Raciocínio / Processamento.....	94
Tabela 5 - Memória .....	95
Tabela 6 - Funções Executivas .....	96
Tabela 7 - Relações Interpessoais.....	97
Tabela 8 - Maturidade Emocional .....	98
Tabela 9 - Coordenação / Função Motora .....	99
Tabela 10 - Comunicação .....	100
Tabela 11 - Leitura / Compreensão .....	100
Tabela 12 - Escrita / Ortografia .....	101
Tabela 13 - Cálculo Matemático .....	102

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Efeitos na vida, na família e na comunidade de uma pessoa com PHDA. Estádios da PHDA. Adaptado de Kewley G. (1999) por Harpin (2005, p.3).....	35
Figura 2 - Impacto da PHDA na adolescência. (A) Impacto na escola; (B) impacto na saúde e bem-estar social e psiquiátrico. (Barkley R.A., 1998, cit in Harpin, 2005, p.4). .....	37
Figura 3 - Comportamento anti-social em adolescentes com PHDA. Os dados representam resultados com adolescentes com desordem de comportamento (Barkley R.A., 1998, cit in Harpin, 2005, p.4). ....	38
Figura 4 - Efeitos na vida, na família e na comunidade de uma pessoa com PHDA. Infrações relacionadas com condução em jovens adultos com PHDA. NS, não significativo. (Barkley R.A. et al., <i>Pediatrics</i> , 1993;92:212–18, cit in Harpin, 2005, p.5) .....	39
<i>Figura 5 - A PHDA e a comorbilidade em crianças Suecas. MR, Atraso Mental; RWD, desordem na leitura/escrita; DC, desenvolvimento da coordenação; ODD, perturbação de oposição e desafio (Kadesjo B, Gillberg C., 2001; cit in Harpin, 2005, p.5). ....</i>	40
Figura 6 - Idade .....	80
Figura 7 - Género.....	80
Figura 8 - Grau Académico .....	80
Figura 9 - Pós-graduação / Especialização / Formação.....	80
Figura 10 - Experiência com alunos do Ensino Especial .....	80
Figura 11 - Tempo de Serviço (anos) .....	80
Figura 12 - Ciclo / Anos /Cursos que ensina actualmente.....	81
Figura 13 - Tomou conhecimento da PHDA .....	81
Figura 14 - Já teve alunos com PHDA na sua turma?.....	82
Figura 15 - Quantos alunos com PHDA já ensinou?.....	82
Figura 16 - Alguma vez falou com pedopsiquiatra, psicólogo, médico ou outros profissionais que acompanharam o(s) seu(s) aluno(s)?.....	82

Figura 17 - Conhecimento sobre PHDA .....	83
Figura 18 - Qual pensa que será o local mais apropriado para as aprendizagens de um aluno com PHDA .....	83
Figura 19 - Adaptações curriculares.....	84
Figura 20 - Que medidas específicas, no contexto de escola regular, aplicaria a um aluno com PHDA?.....	84
Figura 21 - Itens 1 e 2.....	103
Figura 22 - Item 3 .....	103
Figura 23 - Itens 6 , 7 e 8.....	104
Figura 24 - Itens 9, 10 e 11 .....	104
Figura 25 - Itens 12,13 e 16.....	105
Figura 26 - Itens 15 e 17.....	105
Figura 27 - Itens 14, 18 e 19.....	106
Figura 28 - Itens 2, 3,1 e 16.....	107
Figura 29 - Itens 19,7,6 e 5.....	107
Figura 30 - Itens 14, 4 e11.....	108
Figura 31 - Itens 18, 17 e 20.....	109
Figura 32 - Itens 13, 10 e 9.....	109
Figura 33 - Itens 15, 21, 8 e 12.....	110
Figura 34 - Itens 1,12,14, 10 e 16.....	111
Figura 35 - Itens 2,4 e 6.....	111
Figura 36 - Itens 15, 17, 5, 13 e 3.....	112
Figura 37 - Itens 11, 7 e 9.....	112
Figura 38 - Itens 25, 28, 27 e 26.....	113
Figura 39 - Itens 18, 21, 20 e 22.....	113
Figura 40 - Itens 23,24 e 19.....	114
Figura 41 - Itens 5, 8, 1 e 4.....	115

Figura 42 - Itens 2, 6, 3 e 7.....	115
Figura 43 - Itens 12, 10, 13 e 9.....	116
Figura 44 - Itens 15, 14, 16 e 11.....	116
Figura 45 - Itens 20, 18, 17 e 19.....	117
Figura 46 - Itens 26, 28, 27 e 24.....	117
Figura 47 - Itens 25, 23, 21 e 22.....	118
Figura 48 - Itens 34, 36, 35 e 30.....	118
Figura 49 - Itens 32, 29, 31 e 33.....	119
Figura 50 - Itens 37, 39 e 40.....	119
Figura 51 - Itens 46, 44, 43 e 45.....	120
Figura 52 - Itens 47,49 e 48.....	120

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Projecto Integrarte .....	138
Anexo II - Plano Educativo Individual, 2006/2007.....	144
Anexo III - Plano Educativo Individual, 2005/2006 .....	158
Anexo IV - Acta Conselho de Turma, 6ºano, 13/09/2077.....	160
Anexo V - Acta Conselho de Turma, 6º ano, 14/11/2007 .....	164
Anexo VI - Acta Conselho de Turma, 6º ano, 23/06/2008.....	167
Anexo VII - Acta Conselho de Turma, 6º ano, 11/06/2008 .....	171
Anexo VIII - Questionário 1.....	175
Anexo IX - Questionário 2 .....	177
Anexo X - Questionário 3.....	182
Anexo XI - Questionário 4 .....	184
Anexo XII - Questionário 5 .....	185
Anexo XIII - Questionário 6.....	187
Anexo XIV - Questionário 7 .....	192
Anexo XV - Fichas de registo de avaliação – Curso de Educação e Formação.....	193
Anexo XVI - Pedido de autorização para realização da investigação.....	196

“Progress in the twenty-first century demands teaching tailored to each child’s ability.”

Tony Blair, 2003, Labour Party Conference

## INTRODUÇÃO

“...um aluno tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades que exigem adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, isto é, uma dificuldade significativamente maior em aprender do que a maioria dos alunos da mesma idade, ou uma incapacidade ou incapacidades que o impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas, nas escolas, a alunos da mesma idade.” (in Parecer nº 3/99, 17 de Fevereiro do Conselho Nacional de Educação, p.7).

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais são uma realidade nas nossas escolas e desde os anos 90 que estas crianças e jovens, legalmente enquadrados, têm vindo a ocupar o seu lugar junto dos seus pares, numa Escola que as tenta acolher apesar das barreiras físicas e por vezes humanas.

De facto, a ideia da *Escola para Todos* onde devem imperar a igualdade de oportunidades, o respeito pela diferença e o atendimento à diversidade, vai ao encontro do que se espera de uma Escola equitativa, de qualidade e inclusiva, onde todos devem aprender e crescer juntos. É a Escola que deve apetrechar todos os alunos das indispensáveis competências pessoais, sociais e académicas, formando assim, cidadãos activos, responsáveis e autónomos e abrindo-lhes as portas a um futuro pessoal e profissional gratificantes.

Apesar de todas as alterações introduzidas no sistema educativo Português tem sido produzida legislação que protege e orienta os alunos com Necessidades Educativas Especiais, dentro da comunidade educativa mas a sua operacionalização não foi devidamente pensada. Hoje, estamos perante uma Escola massificada, cada vez com menos recursos humanos e materiais, imprescindíveis para responder aos desafios e necessidades que a diversidade de alunos com Necessidades Educativas Especiais e respectivas problemáticas, apresentam diariamente, ano após ano.

Para além das suas tarefas diárias de leccionação e respectiva preparação, na Escola actual, os professores vêem-se confrontados com turmas de dimensões inadequadas a um ensino de qualidade, a um maior tempo de permanência na Escola ocupados com actividades, ditas não lectivas, que exigem mais dispêndio de tempo e de preparação, sobrecarregados com cargos de supervisão que implicam tempo para reuniões múltiplas e várias. Não é de admirar que a Escola se confronte, nos dias que correm, com graves

problemas de insucesso académico, muitas vezes repetido, e de indisciplina que conduzem ao abandono escolar.

Quando se deparam com alunos com Necessidades Educativas Especiais, os professores encontram grande frustração porque são confrontados com necessidades pedagógicas e académicas para as quais sentem que não se encontram preparados principalmente por não terem adequada informação e formação.

Obrigados a cumprir currículos nacionais, frequentemente extensos e pensados para alunos de iguais capacidades e competências, os professores encontram grandes dificuldades na aplicação, em sala de aula, de estratégias diversificadas e de currículos diferenciados para alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Por outro lado, os cortes dramáticos nos orçamentos das escolas e nos seus recursos humanos das escolas, reduziram substancialmente o número de professores dos Apoios Educativos com formação adequada, assim como os psicólogos escolares e outros técnicos de intervenção tão importantes para o acompanhamento e desenvolvimento das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Se estes alunos têm alcançado sucesso pessoal e académico muito se deve ao voluntarismo e dedicação por parte dos docentes e dos Conselhos Executivos mais sensíveis e empenhados no sucesso de Todos os alunos.

É neste mosaico humano que vamos encontrar alunos com Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção (PHDA), em qualquer ano e ciclo de ensino. As crianças e jovens com este distúrbio são sempre um foco de preocupação, angústia e frustração para os professores que os acompanham, pois a perturbação que causam numa sala de aula com os seus comportamentos disruptivos, impedem-nos de adquirir de forma consistente as aprendizagens académicas, pessoais e sociais, e causam também grande impacto nos seus pares.

Uma criança com PHDA é motivada nos seus comportamento pelos seus impulsos e pela falta de controlo dos mesmos, ou seja são crianças que em sala de aula, não se mantêm sentadas, e quando o fazem mexem compulsivamente em algo produzindo ruído, falam intempestivamente e interrompem ao sabor dos seus pensamentos. Pouco se concentram nas tarefas escolares que consideram monótonas e estão sempre em busca de algo que suscite a sua curiosidade, por isso as suas aprendizagens ficam irremediavelmente comprometidas. Com uma baixa resistência à frustração, o seu



desempenho escolar reflecte-se na auto-estima e a criança entra num ciclo vicioso. Socialmente inconvenientes são normalmente rejeitados pelos seus pares que não os compreendem.

Se uma criança com PHDA não for devidamente acompanhada, quer clinicamente, quer academicamente, a Escola apresenta-se como fonte de grande desilusão e contrariedade, o que pode contribuir para a indisciplina e abandono escolar, condicionando e comprometendo irremediavelmente o seu percurso de vida.

E esta é uma realidade muito verdadeira quando o aluno com PHDA é um jovem adolescente. Para além de ter de lidar com o seu distúrbio, do qual já tem uma clara noção, está fragilizado pelo seu percurso académico, normalmente marcado pelo insucesso e sente-se socialmente isolado, porque dificilmente consegue manter amizades. O 3º ciclo com as suas exigências de autonomia, responsabilidade e organização, em que a supervisão e acompanhamento dos professores é menor e as aprendizagens a adquirir exigem pré-requisitos de competências académicas, conduzem facilmente, um adolescente com PHDA, ao insucesso escolar.

Sabe-se hoje, que a PHDA, é uma perturbação crónica e para a vida e por isso desde cedo que as crianças devem ser acompanhadas por clínicos e se necessário medicadas, com vista à diminuição dos comportamentos inadequados e potenciando a atenção e concentração nas actividades próprias da sua faixa etária.

Na escola existem várias estratégias passíveis de serem implementadas em sala de aula e que podem diminuir o impacto negativo da perturbação no desenvolvimento e aquisição das competências essenciais nos três domínios: pessoal, social e académico.

É na Escola que devem ser criadas as oportunidades para que os alunos adquiram aprendizagens nos domínios cognitivos, afectivos, pessoais e sociais que lhes garantam um lugar no mundo do trabalho. Por isso é necessário que a todos os alunos seja dada a possibilidade de obterem sucesso educativo porque como diz Roldão (1999)

Alfabetizados e escolarizados sem sucesso são na realidade iletrados funcionais e desenraizados sociais, afastados do acesso básico à informação e ao conhecimento, que se constituem hoje como a principal chave para a inclusão social. (Roldão, 1999, p.27)

Atendendo à especificidade das consequências e comorbilidades da PHDA e considerando que é na Escola que, as crianças e jovens “sozinhos”, estabelecem laços afectivos, vivências, aprendem a relacionar-se uns com os outros, aprendem a conquistar o seu lugar e a superar as suas decepções e aprendem sobretudo estratégias e competências emocionais, afectivas e relacionais que os fazem crescer enquanto cidadãos, é nela que devem poder encontrar caminhos diversos e até paralelos pois só atentando na diversidade pode a escola todos acolher e fazer crescer.

Tendo presentes estes princípios, a tutoria surge como uma estratégia de intervenção, centrada no aluno e nos seus problemas e dificuldades que tenta através do diálogo que o aluno encontre o caminho para a resolução do que o inquieta a qualquer nível, pessoal, social ou académico. Não se trata de aulas de apoio ou de “explicações” mas sim de uma orientação guiada para que o aluno encontre o caminho que melhor se adequa à sua personalidade. Esta intervenção não surge isolada, a tutoria só fará sentido se articulada de forma contínua e regular, com os vários intervenientes na vida escolar do aluno, o Director de Turma, os docentes do Conselho de Turma e os clínicos e/ou técnicos que acompanham o aluno, até porque só assim poderá ter um conhecimento mais aprofundado das áreas fortes e frágeis do aluno e estar ao corrente dos seus sucessos e das suas dificuldades.

Uma intervenção baseada na tutoria e devidamente estruturada e planeada, pode ser extremamente exigente para o professor tutor pois este deve ser um ouvinte de excepção, que deve saber quando intervir e como intervir sem ser directivo ou facilitador mas sim um orientador. A tutoria como estratégia de intervenção individualizada pode revelar-se de extrema importância para um adolescente com PHDA pois pode orientá-lo nas suas áreas de competência mais frágeis em termos académicos e por outro lado combater o seu sentimento de isolamento social e pessoal, ao trabalhar a sua auto-estima potenciando as suas áreas fortes e trabalhar para o sucesso global do aluno.

É neste pressuposto que baseámos o nosso estudo, por isso quisemos saber as percepções, tanto do aluno como dos professores do Conselho de Turma, quanto aos efeitos em contexto escolar de uma intervenção de tutoria com um adolescente com PHDA.

Iniciamos o primeiro capítulo com uma incursão na história da PHDA e da sua etiologia, o seu diagnóstico e avaliação e as teorias que a descrevem. Faremos também

referência à medicação mais consensual, à importância do tratamento e os seus efeitos positivos nos sintomas do distúrbio. Dirigimos depois a nossa atenção para a PHDA na adolescência, onde salientaremos as principais dificuldades e as comorbilidades do distúrbio nesta fase, as consequências no contexto escolar e os tipos de intervenção mais aplicados.

Nesse sentido apresentaremos a tutoria, como estratégia de intervenção, pouco conhecida em Portugal mas com uma longa tradição noutros países e historicamente muito antiga. Definiremos os objectivos desta intervenção e a importância do professor escolhido como tutor. Destacaremos em seguida, a importância da tutoria, no acompanhamento a alunos com Necessidades Educativas Especiais e o capítulo termina com a tutoria no contexto Português onde veremos que existe legislação que apoia esta intervenção.

## CAPÍTULO I

### Enquadramento teórico

#### 1 - Alguns fundamentos teóricos da PHDA

É comum nos dias de hoje ouvir-se em contexto escolar ou fora dele as palavras hiperactividade ou hiperactivo, falta de atenção ou mesmo défice atenção, para caracterizar ou justificar desempenhos, comportamentos, atitudes ou mesmo personalidades de crianças, jovens ou até adultos. Embora sem o conhecimento científico a apropriação destes vocábulos pela população em geral, indicia a inquietação que a hiperactividade e défice de atenção provocam por se tratar de uma perturbação extremamente incapacitante e para toda a vida

Das leituras feitas podemos dizer que a Perturbação de Hiperactividade e Déficit de Atenção (PHDA) é uma desordem crónica do comportamento caracterizada pela persistência de sintomas tais como hiperactividade, impulsividade e défice de atenção que interfere nas aprendizagens escolares, no desenvolvimento pessoal e no funcionamento social.

No manual DSM-III-R (1987, APA)<sup>1</sup> é designada como “Perturbação de Hiperactividade e Déficit de Atenção” (PHDA)<sup>2</sup> que no manual DSM-IV-TR (2000, APA), é a expressão, que de uma maneira geral se utiliza, para caracterizar a “... exibição de frequências inapropriadas, em termos de comportamento, de desatenção e/ou hiperactividade – impulsividade.” (DuPaul & Stoner, 2007, p.22). Barkley (2006), resume a PHDA como “Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is the current diagnostic label for children presenting with significant problems with attention, and typically with impulsiveness and excessive activity as well.” (p.3).

Também Dowdy, refere que a PHDA é a terminologia mais utilizada para esta desordem e que “Regardless of the term used, fundamentally, the condition referred to problems in attention, impulsivity and hyperactivity.” (1998, p.14)

---

<sup>1</sup> in Barkley, 2006, p. 21.

<sup>2</sup> Tradução do original Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD.

Barkley (2006) no seu “Clinical Workbook” alarga este conceito quando afirma:

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)<sup>3</sup> is the current term for a specific developmental disorder seen both in children and adults that comprises deficits in behavioral inhibition, sustained attention and resistance to distraction, and the regulation of one’s activity level to the demands of a situation (hyperactivity or restlessness). (p.1).

A PHDA entrou no nosso léxico por ser uma perturbação do comportamento de grande impacto não só vida da pessoa como na sua família, que compromete o seu desenvolvimento pessoal e social e que interfere nas aprendizagens escolares, ao limitar a apropriação de competências determinantes para um futuro académico ou profissional porque “Alunos com TDAH<sup>4</sup> apresentam alto risco de dificuldades crónicas de conquista académica, desenvolvimento de comportamento anti-social e problemas no relacionamento com colegas, pais e professores.” (Du Paul, 2007, p.xv). Trata-se de um défice não visível, *hidden disability*, por não apresentar qualquer característica física, sendo reconhecível apenas aquando das suas manifestações de comportamento, então a sua sintomatologia entra em choque com o meio envolvente (Dowdy, 1998, p.14) e por ainda não estar esclarecida a sua etiologia existe ainda o preconceito de que a PHDA é o resultado de uma (des)educação.

Por mais definições que procuremos todas são unânimes na utilização conjunta de três palavras desatenção, hiperactividade e impulsividade. Embora em Portugal, a literatura existente e os estudos ainda sejam escassos, principalmente nos Estados Unidos da América e em Inglaterra, as pesquisas sobre este transtorno têm assumido nas últimas décadas grande importância, sendo talvez a perturbação mental infantil mais tratada entre pedagogos, psicólogos e clínicos, (Barkley, 2006; Dowdy, 1998). Mas a procura para uma resposta a este distúrbio transtorno tem uma história clínica de cem anos e um registo histórico que remete à Grécia antiga. Em 493 a.c. Hipócrates, um físico Grego,

---

<sup>3</sup> PHDA na Língua Portuguesa.

<sup>4</sup> TDAH é sigla Brasileira para Transtorno de Deficit de Atenção /Hiperactividade. Na Língua Portuguesa utiliza-se PHDA, Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção.

descreveu esta desordem cujos sintomas eram “...quikened responses to sensory experiences and rapid movement to next impression.” (in [www.attentiondeficitadd.com](http://www.attentiondeficitadd.com)). Naqueles tempos, a análise do corpo e as doenças eram divididas em quatro elementos, terra, fogo, água e ar. Hipócrates, considerou que existia fogo em excesso, e as suas recomendações clínicas basearam-se na prescrição de uma dieta e exercício físico. Inacreditavelmente, após mais de mil anos, algumas das teorias aventadas para esta desordem estavam também elas relacionadas com a alimentação (Barkley, 2006, p.14). Em 1902, George Still, um pediatra Inglês, estabelece o primeiro diagnóstico clínico, considerando-o crônico, apresentando-o como um “...defect in moral control” ou seja “...the control of action in conformity with the idea of the good of all.” e relatando a sintomatologia como:

...children (...) who had serious problems with sustained attention...Most were also quite overactive. Many were often aggressive, defiant, resistant to discipline, and excessive emotional or ‘passionate’. These children showed little “inibitory volition” over their behavior, and they also manifested “lawlessness,”spitefulness, cruelty, and dishonesty.”, para além de notar que existia “... insensivity to punishment ...(even phisically), yet (children ) would engage in the same infraction within a matter of hours. (Barkley, 2006, p.4, cit Still, p.1008).

É curioso verificar que a sintomatologia descrita em pouco se afasta daquela que conhecemos hoje e o que intrigou Still foi a heterogeneidade das crianças que exibiam a desordem, não era possível atribuir uma ou mais causas, quer fossem de ordem clínica quer fossem de ordem ambiental/social ou familiar/educacional, não existia um padrão. Still reparou também que existia uma maior prevalência nos rapazes do que nas raparigas de 3 para 1, (Barkley, 2006, p.4) como aliás hoje se sabe, continuando a ser aproximadamente o mesmo rácio. Naquela época de escassos recursos clínicos e de meios de diagnóstico, Still concluiu, que a perturbação nas crianças poderia dever-se a:

Any biologically compromising event that could cause significant brain damage ('cell modification') and retardation could ...in its milder form lead only to this defective moral control. (Barkley, 2006, p.5, cit Still, p.1008).

Ou seja os problemas eram consequência de um factor neurológico e não de motivos advindos do meio.

Nos anos que sucederam ao diagnóstico de Still, vários investigadores ofereceram inúmeras explicações/teorias clínicas e /ou sociais para o problema destas crianças, Barkley (2006) citando estudos de vários autores, enumera-as, desde "Birth trauma...", "...other infections besides encephalitis, such as measles ...", "... lead toxicity..."; "... epilepsy..." e "...head injury..." (p.6). Nos anos 30, em investigações em macacos, os investigadores notaram uma relação directa entre os que tinham sofrido danos ou mesmo ablação do lobo frontal e o desenvolvimento de comportamentos de hiperactividade e défice de atenção. Foi necessário surgirem novos meios auxiliares de diagnóstico como a Ressonância Electromagnética (REM) e a Tomografia Axial Computorizada (TAC) para que aquela associação fosse de certa forma comprovada.

Nos anos 70 esta perturbação é categorizada no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais DSM-II (APA, 1968) sob a designação de *Distúrbio Hiperkinético da Infância*<sup>5</sup> e é quando Virginia Douglas se debruça, nos seus trabalhos de investigação, sobre o aspecto mais importante desta perturbação, o défice de atenção, "Deficits in sustained attention and impulse control were more likely than just hyperactivity to account for the difficulties seen in ... children." (Douglas, 1972 cit in Barkley, 2006, p.12). É este aspecto da perturbação que vai redireccionar os estudos subsequentes, cujo interesse continuou imbatível até aos anos oitenta, sendo considerada a desordem psiquiátrica infantil mais e melhor estudada (Barkley, 2006, p.19).

Nos anos 80, a DSM-III ao renomear a perturbação atribuindo-lhe o designação de Attention-Deficit Disorder Syndrome (ADD) com ou sem hiperactividade, criou-se uma tabela de novos critérios para o diagnóstico, com ênfase numa lista de sintomas a ter em

---

<sup>5</sup> No original, "Hyperkinetic Reaction of Childhood disorder".

consideração num processo de avaliação clínica (Barkley, 2006, p.19). Surgiram também estudos que classificaram o ADD, primeiro em dois subtipos mas que na década de noventa passaram a três: o tipo combinado, o tipo predominantemente desatento e o tipo predominantemente hiperactivo-impulsivo e o critério de classificação relaciona-se com o maior número de sintomas exibidos para cada um dos tipos definidos (DuPaul & Stoner, 2007, p.7).

Como consequência, no final desta década a APA (American Psychiatric Association) renomeou a ADD para ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)<sup>6</sup>.

### **Tabela 1 - DSM IV –TR – Critérios de diagnóstico para PHDA**

---

#### **A. (1) ou (2):**

- (1) 6 (ou mais) dos seguintes sintomas de falta de atenção devem persistir pelo menos durante 6 meses com uma intensidade que é desadaptativa e inconsciente, em relação com o nível de desenvolvimento.

#### **Falta de Atenção**

- (a) com frequência não presta atenção suficiente aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, no trabalho ou noutras actividades lúdicas;
  - (b) com frequência tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou actividades;
  - (c) com frequência parece não ouvir quando se lhe dirigem directamente;
  - (d) com frequência não segue as instruções e não termina os trabalhos escolares, encargos, ou deveres no local de trabalho (sem ser por oposição ou por incompreensão das instruções);
- 

<sup>6</sup> PHDA na Língua Portuguesa.



- 
- (e) com frequência tem dificuldade em organizar tarefas ou actividades;
  - (f) com frequência evita, sente repugnância ou está relutante em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental mantido (tais como trabalhos escolares ou de casa);
  - (g) com frequência perde objectos necessários a tarefas ou actividades (por exemplo brinquedos, exercícios escolares, lápis, livros ou ferramentas);
  - (h) com frequência distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes;
  - (i) esquece-se com frequência das actividades quotidianas.
- (2) 6 (ou mais) dos seguintes sintomas de hiperactividade – impulsividade persistiram pelo menos durante 6 meses com uma intensidade que é desadaptativa e inconsciente com o nível de desenvolvimento.

### **Hiperactividade**

- (a) com frequência movimentava excessivamente as mãos e os pés, move-se quando está sentado;
- (b) com frequência levanta-se na sala de aula ou noutras situações em que se espera que esteja sentado;
- (c) com frequência corre ou salta excessivamente em situações em que é inadequado fazê-lo (em adolescente ou adultos pode limitar-se a sentimentos de impaciência);
- (d) com frequência tem dificuldades para jogar ou dedicar-se tranquilamente a actividades de ócio;
- (e) com frequência "anda" ou só actua como se estivesse "ligado a um motor";
- (f) com frequência fala em excesso.

### **Impulsividade**

- (g) com frequência precipita as respostas antes que as perguntas tenham
-

---

acabado;

- (h) com frequência tem dificuldades em esperar pela sua vez;
- (i) com frequência interrompe ou interfere nas actividades dos outros (ex. intromete-se nas conversas ou jogos).

**B)** Alguns sintomas de hiperactividade-impulsividade ou de falta de atenção que causam défices surgem antes dos 7 anos de idade.

**C)** Alguns problemas relacionados com os sintomas devem ocorrer, pelo menos, em 2 ou mais contextos [por exemplo, escola (ou trabalho) e em casa].

**D)** Devem existir provas claras de um défice clinicamente significativo do funcionamento social, académico ou laboral;

**E)** Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante uma Perturbação Global do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outra Perturbação Psicótica e não é melhor explicada por outra perturbação mental (por exemplo, Perturbação do Humor, Perturbação da Ansiedade, Perturbação Dissociativa ou Perturbação da Personalidade).

*Codificação baseada no tipo:*

**314.01** Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção, Tipo Misto: se estão preenchidos os critérios A1 e A2 durante os últimos seis meses;

**314.00** Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção Tipo Predominantemente Desatento: se esta preenchido a critério A1 mas não o critério A2 durante os últimos seis meses;

**314.01** Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção Tipo Predominantemente Hiperactivo-Impulsivo: se o critério A2 está preenchido mas

---

---

não o critério A1 durante os últimos 6 meses.

**Notas de codificação:** Para sujeitos (especialmente adolescentes e adultos) que actualmente tenham sintomas e que já não preencham todos os critérios, deve especificar-se «em Remissão Parcial»

---

**In: DSM IV – TR - American Psychiatric Association, 2002**

Em Portugal, com a massificação do ensino, o alargamento da escolaridade obrigatória e as constantes mudanças nas políticas educativas, que também abrangeram o Ensino Especial, tem-se assistido na última década a uma crescente preocupação dos professores com os alunos com Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção, agravada pelo facto de só agora se começar a dar atenção a esta problemática (Correia, 2003, p.23).

Esta breve resenha histórica remete-nos para a importância que desde cedo foi atribuída a esta perturbação pelas inúmeras teorias psicológicas e psiquiátricas que derivavam das investigações clínicas. Também cedo se verificou o grande impacto no desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens e as graves consequências familiares, escolares e sociais. Tal como hoje, a grande preocupação colocava-se nas famílias e na sua estruturação social e sobretudo na escola. Cedo se compreendeu que estas crianças por não adquirirem as aprendizagens necessárias e de uma forma apropriada também não cresceriam e se desenvolveriam com as competências necessárias para enfrentar os desafios da entrada na idade adulta.

Desde o primeiro diagnóstico clínico até aos nossos dias foram inúmeras as “soluções” clínicas e comportamentais apontadas para trabalhar estas crianças em casa e na escola. A PHDA, considerada durante anos como “atraso mental”, ora segregou as crianças da escola regular, ora as integrou em classes especiais ou mesmo em instituições de Ensino Especial. Contudo nenhuma se revelou verdadeiramente eficiente. Nas últimas décadas, com o movimento da Escola Inclusiva e hoje em dia, com a ideia de *Escola para Todos*, concluiu-se que estas crianças devem ser colocadas em escolas regulares, monitorizadas por equipas multidisciplinares e a legislação permite a aplicação de estratégias diferenciadas, que promovam o seu desenvolvimento académico, pessoal e social.

## **2 - Diagnóstico/Avaliação da PHDA**

A partir da consulta da literatura estudada, aferimos que as características principais da PHDA não são difíceis de detectar e os primeiros sintomas são cedo evidenciados pelos pais através da observação directa, muitas vezes por comparação com outras crianças dentro ou fora do núcleo familiar. Os sintomas típicos que levam os pais a procurar a ajuda do pediatra são os do domínio da impulsividade, associada à hiperactividade e à falta de atenção/ concentração (Barkley, 2006, p.111). Para alguns pais, esta será a primeira tentativa de conseguir ajuda e a primeira vez a falar com alguém dos problemas que a sua criança apresenta. Estes sintomas serão também sentidos na escola e, mesmo que se trate de crianças de tenra idade, as educadoras serão também aferidoras de comportamentos pouco usuais por comparação com os seus pares (Parker, 1996, pp.21-23). Os autores estudados são unânimes em referir que durante todo percurso académico, ninguém melhor do que os pais e professores, para monitorizarem o desenvolvimento da PHDA numa criança ou adolescente, pois nessas idades é no contexto familiar e principalmente no contexto escolar que passam a maior parte do seu tempo e onde podem ser observados em interacções várias em comparação com o desempenho do seu grupo de pares (Correia, 2003, p.17). Contudo há alguns anos atrás, embora os professores fossem uma importante fonte de informação, os testes aplicados eram mais importantes que as observações e as informações dos professores e não eram incluídos nos processos de avaliação (Parker, 1996, p.40).

Hoje, considera-se o professor, talvez como uma das peças fundamentais para um diagnóstico e uma avaliação mais precisos, pois este será o mais habilitado a aferir os pontos fortes e pontos fracos, das competências académicas do aluno, tal como outras importantes características de ordem social e comportamental. Até porque os clínicos, ao contrário dos professores, observam a criança de tempos a tempos, ou mesmo esporadicamente, e por curtos períodos de tempo (Parker, 1996, p.69).

O diagnóstico da PHDA passa por um trabalho de equipa que deve incluir "...médicos, psicólogos e elementos da escola, como professores, conselheiros ou especialistas em aprendizagem." (Correia, 2003, p.15). Embora com poucos hábitos de trabalho colaborativo, é essencial uma parceria entre os elementos da comunidade escolar e clínicos, que têm de se unir, para em conjunto falar do aluno, para que a troca de dados e informações sirva os objectivos clínicos e académicos e proporcione um acompanhamento a longo prazo (Parker, 1996, p.35).

Correia (2003), Barkley (2006) e Parker (1996), com base em estudos feitos, reconhecem que quanto mais precocemente for elaborado o diagnóstico e a avaliação, mais rapidamente pode ser delineada uma intervenção clínica, familiar e escolar, de forma a minorar os danos pessoais e sociais numa criança com PHDA.

Após a suspeita de que uma criança sofre de PHDA, o(s) clínico(s) devem recolher o historial clínico e dados sobre o meio familiar da criança e onde se incluiu a gravidez, o parto e eventuais acidentes ou doenças na criança que possam ter causado danos a nível cerebral. Procuram-se gravidezes de risco ou em que a mãe teria tido comportamentos de risco (dependências de tabaco, drogas ou outras, falta de cuidados pré-natais), anoxia à nascença, convulsões, episódios epiléticos e doenças infantis que possam ter deixado marcas. Além da criança, Parker (1996) sublinha a importância de averiguar o percurso escolar de ambos os progenitores, na procura de dificuldades de aprendizagem ou sintomas compatíveis com défice de atenção, assim como o ambiente familiar onde a criança está inserida, principalmente o relacionamento entre o casal (p.37).

Esta recolha de dados destina-se numa primeira fase, a um despiste de outras doenças que possam apresentar uma sintomatologia idêntica à da PHDA e numa segunda fase, após confirmação do diagnóstico, à realização de uma avaliação através de escalas que têm vindo a ser desenvolvidas ao longo dos últimos 25 anos. Estas escalas vão avaliar a amplitude dos sintomas detectados e oferecem informações fidedignas acerca do desenvolvimento e desempenho da criança, por comparação com outras do mesmo sexo e idade. São avaliados factores como “...attention span, self-control, learning ability, hiperactivity, aggression, social behavior, anxiety, etc...” (Parker, 1996, p.44).

Algumas das escalas de avaliação devem ser aplicadas unicamente por pediatras, psicólogos e pedopsiquiatras. Enquanto existem outras, de avaliação e de monitorização, para serem aplicadas às crianças, aos pais e pelos pais, e pelos professores da escola. Através dos dados recolhidos, junto da criança, dos pais, dos professores e dos clínicos, em conjunto com a informação resultante da aplicação das escalas, poder-se-á determinar se estamos perante uma criança com PHDA. A partir deste ponto dar-se-á início ao processo de tratamento clínico e/ou psicológico, assim como as recomendações aos pais, para gerirem da melhor forma o comportamento da criança e ainda sugestões de estratégias aos professores, passíveis de serem adoptadas em sala de aula.

As leituras feitas, remetem ainda, para um aspecto significativo da vida destas crianças, é que as escalas, questionários, inventários, etc. ..., existem não só para um diagnóstico inicial, como também existem, e algumas delas são específicas, para serem utilizadas periodicamente, para se necessário for, se proceder a ajustes no tratamento ou em ajustes e/ou modificações nas estratégias aplicadas em contexto escolar.

### **3 - Teorias que explicam o PHDA**

Graças aos muitos estudos sobre esta perturbação tão intrigante, parece não existir ainda uma causa única para a PHDA,

...the precise etiology of ADHD typically is not known or cannot be specified. However, most professionals agree that it is a neurologically based condition. Whether the exact causes are neuroanatomical (a function of the brain structure), neurochemical (a function of chemical imbalance, neurophysiological (to do with brain function), or some combination of these is still being investigated, as a result, neurological evidence for explaining ADHD is not yet available.

(Riccio, Hynd, Cohen, & Gonzalez, 1993,  
cit in Dowdy, 1998, p.23)

DuPaul & Stoner, acrescentam que existem "...variáveis internas às crianças, como factores neurobiológicos e influências hereditárias, têm recebido a maior atenção na literatura. (...) as influências ambientais (por exemplo, *stress* familiar e fracas práticas de disciplina pelos pais) parecem modular a gravidade do transtorno, mas não exercem um papel causal em si." (2007, p.11, cit Barkley & Tannock, 1998).

Com o avanço dos meios complementares de diagnóstico é possível hoje verificar através de REM e da TAC que tal como menciona DuPaul & Stoner, "...existem leves diferenças estruturais entre os cérebros de indivíduos com TDAH e os de controlos normais." e que indicam "... diferenças importantes e possíveis anormalidades nas redes estriatais frontais do cérebro. Interessantemente, uma das sessões do cérebro estudadas

com relação a isso é o córtex pré-frontal, que supostamente está envolvido na inibição de comportamentos e na mediação de reações a estímulos ambientais. Além disso, os neurotransmissores – dopamina e norepinefrina – estão presumivelmente ‘menos disponíveis’ em certas regiões do cérebro (por exemplo, córtex frontal), contribuindo assim para a sintomatologia do TDAH<sup>7</sup>.” (2007, p.12). As diferenças neurobiológicas “...devem-se a aberrações no desenvolvimento normal do cérebro resultantes de factores genéticos, hormonais e/ou ambientais.” (Tannock, 1998, cit in DuPaul & Stoner, 2007, p.12).

Também Dowdy (1998) menciona que já existem dados que apontam a genética como possível etiologia da PHDA e acrescenta que, estudos envolvendo pais e irmãos de crianças com PHDA, apresentam também eles, uma maior taxa de incidência de sintomas da PHDA, do que seria esperado (p.23). DuPaul & Stoner, referindo também a importância da genética, mencionam estudos onde “... foram descobertas diferenças específicas no gene transportador de dopamina (DAT; Dougherty et al., 1999, cit in DuPaul & Stoner, 2007, p.13) e no gene receptor de dopamina D4 (DRD4; Swanson et al., 1998, cit in DuPaul & Stoner, 2007, p.13) em amostras de PHDA em comparação com amostras não PHDA.”. Estes estudos são “...interessantes, uma vez que a dopamina é um neurotransmissor importante nas partes do cérebro (por exemplo, córtex frontal) que têm sido implicadas na TDAH<sup>8</sup> e que os medicamentos psicoestimulantes aumentam temporariamente a disponibilidade de dopamina na fissura sináptica.” (2007, p.13). Como pudemos constatar os estudos têm sido de suma importância para o desenvolvimento na área farmacológica e de medicação para o PHDA.

Neste enquadramento deu-se maior relevância aos estudos que envolvem a neurologia e a genética, por serem estas as áreas clínicas as mais promissoras, na descoberta das causas para o PHDA. Contudo Barkley (2006) faz referência a muitos outros estudos, que excluem a genética, e se centram nos períodos pré e pós natalidade e na influência das toxinas ambientais, como causa principal de danos cerebrais, cuja sintomatologia confere com a da PHDA (p.39, 40).

---

<sup>7</sup> PHDA na Língua Portuguesa.

<sup>8</sup> PHDA na Língua Portuguesa.

#### 4 - Medicação e tratamento

Embora pareça contraditório, a medicação mais recomendada para o PHDA é um psicoestimulante. Para um leigo que observa uma criança hiperactiva, desatenta impulsiva e volúvel nas suas atitudes e interacções com o meio e os outros, a assunção que o mais indicado será um “estimulante” não parece fazer muito sentido. Muitos pais e professores duvidam dos efeitos da medicação por acreditarem que em lugar de “acalmar” a criança e os seus sintomas vai com certeza “piorá-los”. Enquanto professora e Directora de Turma de alunos com PHDA, conhecemos Encarregados de Educação que duvidavam da medicação prescrita e hesitavam em disponibilizarem-na aos seus educandos. Quando por nós questionados acerca das razões para o não cumprimento das instruções clínicas, as respostas eram invariavelmente o medo de que a medicação em primeiro lugar tivesse uma acção tão “calmante” que a criança modificaria o seu comportamento, mas que seria incapaz de aprender porque estaria “adormecida” e em segundo lugar o receio de que a criança criasse, tão cedo, uma dependência que a longo prazo seria decerto prejudicial. Também conhecemos Encarregados de Educação que apesar do diagnóstico clínico e depois de lhes ser explicitada a perturbação do seu educando, mesmo assim se recusavam a medicar os filhos. Parece-nos de suma importância que os clínicos e outros técnicos que acompanham criança com PHDA explicitem da forma mais simples possível como a medicação vai estimular as áreas do cérebro responsáveis pelo comportamento e desatenção (como vimos anteriormente).

Correia (2003) faz referência à importância dos estudos sobre os neurotransmissores que são directamente responsáveis pelo comportamento, pelas emoções e pela cognição. A dopamina, a noreadralina e a serotonina são transmissores neuroquímicos que se existirem concentrações superiores ou inferiores ao normal podem causar efeitos disruptivos significativos nas emoções e no comportamento, embora ainda não se saiba a forma exacta como os neurotransmissores afectam o desenvolvimento da PHDA (p.14).

A medicação mais frequente é com metilfenidato, conhecido sob a designação comercial de Ritalina (Correia, 2003, p.19), que se considera um psicoestimulante *mild* (Dowdy, 1998, p.28). DuPaul & Stoner (2007), são da mesma opinião, sendo que acrescentam o Concerta, também pertencente à família do metilfenidato, reiterando “... que é o mais usado, sendo prescrito para mais de 80% das crianças tratadas com



psicoestimulantes.” (p.172). Este princípio activo, tem tido recentemente, um aumento considerável na sua prescrição para adolescentes e adultos com PHDA (Barkley 2006, p.608). Relativamente às dosagens, existe uma tabela, mas um clínico deve ter em consideração, o crescimento da criança (idade e peso) e a gravidade dos seus sintomas. Por isso “...uma vez estabelecida a dose *ótima* para uma criança, (...) esta geralmente é consumida uma vez por dia (no caso de preparações de liberação prolongada) ou duas vezes por dia (no café da manhã e no almoço, no caso de preparações normais) ” (DuPaul & Stoner, 2007, p.172). Neste campo a Escola e os professores, têm também um papel determinante, pois embora os docentes e não docentes não estejam envolvidos na prescrição de medicamentos, podem monitorizar as crianças, não só nas suas tomas como principalmente nos seus comportamentos, sendo que é frequentemente na escola que surgem os primeiros alertas de que uma medicação está a ser ineficiente (Dowdy, 1998, p.28).

Os estudos realizados demonstraram a eficácia dos psicoestimulantes nos sintomas da PHDA, ao modificarem o funcionamento comportamental, académico e social em aproximadamente 50 a 90% das crianças medicadas, nomeadamente “increased attention, improved academic performace, and increased appropriate behaviors.” Embora também possam “... existir efeitos negativos: perda de peso, irritabilidade, alterações de humor, náuseas, danos em órgãos e tonturas.” (Dowdy, 1998, p.28). Barkley (2006), refere ainda insónias, falta de apetite, cefaleias, dores de estômago e labilidade de humor (p.637).

Barkley (2006) alude a vários estudos que confirmam os efeitos positivos dos psicoestimulantes, ao nível da melhoria da performance de controlo dos impulsos, coordenação da motricidade fina e tempo de reacção. Os psicoestimulantes também actuam ao nível da memória a curto prazo, desenvolvem uma maior produtividade e objectividade (*accuracy*) a nível académico, assim como uma melhoria geral nas aprendizagens em sala de aula, sem que isso afecte a espontaneidade das brincadeiras no recreio. Porém, também adverte que apesar dos benefícios dos psicoestimulantes, os estudos em crianças e adolescentes não são conclusivos sobre se os efeitos na cognição, na aprendizagem e nos resultados académicos, poderão ser apresentados a longo prazo como conhecimento (*knowlege*). Embora já tenham sido estudados progressos positivos, no relacionamento interpessoal e social nas crianças, não existem ainda estudos, a este respeito, nos adolescentes e adultos medicados com psicoestimulantes. Esta incerteza é

facilmente explicada pela crença, de mais de uma década, em que como se observava uma diminuição da hiperactividade nos adolescentes ou mesmo o seu desaparecimento, então não se prescreviam psicoestimulantes na puberdade, visto que seriam ineficazes. Pesquisas recentes demonstram que os psicoestimulantes continuam a ter eficácia nos sintomas da PHDA nos adolescentes e são equivalentes aos benefícios observados nas crianças, mencionando uma eficácia entre os 60 e os 75%. Lembra ainda, quanto à medicação na adolescência, que o clínico deve tomar em consideração as comorbilidades da PHDA, tais como a utilização indevida de álcool, tabaco, drogas e/ou outros comportamentos de risco (pp.616-621).

Hoje acredita-se que uma criança com PHDA que responde bem ao tratamento com psicoestimulantes, o deve continuar durante a sua adolescência e idade adulta, sempre acompanhado clinicamente, seja com medicação ou outras terapêuticas, porque os sintomas da PHDA, ao serem crónicos, prevalecem durante toda a vida.

Apesar de existirem outras medicações possíveis, concentrámo-nos nos psicoestimulantes pois como Barkley (2006), afirma, 75% dos pacientes em idade escolar medicados com psicoestimulantes mostram uma resposta clínica positiva, para além de que, os mais de cem estudos de utilização clínica de psicoestimulantes, feitos ao longo de 60 anos, atestam a sua eficácia e segurança (p.637).

Correia (2003, p.14) salienta que o avanço da investigação no campo da genética da PHDA, já revelou alguns resultados promissores, o que vai de encontro a estudos que apresentaram "a striking hereditary basis to ADHD, along with the identification of several candidate genes that hold some promise in explaining some aspects of the disorder." (Barkley, 2006, p.39).

#### **4.1 - PHDA na adolescência**

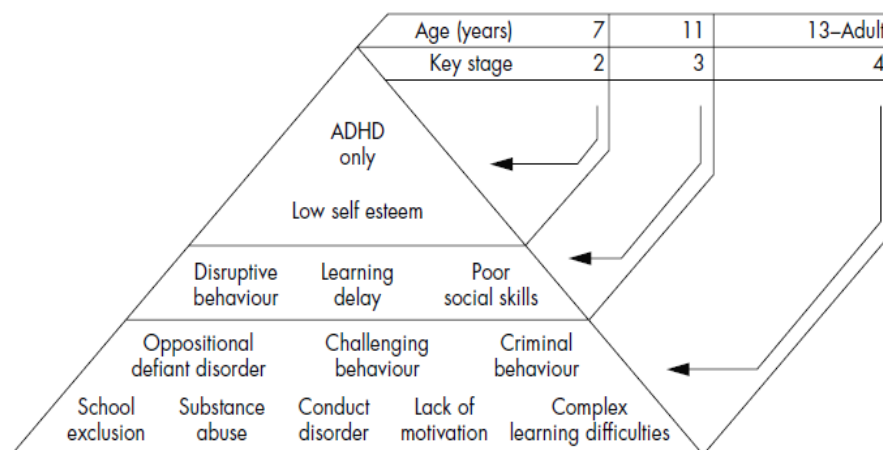
Neste subcapítulo do nosso estudo iremos centrar-nos no impacto da PHDA na adolescência, visto que o nosso participante directo é um aluno de 14 anos.

A adolescência é conhecida por ser uma fase de crescimento em que os jovens desenvolvem a sua personalidade e tomam uma nova consciência de si mesmos e das expectativas sociais que os esperam no futuro. A maioria "... dos adolescentes não são imprudentes, incontroláveis ou imorais, aliás grande parte dos jovens lidam com os

*stresses* da adolescência de uma forma produtiva. (...) Por isso esta fase de crescimento é geralmente vista como positiva, tranquila, enérgica e enriquecedora.” (LeFrançois, 1995, p.550 cit in Teeter, 1998, pp.225). Mas é também um período, marcado por uma instabilidade e labilidade volúveis, que potenciam os comportamentos de risco, e quando a PHDA “...existe nestas fases de crescimento, a adolescência pode ser um grande desafio.” (Teeter, 1998, p.225).

Por se pensar durante algumas décadas, que a PHDA desapareceria na entrada da adolescência, só mais recentemente, se começou a dar a devida atenção a esta perturbação nesse período de crescimento e na fase adulta. Esta percepção, segundo Teeter (1998), foi “...uma das descobertas mais perturbantes, saber que na maioria das pessoas com PHDA esta persiste durante a adolescência e vida adulta”.

Dos autores estudados podemos concluir que de facto a PHDA é uma perturbação crónica que acarreta sérios obstáculos para toda a vida do indivíduo. Estudos recentes sugerem que “... 30 a 69% das pessoas com PHDA continuam a apresentar sintomas evidentes da perturbação enquanto adultos. As crianças com PHDA estão em maior risco de insucessos a longo prazo, tais como baixa escolaridade e dificuldade na obtenção de emprego.” (Harpin, 2005, p.2).



**Figura 1 - Efeitos na vida, na família e na comunidade de uma pessoa com PHDA. Estádios da PHDA. Adaptado de Kewley G. (1999) por Harpin (2005, p.3).**

Embora as características da PHDA persistam ao longo do tempo, os problemas por elas originados mudam. Com a entrada na adolescência alguns sintomas diminuem a sua intensidade e a sua frequência, “Isto é (...) melhoram em relação à atenção, à

impulsividade e especialmente à hiperactividade ...”, (Barkley, 1998, cit in DuPaul & Stoner, 2007, p.16). A diferença mais notória à medida que uma criança cresce e se torna num jovem adolescente é na actividade motora, tão óbvia numa criança com PHDA, diminui enquanto adolescente, ao ponto de se tornar indistinto entre os seus pares, pelo menos nesse aspecto.” (Parker, 1996, p.26).

Contudo, a discrepância de atitudes e comportamentos entre pares vai manter--se, pois os jovens sem PHDA também melhoram o controlo nos seus comportamentos e atitudes, estimando-se que “...70 a 85% das crianças com TDAH<sup>9</sup> continuarão exibindo défices significativos de desatenção e hiperactividade, *em relação* aos seus companheiros da mesma etária, durante a adolescência.” (Barkley, Fisher et al., 1990; Bierderman et al., 1996, cit in DuPaul & Stoner, 2007, p.16, 17).

Teeter (1998) reportando-se a um estudo de Weiss and Hechtman (1993), enuncia os problemas que mais afectam os alunos com PHDA:

... (2) imaturidade, dificuldade em definir objectivos e frustração relativamente aos insucessos do passado e a planos para o futuro; (3) baixa auto-estima; (4) elevadas percentagens de retenção e baixas avaliações na escola comparadas com os seus colegas; (5) respostas de tipo impulsivo em tarefas cognitivas; (6) e baixas competências motoras ... (p.228)

Acrescenta ainda que a maioria dos adolescentes com PHDA apresentam tendencialmente problemas relacionados com o comportamento, e cerca de 25% de adolescentes com hiperactividade acompanhados em estudos, exibiam também problemas de comportamentos anti-sociais, o que poderia conduzi-los a perturbações de conduta<sup>10</sup> (p.228).

Referindo-se ao mesmo estudo, Parker (1996) acrescenta que embora os jovens seguidos apresentassem “... melhorias significativas relativamente à sua infância,

---

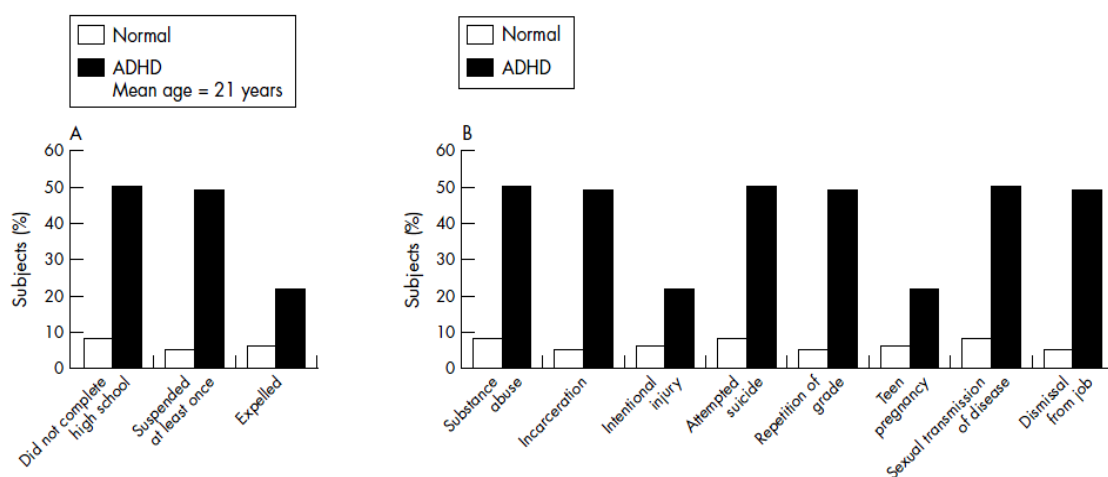
<sup>9</sup> PHDA na Língua Portuguesa.

<sup>10</sup> Tradução do original “conduct disorders (CD)”.

continuavam a demonstrar um estilo cognitivo impulsivo, dificuldades na atenção e consideráveis problemas académicos também.” (p.26).

Parker (1996), Barkley (2006) e Teeter (1998) corroboram a ideia de que os problemas na escola podem intensificar-se no 2º e 3º ciclo. Nestes ciclos de ensino, os alunos para além de terem um maior número de professores (variam entre os 9 e 12, ou mais), tendem a ser menos supervisionados pelos pais e professores, já que estes últimos leccionam normalmente mais do que duas ou três turmas, que contém em média 28 a 30 alunos (em Portugal) (Parkre, 1996, p.26). São ainda esperadas outras exigências, pessoais e académicas, tais como mais responsabilidade, melhor organização nas tarefas a desenvolver, cumprimento de prazos na realização e entregas de trabalhos de casa e de trabalhos projecto, assim como maior autonomia na organização dos cadernos diários, gestão de apontamentos e apresentação do material necessário. Por último, pretende-se que os alunos desenvolvam competências de trabalho individual, na gestão da sua agenda de trabalhos de casa, trabalhos projecto e de estudo para os testes e fichas de avaliação.

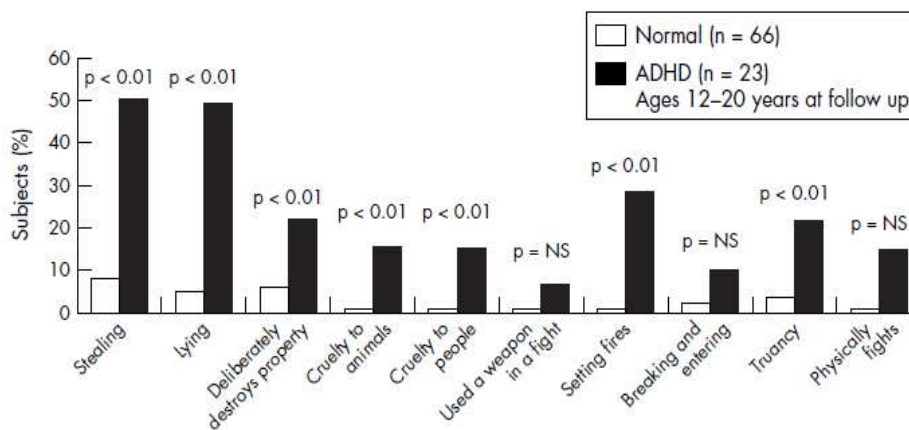
Se bem que existam poucos estudos longitudinais, Harpin (2005), apontando estudos recentes, diz que estes demonstram que os adolescentes com PHDA se encontram em maior risco de insucesso académico, abandono escolar, gravidez precoce e comportamento criminal (Figura 2).



**Figura 2 - Impacto da PHDA na adolescência. (A) Impacto na escola; (B) impacto na saúde e bem-estar social e psiquiátrico. (Barkley R.A., 1998, cit in Harpin, 2005, p.4).**

Os problemas acadêmicos e os comportamentos anti-sociais desenvolvidos durante a adolescência, por jovens com PHDA, poderão atingir maiores proporções numa fase adulta. “Quase um terço desses adultos terá abandonado a escola no segundo grau (2º ciclo), com apenas 5% completando um curso universitário, comparados com mais de 40% dos sujeitos do grupo de controle.” (Barkley, Fisher et al., 1990, cit in DuPaul & Stoner, 2007, p.17).

Parker (1996), Teeter (1998) e Barkley (2006) alertam para outras características que complicam a vida dos adolescentes com PHDA, como baixa auto-estima, pobres relações interpares e amorosas e padrões de comportamentos anti-sociais problemáticos: “... brigas físicas, furtos e vandalismo.” (Barkley, Fisher et al., 1990; Gittelman et al., 1985, cit in DuPaul & Stoner, 2007, p.17) ao que acrescem estudos que apontam que, mais de 60% dos adolescentes com PHDA, exibem comportamentos frequentes de “... desafio e desobediência a regras e a figuras representativas de autoridade.” (Barkley, Fisher et al., 1990; Biederman et al., 1997, cit in DuPaul & Stoner, 2007, p.17).



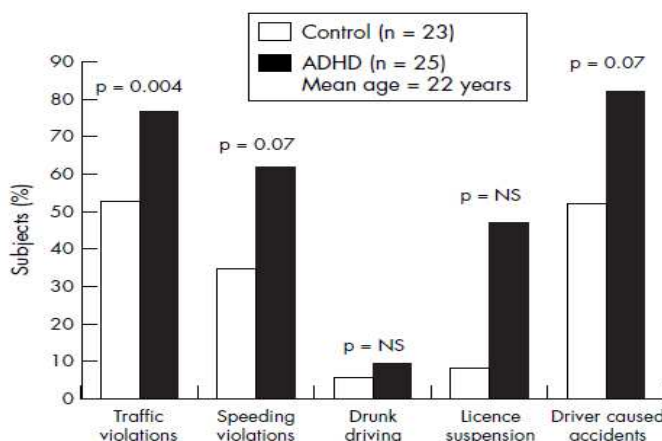
**Figura 3 - Comportamento anti-social em adolescentes com PHDA. Os dados representam resultados com adolescentes com desordem de comportamento (Barkley R.A., 1998, cit in Harpin, 2005, p.4).**

Estas atitudes nos adolescentes, podem desenvolver perturbação da conduta<sup>11</sup>, e serão “... mais propensos a mentir, a roubar, a abusar de álcool e drogas, a falta de assiduidade na escola e eventualmente ao abandono escolar.” e se não forem

<sup>11</sup> Tradução do original “conduct disorder (CD)”.

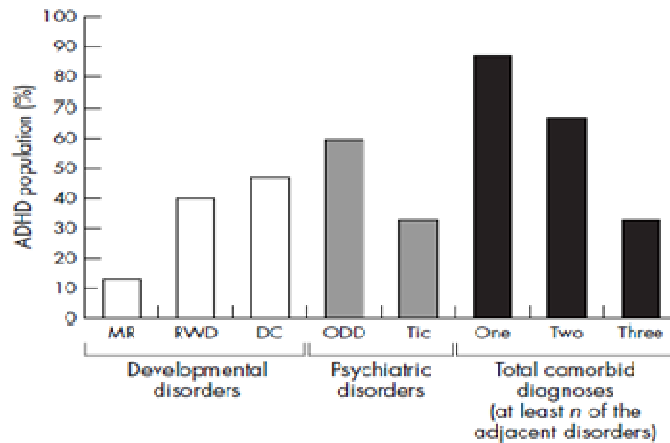
acompanhados, como arriscam impulsivamente “... correspondem a um terço ou a um quarto, dos que abusam de substâncias ilícitas.” (Harpin, 2005, p.5)

Dos comportamentos observados nos estudos efectuados, os mais preocupantes nesta fase de crescimento são o consumo e abuso de substâncias ilegais, álcool e drogas, acidentes pessoais e de condução, assim como multas por excesso de velocidade ou por se encontrarem sob a influência de álcool e/ou drogas.



**Figura 4 - Efeitos na vida, na família e na comunidade de uma pessoa com PHDA. Infrações relacionadas com condução em jovens adultos com PHDA. NS, não significativo. (Barkley R.A. et al., *Pediatrics*, 1993;92:212–18, cit in Harpin, 2005, p.5)**

Já sabemos que a PHDA afectará toda uma vida e através de alguns estudos, 65% das crianças e dos adolescentes apresentarão comorbilidades associadas ao neurodesenvolvimento, tais como dislexia, perturbações no desenvolvimento da coordenação motora e desenvolvimento de tiques, não relacionados com a medicação e sintomas de depressão (Harpin, 2005, p.4; Teeter, 1998, p.237). Estes estudos, tal como outros, sugerem a necessidade de uma observação, supervisão e reavaliação contínuas e periódicas e a longo prazo dos adolescentes, por parte dos clínicos e das escolas, para que os diagnósticos sejam os mais exactos e inequívocos possíveis (Teeter, 1998, p.237).



**Figura 5 - A PHDA e a comorbilidade em crianças Suecas. MR, Atraso Mental; RWD, desordem na leitura/escrita; DC, desenvolvimento da coordenação; ODD, perturbação de oposição e desafio<sup>12</sup> (Kadesjo B, Gillberg C., 2001; cit in Harpin, 2005, p.5).**

Os adolescentes com ou sem PHDA não são muito diferentes no que diz respeito às atitudes e comportamentos em casa com os pais. Neste período de crescimento e de tomada de consciência do eu é muito frequente os jovens apresentarem comportamentos desafiantes e de oposição por quererem fazer valer as suas vontades e opiniões. O período da adolescência é para os pais uma prova de fogo, sentem os seus limites sistematicamente testados e as regras e rotinas, até aí instituídas, postas em causa. Por isso é necessário, nesta altura, uma tomada de atitude assertiva e concertada por parte de ambos os progenitores que se revelará fundamental para uma convivência familiar que se deseja pacífica. Para os pais de jovens adolescentes com PHDA, os problemas, centram-se “...na dificuldade em obedecer a regras, resolver problemas e serem responsáveis e confiáveis”. Os pais relatam problemas de comportamentos de oposição e de desafio, “... discussões, não acatamento de pedidos, implicar deliberadamente, facilmente irritáveis por outros, quezilentos e ressentidos...” e as relações entre pais e filhos são descritas como “... conflituosas, quezilentas e negativas, intensificadas pelo, geralmente fraco, desempenho escolar dos filhos e ainda pelos comportamentos desajustados e anti-sociais reportados pela escola. Ou seja, a “... a normal rebelião adolescente e os seus comportamentos (inadequados) de procura de independência são

<sup>12</sup> No original, “ODD, oppositional defiant disorder”.



potenciados pelos sintomas e características da PHDA.” (Barkley et al., 1991, cit in Teeter, 1998, p.232).

Estudos de Robin and Foster mostram que as famílias que mais procuram os serviços clínicos e sociais para resolverem os problemas dos seus filhos são as que “... apresentam dificuldades na comunicação e possuem fracas competências na resolução de problemas (e) os adolescentes referem as competências parentais como negativas e os adolescentes e a família como disfuncional nas relações interpessoais.” (1989; cit in Teeter, 1998, p.232). Barkley acrescenta que esta procura de serviços tenta também resolver “... o fraco rendimento escolar, dificuldades sociais com os pares [e] problemas relacionados com a autoridade, principalmente na escola.” (1990; p.122, cit in Teeter, 1998, p.232).

Sabendo hoje, o quão incapacitante pode ser esta perturbação para uma criança ou jovem e para a sua família, e o impacto que se prolonga pela vida adulta, Harpin (2005) chama a atenção para os elevados custos sociais gerados pela falta de um bom acompanhamento, para a criança e a sua família, e ainda para os custos adicionais dos apoios na saúde, nos apoios escola e nos apoios sociais, enquanto adolescente e posteriormente numa fase adulta. As famílias de crianças com PHDA, dado o *stress* que advém da sua educação, em casa, na escola e na sociedade, estão muito mais propensas a sofrerem de depressões (principalmente as mães) e ao abuso de medicação e álcool. A utilização das intervenções directas e indirectas dos serviços de saúde, médicos e outros, para uma criança com PHDA e a sua família, por comparação a uma família de uma criança sem PHDA, é o dobro da despesa e que pesa na despesa da saúde pública. Então será primordial considerar a importância do papel do tratamento da PHDA para minorar o risco de desfechos desfavoráveis às crianças e jovens. Vários estudos, relacionados com os efeitos do tratamento da PHDA, que apontam para um decréscimo no abuso de substâncias, em comparação com a população sem PHDA. ( p.5)

Todavia, DuPaul & Stoner (2007) inserem uma nota de optimismo quando afirmam “Um ponto positivo é que aproximadamente um terço das crianças acompanhadas até ao início da idade adulta é visto como isento de sintomas e relativamente bem adaptado.” e que “Dada a natureza prolongada do transtorno e os riscos relacionados no longo prazo para uma grande percentagem das crianças com TDAH<sup>13</sup>, começa a emergir um

---

<sup>13</sup> PHDA na Língua Portuguesa.

consenso de que múltiplas modalidades de tratamento são necessárias durante os anos da escolarização de uma criança. Portanto em vez de tentarem ‘curar’ o transtorno, os profissionais da escola e os pais devem ajudar que as crianças ‘compensem’ seus problemas de controlo comportamental.” (p.17).

#### **4.2 - A PHDA em contexto escolar**

“One or two students with ADHA can easily disrupt an entire room if their behaviors are not managed properly. Therefore teachers must understand basic classroom management techniques, which include managing all aspects of the classroom environment.” (Dowdy, 1998, p.71). Ter uma criança com PHDA numa sala de aula, mesmo que seja no pré-escolar, é sempre um desafio para o professor. Parker (1996), descreve que crianças com PHDA “... estão sempre a mexer em qualquer coisa, a deambular, insatisfeitos, nunca entretidos durante muito tempo, sempre curiosos e sempre a necessitar de supervisão.” (p.3). Aliás “Os níveis de energia de crianças hiperactivas e impulsivas são elevados e nas suas brincadeiras, podem mostrar-se incansáveis, entusiásticas e imprudentes.”, por isso é “... frequente que ocorram problemas com outras crianças em actividades que requerem concentração e que obrigam a esperar pela sua vez.” Até ao 2º ciclo, em termos sociais, as suas interacções podem ser descritas como “... autoritárias, egoístas e imaturas. Por vezes parecem não possuir um sentido de conveniência social.” (Correia, 2003, p.11).

Mesmo até à adolescência e durante esta fase de crescimento, não é raro que os companheiros de brincadeiras, das crianças e jovens com PHDA, sejam mais novos, dada a sua imaturidade social. Os pares, das crianças e jovens com PHDA, rejeitam-nos pela sua conduta imprudente e inconveniência social.

Já referimos anteriormente a importância dos professores das crianças com PHDA, no seu percurso escolar, por isso é frequente que seja o/a educador/a ou o/a professor/a do 1º ciclo, a primeira pessoa, a detectar e a comunicar aos pais os comportamentos e atitudes que indiciam que algo de diferente se passa com os seus filhos. Esta constatação vai muitas vezes de encontro ao que alguns pais já suspeitavam ou que já sabiam. Enquanto alguns pais se mantêm na defensiva, muitos sentem-se aliviados por

finalmente alguém ter reparado em algo que eles sentem há muitos anos. Embora receosos, a maioria dos pais, estão ansiosos por obter respostas e ajuda (Parker, 1996, p.244)

Os professores são uma das mais importantes fontes de informação para um diagnóstico e avaliação de uma criança que se suspeita ter PHDA, pois tal como refere Dowdy, (1998, p.32) referindo-se a um estudo de Atkins e Pelham (1991):

- os professores passam muito tempo com os alunos.
- os professores observam os alunos numa grande variedade de tarefas académicas e sociais.
- os professores são relativamente mais objectivos quando comparados com os pais.
- os professores têm a oportunidade de observar o comportamento apropriado à idade, ao género e classe num grande grupo de pares.
- os professores baseiam as suas recomendações em inúmeras observações do aluno e em vários ambientes reais.
- pesquisas têm demonstrado que os professores são capazes de diferenciar os alunos com e sem sintomas de défice de atenção.

É no contexto escolar que as diferenças entre alunos com PHDA e sem PHDA, se tornam mais notórias. DuPaul & Stoner (2007) salientam as características principais e comuns às crianças com PHDA que já conhecemos (desatenção, impulsividade e hiperactividade) mas que acarretam inúmeras dificuldades aos alunos no contexto escolar:

... problemas em manter a atenção em tarefas que exigem concentração, a finalização de trabalhos independentes, que devem se executados na carteira, é um tanto inconstante. O seu desempenho na sala de aula também pode ser comprometido pela falta de atenção às instruções da tarefa. Outros problemas académicos associados a problemas de atenção incluem fraco desempenho em testes; habilidades deficientes de estudo; cadernos, carteiras e trabalhos

escritos desorganizados; e falta de atenção às explicações do professor e/ou discussões em grupo. ( p.4).

Estas características, as mais prejudiciais para a aquisição de aprendizagens e apropriação de competências, originam as chamadas “dificuldades de aprendizagem”, pois o que é apreendido, é incompleto, possui falhas e ao não ser sistematicamente trabalhado, não é interiorizado nem compreendido. A qualidade do trabalho em sala de aula e em casa apresenta repostas do tipo impulsivo e a apresentação é desleixada (DuPaul & Stoner, 2007, p.4).

Um segundo problema, e talvez o mais difícil de lidar em contexto escolar, é a perturbação do funcionamento sala de aula por um aluno com PHDA, através comportamentos muito desestabilizadores, tais como, remexer-se na cadeira e sair dela sem autorização e deambular, brincar com objectos que não são necessários à tarefa a executar, batucar ritmicamente com os pés ou com os dedos ou as mãos ou com objectos em cima da mesa ou noutra objecto, criando ruído. Fruto da sua impulsividade, falam sem permissão, chamam e conversam com colegas em momentos inapropriados e zangam-se quando chamados à atenção ou perante tarefas que se revelam frustrantes. Estas manifestações de comportamentos e atitudes interferem na concentração e aprendizagem dos colegas. (DuPaul & Stoner, 2007, p.4).

Contudo os autores revistos, apontam um aspecto interessante, é que embora as crianças com PHDA demonstrem frequentemente falta de atenção, de concentração e desinteresse pelas tarefas escolares, nas tarefas que são do seu agrado, são capazes de manter a atenção por largos períodos, como jogar jogos no computador ou nas consolas ou ver televisão. Assim como situações novas, projectos especiais ou *hobbies*, conseguem captar a atenção da criança com PHDA, durante largos períodos de tempo. (Parker, 1996, p.2)

DuPaul & Stoner (2007) notam que os alunos com PHDA apresentam “... risco de dificuldades significativas em uma variedade de áreas funcionais. É como se problemas de desatenção, impulsividade e hiperactividade servissem como um ‘ímã’ noutras dificuldades que, em alguns casos, são mais graves que os défices principais da PHDA.” (p.5). Dessas dificuldades, Correia (2003), refere que:

Cerca de 25% das crianças (...) demonstram dificuldades de aprendizagem. Estas consistem num défice em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades resultam de problemas centrados na linguagem, de problemas de ordem perceptiva ou de distúrbios na forma como a informação é processada e é expressa em situações de comunicação escrita ou oral. Os alunos com dificuldades de aprendizagem podem exibir insuficiências em competências de leitura, de escrita, de ortografia ou de aritmética. (p.11).

Estas “dificuldades de aprendizagem” associadas a défices cognitivos têm gerado alguma controvérsia. Teeter (1998), apresenta vários estudos e teorias mas DuPaul & Stoner (2007) realçam os mais consensuais. Existem de facto, diferenças significativas em várias áreas do funcionamento cognitivo, entre crianças com PHDA e sem PHDA. As primeiras, exibem dificuldades em tarefas que exijam estratégias complexas na resolução de problemas e competências organizacionais. Contudo, estes problemas advêm de um esforço insuficiente ou de uma utilização ineficiente de estratégias apropriadas durante a própria tarefa e não de uma ausência de capacidade. Relativamente ao funcionamento executivo, avaliação da solução de problemas, a inibição da resposta, e o esforço constante, as crianças com PHDA revelam-se ineficientes, pela sua impulsividade e falta de organização. Uma terceira área de desenvolvimento, a da fala e linguagem, fluência e expressividade, é uma área propensa a dificuldades na expressão e compreensão oral, ou seja em tarefas que exijam explicações verbais, quer da parte do aluno como da parte do professor, assim como na compreensão e expressão escrita, como por exemplo numa tarefa de compreensão de um texto e na ortografia. Por último os problemas de motricidade global e fina, sendo esta última responsável pela caligrafia. Por isso, “Quando uma dessas dificuldades ou uma combinação delas é exibida por uma criança com PHDA, o risco de fraca conquista académica aumenta.” (p.66, 67).

No entanto existem dois resultados positivos relativamente a estudos feitos, o primeiro refere que “... em média, crianças com PHDA não diferem do resto da população escolar em termos de funcionamento intelectual. Isto é, a perturbação não parece afectar as capacidades cognitivas gerais (...). Isso reforça a suposição de que a PHDA não estar

relacionada a uma falta de capacidade, mas representa um déficit de desempenho.” (Barkley, 1998, cit in DuPaul & Stoner, 2007, p.67). Em segundo lugar, conclui-se que “... muitas crianças com PHDA não apresentam os déficits cognitivos citados (...) embora como um grupo (...) apresentem um risco maior que a média para as dificuldades de linguagem, controle motor e solução de problemas, ...” (DuPaul & Stoner, 2007, p.66, 67).

### **4.3 - Tipos de intervenção**

A entrada de uma criança na escola é por norma um motivo de orgulho e de ansiedade para os pais que reflectem as suas expectativas pessoais e sociais nos seus filhos. Nos pais de crianças com PHDA, essa expectativa e ansiedade são redobradas ou porque já possuem um diagnóstico ou porque suspeitam que algo não está bem. Na escola, os professores são os responsáveis pela educação de todas as crianças e devem assegurar-se que todas desenvolvem as competências pessoais e académicas e que adquiram as aprendizagens previstas no currículo nacional. E de uma forma geral assim acontece. O professor é visto como um elemento facilitador e raramente como barreira. Porém, quando um professor se depara com um aluno com PHDA na sala de aula, com toda a sua problemática, ainda acontece ser o professor o obstáculo no processo de aprendizagem da criança. Em alguns casos por preconceito, ao culparem “...as fracas competências parentais.” (Correia, 2003, p.8), por considerarem os pais demasiado permissivos perante um aluno que consideram preguiçoso e com falta de regras, por isso a solução apontada por alguns professores, passa pela aplicação de regras mais estritas e muita disciplina (Parker, 1996, p.245). Noutros casos, talvez a maioria, as dificuldades dos professores surgem por não saberem como lidar com uma criança com PHDA, porque nunca foram ensinados porque nos currículos universitários, o Ensino Especial (área onde se insere o PHDA) ou simplesmente, não consta ou quando consta, a informação é manifestamente insuficiente, como elucida Dowdy (1998, p.71). Infelizmente o que ainda é comumente praticado, como estratégias de intervenção em alunos com PHDA, que sistematicamente perturbam o regular funcionamento da sala de aula, é a retirada da sala e a leccionação de aulas individualizadas que são muitas vezes acrescidas ao currículo regular. O que significa mais tempo lectivo para o aluno com PHDA, que embora possam proporcionar benefícios académicos ao aluno, implicam algum isolamento social e a não regulação de comportamento em sala de aula

(Harlacher J. E. et al., 2006). De qualquer forma, de há alguns anos a esta parte, que já existe algum conhecimento sobre a PHDA, alguma literatura (normalmente traduções de autores estrangeiros), artigos na internet e até mesmo nos *media*, surgem de quando em vez, artigos ou peças sobre a vida das crianças com PHDA.

Como já vimos é de facto na escola que os problemas de uma criança com PHDA se agudizam e existem hoje variadas técnicas de intervenção em contexto escolar só que a grande maioria destina-se aos alunos do pré-escolar e primeiro ciclo, onde a criança é supervisionada por um adulto, todos os dias e por longos períodos de tempo. Para crianças pequenas existem várias intervenções possíveis, já estudadas e aplicadas com sucesso. Desses estudos resultaram documentos/fichas policopiáveis que constam nos livros consultados de Correia (2003), Parker (1996) e Dowdy (1998) e provavelmente em muitos outros.

Para o 2º e 3º ciclos, na literatura revista abordam-se alguns programas de intervenção, aplicados com maior ou menor êxito nos estados unidos, mas que nos parecem estruturados para serem implementados num sistema de ensino com uma realidade de pedagogia de intervenção em educação regular e especial que se afasta em muito da nossa, quando são referidas turmas de nível (“...Classroom-level, Class-level...”), um programa de Instrução por Computador, (Computer-Assisted Instruction (...).” The CAI program”) ou o programa “PBS”, (“Positive Behavior Supports”).

Contudo neste nosso trabalho mais uma vez devemos-nos focar no nosso universo e naquilo que nos parece possível dentro do nosso contexto escolar.

Como vimos anteriormente, os problemas académicos de um aluno com PHDA agudizam-se quando no 2º e 3º ciclo, o número de professores aumenta e o tempo de permanência com as crianças ou jovens diminui substancialmente a períodos de 45 a 90 minutos e em algumas disciplinas uma vez por semana. Os professores não dispõem de muito tempo dentro das salas de aula, quer pelo número de alunos por turma (entre 28 a 30 alunos), quer pelo número de turmas que leccionam (três a seis ou mais) para implementarem projectos de acompanhamento que exijam mais tempo de aula (preenchimento de cartões ou fichas) ou planificações demasiado específicas, que obriguem a uma supervisão mais aturada e à construção de novos materiais didácticos diários. Por outro lado é também um facto que um professor que dedique mais tempo a um aluno com PHDA em contexto de sala de aula, frequentemente perturba o regular decorrer das aprendizagens, criando falhas na atenção e concentração dos restantes

alunos, alterando os ritmos de aprendizagem e de concentração, reduzindo o tempo efectivo de aula para os restantes alunos (Harlacher J. E. et al., 2006). Por isso as intervenções para alunos com PHDA, nos 2º e 3º ciclos, devem ser fáceis de implementar por todo um Conselho de Turma, para uma actuação conjunta e concertada, o que é importante para a diminuição de comportamentos e atitudes indesejáveis

Qualquer programa deve ser pensado, desenvolvido e aplicado, tendo como objectivo intervir: na atenção e concentração, no raciocínio e no processamento de informação, na memória, nas funções executivas (ex: planeamento e organização de acções), nas áreas social e emocional, na comunicação e no desempenho académico.” (Dowdy, 1998, p.24). Os autores consultados parecem cientes de que a maioria dos professores tem muita dificuldade em lidar com crianças com PHDA e que geralmente não dispõem do conhecimento dos tipos de intervenção possíveis em sala de aula ou seja em grupo-turma (Harlacher J. E. et al., 2006, p.6). Dado que será difícil, os vários professores concentrarem-se num aluno específico, será talvez mais fácil que os processos de intervenção sirvam todos os alunos. É partindo deste pressuposto que surge a alternativa da utilização das estratégias aplicadas a toda a turma, o que vai beneficiar até a “performance” de todos os outros alunos e mais directamente alguns alunos, que apresentem também, algumas dificuldades em certas aprendizagens. Acresce ainda que ao aplicar uma estratégia diferente para toda a turma o aluno, com PHDA, gerador da implementação da estratégia, remeter-se-á ao anonimato, o que o aproxima mais dos seus pares Estas intervenções de aplicação a toda uma turma e em que todos participam dividem-se em dois tipos, intervenções no comportamento e intervenções académicas, que têm como alvo os défices académicos associados à PHDA. As estratégias de intervenção em grupo-turma podem ser mais eficazes com alunos com PHDA pois não os estigmatizam, embora seja necessário lembrar que todas as crianças são diferentes e, as estratégias a aplicar, devem ser bem ponderadas e avaliadas. Por isso não existem estratégias de intervenção melhores ou piores porque dependem das avaliações, de necessidades específicas, de contextos sociais e culturais em função das características do aluno e das escolhas do professor. (Harlacher J. E. et al., 2006, pp.10, 11).

Mantendo o princípio de intervenção dirigido ao grupo-turma onde se insere o aluno com PHDA, realçam-se oito estratégias “proactivas”, eficazes para ensinar alunos com PHDA: manter uma sala de aula estruturada, ou seja com regras claramente definidas e



rotinas para o desenvolvimento de tarefas mais repetitivas, treinar as competências de organização e de estabelecimento de objetivos, ou seja verificar a disposição dos materiais nas mesas de trabalho demonstrando uma atitude positiva e encorajadora e definir quais as expectativas em relação às tarefas atribuídas e se necessário proceder a pequenas alterações na quantidade das tarefas e/ou projectos ou mesmo dividi-los em uma ou mais partes, modificar a apresentação das aulas e introduzir adaptações nas tarefas a realizar (Correia, 2003, p.55-58). Estas últimas particularmente dirigidas a alunos do 3º ciclo e secundário pois é importante que sejam “...feitas alterações quer na forma de apresentação das tarefas, na extensão das tarefas, nas cotações e na estrutura dos trabalhos, indo ao encontro das necessidades académicas da criança.” (Harlacher, 2006, p.10). Pretende-se assim captar a atenção de todos os alunos, principalmente com o aluno com PHDA, estabelecer contacto visual ou mesmo físico e inclusive incitá-lo a participar mais, utilizando a atenção do professor como motivação. Um professor mais criativo e que demonstre entusiasmo no que ensina capta melhor a atenção dos alunos, principalmente se atender aos seus interesses e hoje em dia os computadores são um excelente meio de complementar as aprendizagens.

Estas intervenções em sala de aula são por demais importantes para as crianças com PHDA, pois estas “... desenvolvem tendencialmente problemas emocionais secundários, sentimentos de frustração e rejeição que resultam frequentemente do seu défice de atenção. O que conduz a uma baixa auto-estima, a ansiedade, eventualmente a depressão e problemas de socialização, (...) Devido à falta de sucesso, na escola, no ambiente familiar ou nas relações sociais ...” (Parker, 1996, p.9)

Mas qualquer modelo de intervenção para ser bem-sucedido pressupõe que os professores estejam despertos para a importância de trabalhar colaborativamente e cooperativamente e que estejam dispostos a proceder a mudanças na sua forma de estar, na transmissão das aprendizagens assim como nas tarefas a executar e na forma de avaliação assim como a modificação de comportamentos para o incremento da motivação e da auto-estima do aluno (Parker, 1996, pp.285-287).

Nos Estados Unidos, tal como em Portugal, para além da implementação de estratégias na sala de aula, de ensino regular, para crianças ou jovens com PHDA que exibam sinais de dificuldade em acompanhar as aprendizagens do grupo-turma, ou por exibirem défices de competências e aprendizagens específicas que os impeçam de adquirir as aprendizagens do currículo nacional, propostas para o ano de ensino em que se

encontram, podem e devem ser encaminhadas para o Ensino Especial. Nos Estados Unidos, os alunos com PHDA que são encaminhados para o Ensino Especial, ficam ao abrigo da “ Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973” (Parker, p.262-268). Este artigo define o que é uma pessoa com Necessidades Educativas Especiais, (*Handicapped person*) “... as any person who has a physical or mental impairment which substantially limits a major life activity (...). Thus depending on the severity of their condition, children with ADD (PHDA) may fit within that definition.”, determina como e quem deve promover o acesso aos serviços especiais.

São incluídos ainda outros recursos especiais que podem ser aplicados como: “... a redução do número de alunos por turma, tutoria individualizada, ensino personalizado na sala de aula ...”.

Descreve-se também que todo este processo de implementação de programas para crianças com Necessidades Educativas Especiais é monitorizado e seguido por técnicos designados para o efeito. Os professores, figura central em todo este processo, não são esquecidos, pelo contrário a legislação prevê como essencial, o seu acompanhamento e formação, para poderem lidar e acompanhar estas crianças com um distúrbio tão perturbante.

Em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que revogou o anterior Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, embora não seja específico para pessoas com PHDA, nas medidas possíveis de implementar, não se afasta muito do modelo Americano. Pelo contrário, são em tudo semelhantes, a avaliação para que uma criança com Necessidades Educativas Especiais, como as que manifestam PHDA, seja abrangida pela legislação e possa usufruir de medidas especiais, assim como as pessoas envolvidas no processo, tal como e qual o programa a adoptar (se for caso disso o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, é bem explícito na sua intenção de:

... promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino, (através) de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.”. Por isso “... importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de

todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais.

Segundo a legislação vigente, a definição de crianças ou jovens com Necessidades Educativas Especiais, idêntica à preconizada no sistema Americano, são aqueles que apresentam:

... limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social ...

Esta definição surge só após a descrição do que será um sistema de ensino com equidade educativa e onde o modelo de escola inclusiva é exaltado, pois certamente responderá às necessidades educativas especiais dos alunos ao pressupor a

“... individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. (...)”. Os apoios, ditos especializados, a estes alunos “... podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.”.

Nesta nossa breve análise dos dois modelos legais de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, o Americano e o Português, três omissões no modelo português, uma das quais grave, chamaram a nossa atenção. A primeira e que

consideramos grave é a inexistência de qualquer menção a qualquer tipo de apoio para o professor e/ou Director de Turma que por lei assume a coordenação, orientação e responsabilidade pelo PEI e pelo Currículo Específico Individual, o que nos parece deveras problemático para um processo que se querará competente, idóneo e informado.

A segunda omissão que chamou a nossa atenção, por se encontrar no revogado Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, é o desaparecimento das equipas multidisciplinares, que incluíam técnicos e/ou clínicos que acompanhavam alunos dentro e/ou fora da escola. Neste Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, todo o processo se centraliza no professor da Turma ou Director de Turma, e só se necessária, é prevista a colaboração dos recursos humanos da escola, do psicólogo, ou serviços de psicologia, o (s) docente (s) de Educação Especial, dos pais ou Encarregados de Educação e do Conselho Executivo.

Por fim, chamou-nos a atenção de que em todo o decreto são mencionados vários intervenientes, mas principalmente os Directores de Turma, professores e docentes do ensino especial e nem única referência ao professor tutor, como é previsto no modelo Americano, tutoria individualizada (*use of one-to-one tutorials*) no acompanhamento de alunos com Necessidades Educativas Especiais principalmente quando a figura do professor tutor existe num modelo legal onde é contemplada a sua função de acompanhamento de alunos com Necessidades Educativas Especiais, entre outros.

A existência no contexto escolar de um adulto, professor, que para além de acompanhar individualmente o aluno com PHDA, intervindo de uma forma interactiva e personalizada na resolução dos seus problemas pessoais e sociais, que acompanha não só o seu processo e progresso académico, como também as dificuldades que os professores sentem ao lidar com o aluno e as estratégias que têm utilizado. Este professor, ao qual os autores estudados nomeiam como “case manager”, “counsellor”, “consultor”, “gerente de caso” tem ainda a importante tarefa de estabelecer a ponte entre os vários intervenientes do contexto escolar e os pais e/ou encarregado de educação e ainda os técnicos e clínicos que dentro e fora da escola seguem o aluno. As tarefas atribuídas a este professor aproximam-no do que é conhecido como sendo um professor tutor e o seu desempenho tem a designação de tutoria. Acreditamos que a tutoria é uma medida de intervenção essencial com alunos com Necessidades Educativas Especiais, e não só, pois centra-se num acompanhamento, preferencialmente individual, sistemático, periódico e a longo prazo, do desenvolvimento pessoal, social e académico.

## 5 - Tutoria

A tutoria, embora com contornos recentes nas práticas pedagógicas portuguesas, tem vindo a aumentar consideravelmente no contexto escolar. Basta pesquisar a palavra “tutoria” na internet, páginas de Portugal, e encontraremos um número muito significativo de escolas, que nos seus Projectos Educativos se encontram enquadrados projectos de tutoria, com os respectivos regimentos e Planos de Acção Tutorial (PAT), integrados nos Projectos Curriculares de Turma (PCT). Mas encontramos a tutoria e a função de professor tutor, preferencialmente enquadrados em projectos de várias universidades ou instituições de ensino superior e ainda em acções de formação de Centros de Formação, que visam instaurar a prática da tutoria e formar professores tutores para os três ciclos de ensino básico e secundário.

Contudo na nossa pesquisa bibliográfica sobre tutoria em contexto escolar para o ensino básico e secundário, em Português e/ou de autores Portugueses deparámo-nos com um “deserto literário”. Existem alguns artigos em estudos de mestrados e uma tese de mestrado que avaliou um programa de tutoria implementado nos Açores, há já quatro anos.

A tutoria existe como prática pedagógica e objecto de estudos vários, em França, Inglaterra e Estados Unidos da América. No entanto muita da literatura existente refere-se ao ensino entre pares, também conhecido como “peer tutoring”. Quanto à tutoria ou à importância do professor tutor para crianças ou jovens com Necessidades Educativas Especiais é extremamente escassa a informação obtida.

Enquanto docente e ainda não como investigadora, tínhamos a noção de que a tutoria se tratava de uma prática pedagógica antiga, para além de representar um pressuposto legal de há vários séculos. Para quem como nós é um leitor quase compulsivo, é fácil recordar as antigas “heroínas órfãs” de romances célebres que marcaram infâncias e adolescências (ainda sem o apelo dos media e de outros *gadgets*). A tutela dessas “heroínas” ou de outras personagens estava confiada a um tutor legal que era responsável pelo seu bem-estar físico e económico ou seja por um acompanhamento do seu processo de crescimento. Recordamos também dessas leituras, os romances históricos em que infantes, príncipes, filhos da nobreza ou de famílias abastadas, eram educados por tutores que dominavam as áreas de saber, da época a que se reportavam. Nesta perspectiva histórica o papel de professor tutor junto de príncipes herdeiros por exemplo, era de tal forma importante que muitos desses “professores” acompanhavam a

infância, a adolescência e muitos continuavam durante o período de vida adulta ao lado dos seus tutorandos, sendo frequentemente pessoas bastante influentes nas cortes.

Dentro deste contexto e já enquanto investigadora, iniciámos a nossa pesquisa sobre a tutoria com a procura da etiologia da palavra “tutor” em vários dicionários e enciclopédias. A palavra tutoria tem o primeiro registo no século XIII e deriva do latim *tutoris*, que designa guardar, defender, guiar, sendo um *tueri*, um curador, um protector, no sentido de conselheiro. No sentido jurídico é alguém a quem é confiada ou detém uma tutela e por isso ampara, protege, defende e guarda. Até no âmbito da agricultura o sentido é semelhante, sendo a de uma haste ou vara cravada no solo que segura ou guia uma planta de modo a que esta não se verga. A etiologia da palavra transmite, inequivocamente, a ideia em que assenta a prática da tutoria, surpreendeu-nos contudo que em termos históricos, estejamos hoje a voltar a paradigmas pedagógicos de um passado bem longínquo e sapiente. Se a palavra tutoria surge no século XIII, o seu conceito e prática, remonta à Grécia antiga, e a Sócrates. Segundo Barnier (2001), para este pensador Grego a arte da tutoria reside no diálogo e no questionamento, ou seja um guia de aprendizagem. É o início da pedagogia interactiva, a dois, através da qual se guia, se orienta a reflexão de um aluno para este que encontre em si mesmo, as respostas para as suas inquietações. O segredo desta arte está na forma do professor tutor conduzir o diálogo, de questionar, que leva o outro, o tutorando, a desenvolver o seu próprio pensamento, consciencializando-se das suas fragilidades (pp.15-17). Será a partir da tomada de consciência da sua ignorância que o tutorando entra numa fase mais construtiva. À mesma reflexão adere Platão (Platon, Théétète, 150d, cit in Barnier, 2001, p.17), quando escreve “... de moi ils n’ont jamais rien appris, (...) c’est de leur propre fonds qu’ils ont, personnellement, fait nombre de belles découvertes, par eux-mêmes...”. A finalidade é que sejam os alunos a encontrarem a resposta para as suas dúvidas sob o impulso do tutor porque “da discussão surge a luz”. Mas o fundamento da tutoria pode ser encontrada em Comênio, no final do século XVI, “*ensinar para melhor aprender*” (Barnier, 2001, p.15). Será no final do século XIX entre as correntes de pensamento de pedagogos de renome como Freinet e Montessori, que a tutoria vai encontrar um lugar na intervenção em contexto escolar quando a educação, ao centrar-se na criança, mobiliza a sua actividade, favorece o desenvolvimento de sua personalidade, a sua inserção na vida social e o exercício da sua cidadania (Barnier, 2001, p.12). O aluno enquanto tutorando continua a surgir como centro das atenções

quando Vygotski menciona que o simples facto de aprender, activa o desenvolvimento e quando acompanhada por um adulto na realização de tarefas, a criança realizará depois outras tarefas sozinha e assim poderá reinvestir os conselhos e o método utilizados aquando da ajuda do adulto. Ou seja a criança apropria-se do saber-fazer transmitido pelo adulto (Barnier, 2001, p.13, 14).

Também Brune se interessa pelo professor tutor e pelo seu trabalho de mediação que deve desenvolver -se com o objectivo de assistência e de acompanhamento da acção do tutorando (Idem).

Barnier considera que, nos nossos dias, em situação de tutoria, o aluno surge cada vez mais com um papel activo, na construção de conhecimentos a partir das situações problemáticas que se lhe deparam. A tutoria será então uma mediação social que facilita a apropriação dos saberes e o caminho para autonomia porque exige uma participação dos alunos nas suas próprias aprendizagens. Os actos de ensinar e aprender implicam um processo de transmissão, de apropriação e de reinvestimento dos conhecimentos (2001, p.10).

Bullock (2004) refere ainda que, a tutoria proporciona aos alunos a importância da compreensão das suas próprias aprendizagens, através da discussão e do *feedback* de um adulto mais informado. Embora concorde, que a forma mais eficiente de passar informação estruturada seja em contexto de sala de aula, esta não é certamente suficiente para todos os alunos, pois a informação só passa a conhecimento quando está integrada na consciência individual, e cada indivíduo aprende de forma única (p.7). Este passo de interiorização de conhecimentos não é necessariamente fácil para todos e os alunos precisam de saber e dar valor ao esforço envolvido na aprendizagem. É também salientada a necessidade de o aluno demonstrar auto-compreensão, empenho e flexibilidade, assim como necessita de ter o auto-conhecimento das suas áreas fortes e áreas fracas, das suas motivações, dos seus objectivos e as respectivas estratégias para os alcançarem. Muitos alunos, sem um suporte individual, não serão capazes de reconhecer o esforço necessário que aprender exige (Bullock, 2004, p.7, 8). Bullock (2004) vai um pouco mais longe ao referir estudos, do final dos anos 90, que deram início à valorização do desenvolvimento de competências associadas à criatividade, pensamento crítico e à capacidade de aprendizagem ao longo da vida, em detrimento das tradicionais competências de compreensão e de memorização. No século XXI, os estudantes devem estar bem preparados para uma *sociedade de aprendizagem* ,

“learning society”, para abraçarem as mudanças, pensarem criativamente, captando o essencial para resolverem os seus problemas e tomarem decisões de forma esclarecida. Por isso, necessitamos de alunos mais autónomos nas aprendizagens, que pensem criativamente e criticamente e que dominem competências como a perseverança, a flexibilidade, a auto-confiança e que trabalhem cooperativamente (p.4).

### **5.1 - Objectivos da tutoria**

Em França, a ideia de tutoria como uma relação de ajuda pedagógica e educativa surge entre 1970 e 1985 pela necessidade de ensinar a diversidade de alunos. Fala-se então de diferenciação pedagógica e um dos meios para o conseguir é através da tutoria porque pode ajudar um aluno a melhorar e a integrar a sua vivência escolar, a conquistar e a assumir a sua autonomia e a socializar (Barnier, 2001, p.157).

As práticas de orientação e de tutoria são de interactividade, incluem a mediação, e situações de trocas de estímulos, que se constroem entre as pessoas implicadas, tutor e tutorando. Então a tutoria apresenta-se sob dois aspectos essenciais, um de aprendizagem e formação, baseando-se na apropriação de saberes e de saber-fazer, uma actividade metacognitiva induzida pela produção de explicações e pelo domínio de metodologias para *aprender a aprender*. O segundo aspecto relaciona-se com as dificuldades dos alunos e recai no impacto da responsabilização, da valorização da auto-imagem e a tomada de confiança nas suas capacidades. É neste contexto comunicacional que a componente afectiva tem um importante papel activo. Desta forma, a tutoria permite ao tutor e ao tutorando, articular os aspectos cognitivos, afectivos e socio-relacionais porque permitem ao aluno falar das suas dificuldades, de readquirir confiança em si mesmo, de melhor se integrar no grupo-turma e de ultrapassar as suas dificuldades escolares (Barnier, 2001, p.259).

Estudos recentes mostram que a tutoria apresenta dois tipos predominantes, um mais pedagógico, centrado no trabalho escolar, escutando as dificuldades que os alunos encontram todos os dias e um segundo tipo, de enquadramento e reinserção para alunos problemáticos, em risco de abandono e marginalidade. Enquanto o primeiro tipo requer um adulto (professor do ensino regular ou outro) da escola, cuja acção será vista como um prolongamento de práticas institucionais, no segundo tipo exige-se da escola um



projecto que requer a preparação e formação de adultos e/ou professores, para um trabalho de equipa com pessoas e entidades fora do contexto escolar.

Bullock (2004) refere que a tutoria tem ainda como objectivo o incremento da motivação, da auto-estima e o *empowerment* (p.9) dos alunos através de uma orientação no planeamento e controlo pessoal das aprendizagens. Então na tutoria deverão estar presentes três características importantes para as aprendizagens:

- saber o que aprender - a importância da rápida identificação do objectivo das tarefas;
- conhecer-se a si mesmo como aprendente – a importância de conhecer o nosso melhor método de aprendizagem;
- saber como aprender - a importância de conhecer técnicas para aprender, no reconhecimento de que a aprendizagem é activa e não passiva e que as mesmo actividades não são efectivas para todos os alunos. (p.10)

Estes passos, que não são exclusivos da tutoria, poderão ser melhor desenvolvidos, num ensino individualizado através da discussão, do diálogo. A aprendizagem ao ser personalizada e clarificada, tem o poder de modificar atitudes. Os alunos de qualquer ano de ensino necessitam de saber claramente o como, o porquê, e o que é que estão a aprender e para isso precisam de maximizar as suas potencialidades e autonomia e ter uma visão realista das suas capacidades e limitações (Bullock, 2004, p.10, 11).

## **5.2 - O professor tutor**

Se a prática e estrutura da tutoria não pode ser deixada ao acaso, o mesmo acontece com a escolha do tutor, até porque não podemos considerar a estratégia de tutoria “... como um remédio milagroso, susceptível de erradicar o insucesso escolar ou como uma panaceia capaz de superar os métodos ou processos pedagógicos mais clássicos.” (Baudrit, 2008, p.13), mas como um processo pedagógico entre outros à disposição dos professores e alunos.

Barnier (2001) apresenta o professor tutor como um facilitador do trabalho escolar do aluno pelas suas funções de ajuda na organização das tarefas, na gestão do tempo, sendo

um suporte metodológico no trabalho pessoal do aluno ao acompanhar as suas performances. É um trabalho centrado na escuta activa das dificuldades pessoais do aluno sejam elas relativas a um trabalho escolar, a um problema relacional ou mesmo familiar. Bullock acrescenta que o papel de um professor tutor além de facilitador deve ser também um apoiante dos objectivos e reflexões do tutorando (p.2).

A tutoria, pode ser desenvolvida por um adulto de referência, um professor ou por um outro adulto dentro do contexto escolar. Tendo por base o diálogo, o tutor deve possuir qualidades, humanas e relacionais empáticas, e deverá possuir competências pedagógicas e didácticas que possibilitem o acompanhamento, o enquadramento e a orientação das actividades escolares e o reenquadramento comportamental (Barnier, 2001, pp.159, 160). Neville, (1999) nas suas conclusões, vai ao encontro destas ideias quando resume que, o tutor ideal deverá ser flexível e sensível às necessidades de aprendizagem do aluno e deverá possuir conhecimentos científicos sobre o currículo, além de que deve estar atento à discussão e ser capaz de intervir apropriadamente, apontando um caminho sem ser directivo. Ou seja, utilizando o método “Pause, Prompt and Praise” como expõe Baudrit. “Pause” dando espaço ao aluno para que este pense, “Prompt”, quando o tutor deve corrigir ou apoiar e “Praise”, o reforço positivo do comportamento ou atitude observadas (2008, p.58-61).

Entre os vários autores já citados, é ponto assente que a tutoria deve ser uma prática estruturada e planificada de acordo com os interesses, objectivos e principalmente com as necessidades dos alunos, que pode e deve ser suficientemente flexível, para as mudanças de necessidades que possam surgir. Sob a forma de encontros personalizados e individualizados, a tutoria pode funcionar de forma pontual ou permanente, dependendo das necessidades do tutorando mas deve sempre ser definido entre tutor e tutorando o(s) dia(s) e a hora do(s) encontro(s). O professor-tutor ao manter uma comunicação privilegiada, porque individual, com o tutorando, mais facilmente se aperceberá das adaptações e /ou mudanças a implementar nas sessões de acompanhamento. Por isso a sua implementação tem de ser planeada, ponderada e aturada para maximizar a sua eficácia mas igualmente importante é a monitorização, o *feedback* e a intervenção se necessária (Topping, 2000, p.28).

### 5.3 - A tutoria e os alunos com Necessidades Educativas Especiais

Nesta nossa breve incursão pela tutoria, a sua definição, o seu enquadramento no contexto escolar, o professor tutor, as suas competências e a sua importância junto de alunos com dificuldades no seu percurso académico verificámos que os alunos com Necessidades Educativas Especiais não são esquecidos (Baudrit & Dambiel-Birepinte, 2008) considera que a tutoria pode ser um meio privilegiado de acompanhar também estes alunos. A legislação Francesa prevê que os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem frequentar uma escola regular e que sejam acompanhados se necessário de uma forma mais personalizada (p.11). Este acompanhamento deverá fazer parte de um projecto pedagógico e deverá ter em conta as capacidades, limitações e os meios disponíveis.

Na escola, as interações sociais entre alunos com Necessidades Educativas Especiais e alunos sem Necessidades Educativas existem e todos aprendem a trabalhar juntos e até mesmo a entreajudar-se. A integração não deve limitar-se ao espaço escolar e às actividades pedagógicas ou lúdicas porque os défices que os alunos com Necessidades Educativas Especiais apresentam geram incapacidades na sua rotina diária e nas suas relações com o mundo, o que os porá em desvantagem social se não forem devidamente acompanhados (Baudrit & Dambiel-Birepinte, 2008, p.17). Estes alunos necessitam de uma constante supervisão e adaptação dos meios e estratégias, aplicadas em contexto escolar, em função das suas necessidades particulares, em constante evolução (idem, p.12). Será neste contexto, que Dambiel-Birepinte (2008) considera que a tutoria como método pedagógico encontra o seu sentido porque proporciona um apoio, *soutien*, pedagógico personalizado, um acompanhamento adaptado ao tipo de necessidades que o aluno apresenta.

Os tutores são vistos como auxiliares pedagógicos como os docentes, mas que intervêm quando um aluno é confrontado com dificuldades que não consegue ultrapassar. No fundo, a tutoria complementa as intervenções dos docentes que se dirigem à turma, através de um ensino mais personalizado e dirigido a dificuldades específicas do aluno (Baudrit & Dambiel-Birepinte, 2008, pp.12, 13). Tal como em Barnier (2001), os professores tutores são encarados como mediadores, não só num plano pedagógico, como cultural e pessoal, pois é necessária uma adaptação, um ajustamento, uma “plasticidade” para que a relação tutorial funcione (Baudrit & Dambiel-Birepinte, 2008, p.4). Os professores tutores são, também, intermediários entre os docentes e os alunos

com Necessidades Educativas Especiais, pois procuram “ouvir” as dificuldades, e levar o aluno a ultrapassá-las, assegurando um acompanhamento individualizado e de continuidade. O que se pretende realmente é que o aluno se mescle, *fonde*, no grupo-turma e que o seu déficit passe, o mais possível despercebido (Baudrit & Dambiel-Birepinte, 2001, pp.116, 117).

Mas a tutoria não é só um tempo de aprendizagens escolares, trata-se de um encontro entre duas pessoas empenhadas por motivações interpessoais, ligadas socialmente. Será desta relação que Baudrit & Dambiel-Birepinte (2008) crêem advirem as consequências motivacionais, propícias a uma evolução positiva. Graças à tutoria e às suas trocas, *échanges*, o tutorando beneficiará de progressos cognitivos e o tutor sairá mais rico em competências, porque um aluno com Necessidades Educativas Especiais “... fait (...) voir le monde d’une autre façon.” (Baudrit & Dambiel-Birepinte, 2008, p.13).

#### **5.4 - O contexto Português**

Embora, como já vimos, a legislação Portuguesa, preveja acompanhamento personalizado para alunos com Necessidades Educativas Especiais, como medida educativa, não refere a tutoria ou a figura do professor tutor em qualquer Circular, Despacho ou Decreto-Lei relativo ao Ensino Especial. Contudo existe legislação que menciona, quer a tutoria quer o professor tutor, como medidas a implementar.

Senão vejamos, em 1998, no Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, que promove a autonomia das escolas e com o propósito explícito de “ ... assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.”, no seu artigo 36º, Organização das actividades de turma, tendo em conta, ” ... integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, ...” refere a responsabilidade da escola na atribuição de professores tutores, no número 4, ”No âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode, ainda, designar professores tutores que acompanharão, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.”. No ano seguinte, em 1999, um novo decreto, Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, novamente sobre a autonomia das escolas, vem “definir as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa prevista

nos artigos 34.º a 37.º” e pode ler-se no Artigo 10º, a clarificação da figura do Professor tutor e as suas competências e atribuições:

1 - A direcção executiva pode designar, no âmbito do desenvolvimento contratual da autonomia da escola ou do agrupamento de escolas, professores tutores responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar.

2 - As funções de tutoria devem ser realizadas por docentes profissionalizados com experiência adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica.

3 - Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, aos professores tutores compete:

a) Desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares;

b) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas;

c) Desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa.

Em 2008, e no sentido de que as “As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.” foi elaborada uma revisão “...do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas...”, assim e no seu Artigo 44º, Organização das actividades de turma, volta a referir que número 4, “No desenvolvimento da sua autonomia, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada

pode ainda designar professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos.”

A tutoria é ainda mencionada no Despacho Normativo n.º 50/2005, onde se incluem alunos não elegíveis no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que regula situações de aprendizagem específicas nas elaborações de Planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento. Neste despacho e sobre as modalidades de ajuda previstas a alínea b, particulariza “Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno”. Nestas modalidades de apoio, nomeadamente de apoio ao estudo, o Despacho nº 12 591/2006 (2ª série) sobre Apoio ao Estudo, no número 11, vem orientar a sua aplicação,

A actividade de apoio ao estudo terá uma duração semanal não inferior a noventa minutos, destinando-se nomeadamente à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar do acesso a recursos escolares e educativos existentes na escola como livros, computadores e outros instrumentos de ensino bem como do apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento.

É segundo esta legislação que se baseiam os projectos de tutoria de várias escolas do país, alguns já com alguns de implementação e com resultados francamente positivos como nos demonstrou Filomena Semião, na sua dissertação de Mestrado, “Lidar com a diversidade”. Esse interessante estudo analisou um projecto de acompanhamento em tutoria de alunos sem Necessidades Educativas Especiais, cujos resultados apontam para os benefícios da tutoria como medida de acompanhamento de alunos com dificuldades académicas, pessoais, familiares e sociais, a vários níveis. Verificamos então que a escola também beneficiará de um bom projecto de tutoria pois esta ao reduzir a falta de motivação dos alunos, poderá minorar o absentismo, muitas vezes sistemático e ainda problemas disciplinares.

Como vimos através da revisão da literatura, a tutoria tem a sua aplicação prática e benefícios académicos e pessoais, não só em alunos com Necessidades Educativas Especiais, como em todo e qualquer aluno, que em contexto escolar e em algum

momento, apresente dificuldades significativas em adquirir as competências acadêmicas, pessoais e sociais conducentes ao seu sucesso pedagógico. E embora o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, não refira como medida ou estratégia educativa, a tutoria, a legislação revisitada aplica-se a todos os alunos e a todas as escolas, que se empenhem no sucesso educativo de todos os seus alunos, utilizando para isso, todos os meios humanos disponíveis, pertencentes à comunidade educativa.

## **CAPÍTULO II**

### **Estudo Empírico**

#### **1 - Definição do problema**

Até aqui vimos o impacto negativo no desenvolvimento pessoal, social e académico nas crianças com PHDA. Constatámos as dificuldades com que se deparam os pais durante a infância e principalmente os problemas que surgem da PHDA em contexto escolar com os professores, em sala de aula e com os seus pares.

Revimos a importância da combinação da medicação mais apropriada e de estratégias passíveis de serem implementadas na escola e em sala de aula pelos professores. Assim como um acompanhamento regular e a longo prazo por uma equipa a trabalhar presencialmente, em equipa e colaborativamente, composta pelos professores (ou Director de Turma), clínicos, psicólogos e outros especialistas, dentro ou fora da escola, num trabalho que implica avaliações clínicas, escolares e familiares periódicas para se aferirem as medidas e estratégias conducentes ao sucesso do aluno.

Debruçámo-nos mais sobre os adolescentes com PHDA e como alguns dos sintomas mais evidentes durante a infância e como o excesso de actividade motora e a falta de controlo de impulsos de comportamentos poucos adequados, parecem diminuir nesta fase de crescimento.

Destacámos também da literatura revista que a adolescência pode potenciar alguns dos problemas derivados da sintomatologia da PHDA e que podem tornar-se graves, como o abandono escolar, comportamentos de desafio e oposição a qualquer figura de autoridade, risco de consumo de álcool e drogas e comportamentos anti-sociais com consequências não só para o próprio como para outros. A nível clínico as comorbilidades mais comuns são a depressão com tendência ao isolamento, crises de ansiedade e desenvolvimento de comorbilidades na saúde mental.

Embora a maioria dos adolescentes não apresente problemas cognitivos, durante a infância, a incapacidade de manter a atenção e concentração nas tarefas escolares e nas orientações dos professores, a não finalização de trabalhos académicos e a falta de persistência pela ausência de auto-controlo dos impulsos, originam frequentemente



dificuldades de aprendizagens que se manifestam sobretudo na leitura, escrita e raciocínio abstracto.

Ao nível social, e com os seus pares, as crianças com PHDA mantêm durante a infância relações sociais conflituosas, pois deambulam de actividade em actividade, não se fixando em nenhuma, para além de interferirem nas brincadeiras, sem sentido de oportunidade e noção de convivência social. Enquanto adolescentes, as suas amizades são frequentemente crianças mais novas, pois os jovens com PHDA continuam a não ser bem aceites pelos pares que já apresentam outros interesses e actividades que estão longe de interessar um adolescente com PHDA.

Os sentimentos de rejeição, de isolamento social, de frustração académica aliados aos problemas familiares, típicos desta fase, conduzem facilmente a uma baixa auto-estima, sentimentos de revolta e a um desinteresse geral que se reflectem inevitavelmente em contexto escolar.

Um aluno adolescente com PHDA, no 3º ciclo, em sala de aula pode apresentar dificuldade em seguir as orientações dos docentes, em compreender, realizar e finalizar as tarefas propostas, continua a distrair-se mais facilmente que os seus pares, pouco participa, e pouco intervém ou pede ajuda. Mesmo com a aplicação de estratégias mais direccionadas para estes problemas, o seu desempenho académico mantém-se pobre e abaixo da média dos seus pares, então sentem--se diferentes, desenquadrados, isolados e incompreendidos. Apesar de, como vimos, os docentes poderem aplicar as estratégias para alunos com PHDA a toda a turma, a exigência e necessidade de autonomia, a responsabilidade e a organização, dificilmente fazem parte das competências dos adolescentes com PHDA.

A tutoria em contexto escolar poderá ser uma estratégia que vai ao encontro das necessidades dos adolescentes com PHDA, pois centra-se no aluno e nas suas carências e limitações em sessões individuais. Trata-se de uma abordagem pedagógica que privilegia a escuta activa, o diálogo orientado para o encontro de solução pelo aluno, para a implementação de estratégias de método de estudo e de planificação e de organização. A tutoria pode minorar os sentimentos de isolamento e solidão, proporcionando ferramentas de superação de problemas académicos e pessoais e o aluno sentir-se-á mais *empowered* (capacitado) para enfrentar a difícil rotina escolar.

Sabendo agora que a PHDA é uma perturbação crónica e para a vida é necessário que as escolas se apropriem de todas as estratégias que possam quebrar o ciclo de desmotivação e desinteresse pelas actividades académicas que são fundamentais para que estes jovens adultos possam mais tarde, entrar no mercado de trabalho com as competências indispensáveis e inserirem-se na sociedade como cidadãos informados e activos.

A tutoria como projecto de acompanhamento para a vida pode guiar e fortalecer adolescentes com PHDA, colmatando falhas no desempenho pessoal o que se poderá reflectir em aquisições de competências académicas.

Por acreditarmos, enquanto docente e tutora, que a tutoria é de facto uma forma importante de apoio e acompanhamento e por a termos realizado com sucesso, durante dois anos com o aluno J.C., com PHDA, decidimos dedicar este nosso estudo a esta estratégia de intervenção. Sendo a continuidade de acompanhamento sob a forma de tutoria do nosso aluno no 3º ciclo, um problema por nós vivido e querendo consubstanciar a nossa prática, até agora com resultados positivos, formulámos a seguinte pergunta:

**Quais os efeitos de um programa de tutoria, num aluno adolescente com PHDA, no 7º ano de escolaridade, num Curso de Educação e Formação?**

Embora só após a análise e discussão dos dados do nosso estudo possamos ter uma resposta à nossa pergunta, acreditamos que com este estudo podemos contribuir para a implementação de programas de tutoria a alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente com PHDA, desde o 1º ciclo mas com especial incidência no 3º ciclo e secundário, onde estes jovens se deparam com menos acompanhamento especializado e menos supervisão pedagógica por parte dos docentes e onde as exigências pessoais e académicas reflectem as limitações provocadas pela sintomatologia da PHDA.

Por outro lado, o nosso estudo poderá também intervir nas áreas das atitudes e estratégias dos docentes e sensibilizá-los que muitas das alterações a implementar em sala de aula poderão ser frutíferas, não só para alunos com PHDA, como para todos.

## **2 - Motivações para a realização do estudo**

A escolha da investigadora, para a realização deste estudo, prende-se com 4 razões:

- Em primeiro lugar, porque houve duas crianças “diferentes” que foram parte integrante e emocionalmente indissociável da infância, adolescência e parte da vida adulta da investigadora. Acompanhou de muito perto, as vitórias, as vicissitudes, as dificuldades de integração escolar e social e o impacto na estruturação dos familiares mais próximos (pais e irmãos);
- Em segundo lugar porque desde o início da sua carreira como professora do ensino regular encontrou sempre, e acompanhou de perto, alunos com Necessidades Educativas Especiais, sentindo que as dificuldades de integração, de inclusão ou ambas, eram directamente proporcionais aos imensos preconceitos e ideias preconcebidas dos professores relativamente às capacidades e competências sociais e académicas destes alunos. Ainda hoje, a investigadora acredita que o sucesso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais depende do bom senso e sensibilidade dos professores que encontrarem no seu percurso académico;
- Em terceiro lugar, porque enquanto cidadã continuo a observar na escola e fora dela, o isolamento e o desrespeito a que são votadas as pessoas com Necessidades Educativas Especiais, ao não lhes serem reconhecidos os seus direitos básicos, sendo que as barreiras humanas e arquitectónicas são o primeiro passo para a exclusão;
- Por último, porque o percurso no 2º ciclo de J.C., um aluno com Necessidades Educativas Especiais, com PHDA, foi um caso de sucesso académico e de desenvolvimento social e pessoal que contou com o trabalho cooperativo, a diversificação de estratégias, onde se incluiu a tutoria, e sobretudo com o bom senso e a sensibilidade dos professores do Conselho de Turma e da investigadora enquanto Directora de Turma. Após a conclusão do 2º ciclo (2006/2007 e 2007/2008), J.C. transitou para o 3º ciclo, tendo sido incluído num Curso de Educação e Formação, na área da Informática. J.C. iria deparar-se com uma “nova escola”, nova Directora de

Turma, novos professores, novos colegas e novas exigências académicas, pessoais e sociais. Atendendo à sua perturbação, tínhamos consciência da ansiedade que esse facto lhe causava e receávamos que a perda de todo e qualquer vínculo pessoal e académico, dos anos anteriores, lhe fosse muito prejudicial. Como tal a investigadora viu na implementação na escola, do Projecto Integrarte, que incluía a prática da tutoria, uma possibilidade de continuar a acompanhar o desenvolvimento pessoal e académico do aluno nesta nova etapa da sua vida. Acreditávamos que o vínculo estabelecido entre, a investigadora, o aluno, a família e os clínicos, durante dois anos, e o conhecimento intrínseco das áreas fortes e frágeis deste aluno, poderiam ser muito úteis no acompanhamento pessoal e social de J.C., na interiorização das suas novas responsabilidades académicas, no apoio às tarefas escolares e principalmente na articulação com o Encarregado de Educação, com a nova Directora de Turma, com os clínicos e principalmente na articulação das necessidades do aluno com os professores.

### **3 - Objectivo do estudo**

Decorrente da nossa questão inicial, e atendendo aos problemas académicos e pessoais que emergem num jovem adolescente com PHDA e as possíveis comorbilidades que frequentemente advém do distúrbio, quisemos saber através dos professores e do próprio aluno:

- 1. Se os efeitos da tutoria se fizeram sentir no desempenho académico do aluno?**
- 2. Se os efeitos da tutoria se fizeram sentir no desenvolvimento pessoal e social do aluno?**
- 3. Se os efeitos da tutoria se fizeram sentir ao nível dos sintomas da PHDA do aluno em contexto de sala de aula?**
- 4. Se a tutoria e a presença da tutora se fizeram sentir nas estratégias utilizadas em sala de aula pelos professores?**

Contamos que as respostas nos possam elucidar sobre o papel que a tutoria como estratégia de intervenção, pode desempenhar no desenvolvimento pessoal, académico e social de um jovem adolescente com PHDA.

## **4 - Metodologia**

### **4.1 - Tipo de estudo**

De acordo com o objectivo que definimos e uma vez que pretendemos responder a questões que investigam um fenómeno actual, no seu contexto real e cujos limites, entre os fenómenos e o seu contexto, não são claramente evidentes, segundo Yin (2009, p.18) estamos perante um estudo de caso. Este nosso estudo de caso possui ainda características de um estudo exploratório porque, como vimos durante na nossa revisão bibliográfica, a temática escolhida é pouco explorada e por isso pode constituir um primeiro passo para a realização de outros estudos mais aprofundados (Oliveira, 2007, p.65). Por assentar em múltiplas fontes de evidências, permitindo a utilização de várias técnicas de pesquisa (Yin, 2009, p.18) esta metodologia é mais flexível, proporcionando uma maior credibilidade e validade dos resultados de pesquisa, evitando-se o reducionismo de uma só abordagem (Oliveira, 2007, p.39). Utilizámos as abordagens quantitativa, sob a forma de questionários que traduziam frequências, e qualitativa, também sob a forma de questionários que devolviam percepções para o entendimento do problema por nós elaborado. Utilizámos ainda análise documental, Actas de Conselho de Turma, PEI e PE, relatórios clínicos e registos de avaliação, para uma compreensão mais globalizante que envolvia o percurso académico do nosso participante directo, com PHDA. O tipo de estudo utilizado designa-se por Investigação-acção, cuja principal finalidade é a resolução de problemas de carácter prático, e cujo "...resultado deverá ser um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores." (Simões, 1990, p.43, cit in Almeida & Freire, 2003, p.30).

## 4.2 - Contextualização

Neste ponto importa referir a tipologia da escola onde J.C. estudava e onde era professora, desde o ano lectivo de 2005/2006 a investigadora. A Escola Básica 2/3 e Secundária Aquilino Ribeiro situa-se na zona de Porto Salvo, no Concelho de Oeiras e abrange as povoações envolventes, umas com características citadinas com bairros de condomínios fechados e algumas ainda um pouco rurais, assim como um bairro de realojamento, o Bairro dos Navegadores.

De raiz uma escola secundária com ensino regular e profissional (1989) que passados poucos anos vê integrar o 3º ciclo e só no ano lectivo de 2004-2005 recebeu o 2º ciclo.

O corpo docente que leccionava o 3º ciclo e o ensino secundário e cursos profissionais eram na sua grande maioria quadros de nomeação definitiva que nunca conheceram outra escola. Aquando da abertura da escola ao 2º ciclo e no ano lectivo 2005-2006 e após o concurso de colocação de docentes, aproximadamente metade dos docentes colocados nesta escola pela primeira vez, eram quadros de nomeação definitiva e quadros de zona sendo os restantes professores contratados. Os professores de quadro, vindos de várias escolas traziam experiências diversas também mas formavam um grupo bastante homogéneo quanto a metodologias de trabalho, de interacção com os alunos e um conhecimento de experiência feita, dos problemas mais comuns desta faixa etária, assim como da prática do ensino/aprendizagem com alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com Necessidades Educativas Especiais, ao abrigo do Decreto-Lei 319/2008 de 23 de Agosto, em vigor na altura.

Neste ano de 2005-2006, a Escola Aquilino Ribeiro é também designada Escola Sede de Agrupamento de quatro escolas do 1º ciclo que pertencem à sua área geográfica. É um ano em que a escola alarga substancialmente o número de professores e de alunos com características, atitudes e comportamentos próprios da idade mas diametralmente opostos aos alunos “tipo”, alunos mais velhos e principalmente mais próximos de uma atitude e comportamentos mais maduros do ensino secundário. A escola não estava preparada nem se apercebeu das grandes mudanças geradas por comportamentos e atitudes próprios de crianças do 2º ciclo que se vêem num espaço imenso, com tempos (horários) rígidos e o dobro ou triplo das disciplinas e dos professores.

Com base nos dados mais recentes, relativos ao ano lectivo 2007/2008, que nos foram fornecidos pelo órgão de gestão, a escola é frequentada por um total de 797 alunos.

Estes distribuem-se por trinta e nove turmas, do 5ºano ao 12º ano, trinta e uma do ensino básico e oito do ensino secundário. Existem catorze turmas do 2º ciclo, doze do 3ºciclo, cinco das quais são cursos de educação e formação (CEF). Das oito turmas do ensino secundário, existe uma turma do Curso Geral (área Científico Natural) em cada ano de escolaridade, e duas turmas do ensino técnico-profissional no 10º e 11º anos e uma no 12º ano.

No que respeita à taxa de retenção no Ensino Básico, verificamos que veio sempre a crescer ao longo do triénio, atingindo os 37% em 2005/2006. No ano lectivo de 2004/2005, esta taxa tinha-se situado nos 24%, representando o dobro da média nacional (12%), sendo que no 3º ciclo a taxa de retenção é sempre superior. O 2º ciclo, no ano de 2004/2005, a taxa de retenção foi de 11%, abaixo da média nacional. O 9º ano foi o ano com a taxa de retenção mais elevada. Quanto ao Ensino Secundário, a taxa de retenção tem vindo a aumentar ao longo do triénio.

Relativamente ao acompanhamento de alunos com Necessidades Educativas Especiais, este era realizado por um psicólogo, praticamente em permanência na escola. Ou seja não existiam recursos humanos para atender a todos os alunos com necessidades educativas especiais porque embora existisse uma professora dos apoios educativos, por problemas de saúde graves, esteve sempre de baixa médica prolongada. Pode afirmar-se que até à integração do 2º ciclo na escola, praticamente não existiam alunos com Currículos Alternativos ou Currículos Escolares próprios. No 3º ciclo, os alunos com Necessidades Educativas Especiais ou eram incluídos em Curso de Educação e Formação ou faziam o ano lectivo por disciplinas. Ao tornar-se agrupamento a escola recebeu os alunos das escolas do 1º ciclo, que eram acompanhados por um único Professor de Educação Especial. Os recursos ao nível da educação especial eram por demais escassos para incluir verdadeiramente estas crianças e jovens. Para suprir esta falha grave do sistema educativo, foram alguns Directores de Turma e professores, por voluntarismo, que procuraram respostas e se desdobraram em diligências no sentido de acompanhar, e possibilitar as aprendizagens essenciais e aquisição de competências sociais e pessoais, nomeadamente de autonomia, de responsabilidade e de *saber estar*.

Em Setembro, no início do ano lectivo de 2008/2009, surgiu na escola um projecto denominado “Integrarte”, cujo principal objectivo era a “integração” principalmente social e académica de alguns alunos cujos comportamentos e atitudes eram marcados pela grande falta de assiduidade, retenções repetidas, problemas de comportamento

graves e desinteresse pelas actividades escolares. Este projecto incluía áreas que iam desde a Oficina do Teatro e a Oficina das Artes e passavam por mentorias e tutorias (Anexo 1). Os professores para este projecto foram nomeados pelo Conselho Executivo e numa reunião inicial foram os docentes convocados postos a par dos objectivos deste projecto e para que área tinham sido indicados. No caso das tutorias existia uma lista de alunos que por razões diversas necessitavam de acompanhamento. A investigadora constava na lista dos professores tutores e propôs-se para acompanhar dois alunos que conhecia bem e com os quais tinha uma boa relação pessoal e sugeriu de imediato sessões de acompanhamento para o aluno J.C., que não constava da lista dos alunos a acompanhar, o que foi aceite pelos coordenadores do projecto.

Nesse ano, J.C. frequentava, no 7º ano, um Curso de Educação e Formação de Informática, tendo uma única colega da sua anterior turma. Esta nova turma era composta na sua maioria por rapazes (existia uma única rapariga) com uma faixa etária que rondava a média dos quinze anos de idade, com repetências e muitos deles com problemas de comportamento e alguns com notórias dificuldades de aprendizagem. Esta composição de turma é definida por lei e J.C. só a integrou por corresponder a dois itens, a faixa etária, as duas retenções no 1º ciclo, e por ser esta a via académica considerada mais adequada às suas limitações académicas e a mais benéfica numa perspectiva de futuro profissional. Nos Cursos de Educação e Formação os alunos com Necessidades Educativas Especiais perdem os benefícios inerentes ao Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Neste ano lectivo J.C. frequentou todas as disciplinas, a que acrescia um tempo (quarenta e cinco minutos) definido pela investigadora-tutora e pelo aluno, para o projecto de tutoria.

### **4.3 - Participantes**

#### **4.3.1 - Participante directo**

O nosso estudo tem como participante directo o aluno J.C., adolescente, de 14 anos de idade, com PHDA e como participantes indirectos os docentes que compõem o Conselho de Turma do aluno.

Para uma melhor percepção do nosso participante considerámos conveniente incluir um breve historial do seu percurso académico principalmente a partir do 2º ciclo, dois anos, em que a investigadora foi sua professora, Directora de Turma e tutora (embora este



conceito não existisse ainda na escola onde leccionávamos). Apoiámo-nos na análise documental que considerámos mais pertinente, documentos oficiais como actas de Conselho de Turma, no Plano Educativo Individual, Programa Educativo e relatórios clínicos.

Nos dois anos lectivos anteriores, 2006/2007 e 2007/2008 a investigadora e professora tutora tinha sido Directora de Turma e professora de J.C., ao abrigo da i), do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, então em vigor, de uma turma de efectivo reduzido, 20 alunos (que incluía mais dois alunos ao abrigo da mesma alínea). No 5º ano J.C. ingressa na escola com relatórios que referem ser uma criança com Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção, acompanhado “...nas consultas de Pedopsiquiatria pela Dra. (...) do HSFX e pela Dra. (...), no Centro de Diagnóstico e Terapia, em Psicologia Clínica.” (PEI, 2006/2007, p.3. Anexo 2). Acresce a esta problemática, problemas emocionais por ter assistido, com seis anos, ao falecimento da figura materna.

Embora se refiram no PEI do 1º ciclo (PEI, 19/01/2005, p.1, 6. Anexo 3), aulas de apoio e acompanhamento pelo ensino especial, relativamente aos seus saberes existia alguma informação que na altura não foi disponibilizada ao Conselho de Turma, nomeadamente, o PEI e PE do 1º ciclo. Por isso à falta de mais elementos de avaliação, J.C. ficou sob observação do Conselho de Turma, tendo-lhe sido aplicadas as medidas do Regime Educativo Especial, do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto nomeadamente:

#### **Tipo ou prova de instrumento de avaliação**

- Privilegiar e valorizar a avaliação contínua
- Provas escritas mais curtas ou mais frequentes
- Diferenciação nas provas utilizando perguntas de escolha múltipla, v/família e de ligação
- Nas provas escritas dar mais valor ao conteúdo do que à forma
- Dar preferência às provas objectivas com resposta curta

- Certificar-se que o aluno compreendeu as perguntas dos testes
- Leitura das perguntas (se necessário)

#### Forma ou meio de expressão do aluno

- A fim de lhe facilitar a escrita, colocar linhas sempre que esta actividade lhe for solicitada
- Ausência de penalização dos erros relacionados com a problemática do aluno
- Equilíbrio entre a oralidade e a escrita

#### Duração

- A duração dos testes deverá ter em conta o ritmo de trabalho do aluno, atendendo ao seu ritmo de leitura compreensiva e ao seu ritmo na escrita

#### **ART 2º, g) Adequação de turma**

- Uma turma de efectivo reduzido proporciona ao aluno uma maior frequência na sua solicitação, um melhor trabalho individualizado por parte dos professores e um melhor controlo da sua atitude perante as tarefas propostas, com vista a um melhor e progressivo autodomínio das suas dificuldades.

#### **ART 2º h) Apoio Pedagógico Acrescido:**

- Língua Portuguesa, Matemática e Inglês

No decurso do primeiro período apesar dos esforços do aluno e dos professores, as medidas preconizadas foram insuficientes e conduziam ao seu insucesso educativo. O aluno mostrava uma grande instabilidade motora, falta de controlo nos impulsos, grande desinteresse por toda e qualquer aprendizagem, incapacidade em manter a atenção em tarefas simples e rotineiras de sala de aula, tendo sido constatado pelos docentes do Conselho de Turma que o aluno necessitava "... de ser estimulado individualmente e de uma forma constante para que consiga apresentar níveis mínimos de atenção. O seu auto-conceito académico é muito baixo." (PEI, 2006/2007, p.7. Anexo 2). O Encarregado de Educação tinha a mesma percepção em casa e J.C. inicia o primeiro de vários "ajustes" na medicação. "Notou-se então alguma melhoria ao nível da instabilidade motora mas não ao nível da concentração e da auto-estima." (PEI, 2006/2007, p.4). Por outro lado os docentes foram-se apercebendo que as competências académicas estavam ao nível dum 2º ou 3º ano de escolaridade. Em Língua Portuguesa, a sua leitura era soletrada e não era assimilativa, o seu vocabulário era reduzido, restrito e desadequado à faixa etária, não era capaz de relatar um acontecimento com sequência, a sua compreensão e expressão escrita resumiam-se a muito pequenos textos e a sua escrita tinha de ser muito orientada. A sua caligrafia era quase ilegível. O seu discurso era pouco perceptível não só pela forma e fluência como pelo conteúdo. Na Matemática não tinha ainda adquirido as noções funcionais ao nível da abstracção espacial. A sua motricidade larga e fina apresentava um muito fraco desenvolvimento. Na reunião de avaliação do 1º período o Conselho de Turma considerou que era urgente a elaboração de um currículo muito diferente para este aluno. Todos os professores consideraram que J.C. deveria ser abrangido por um Currículo Escolar Próprio de acordo com os interesses demonstrados pelo aluno nas várias disciplinas, decidiram elaborar planificações que colmassem as graves falhas de saberes básicos do aluno tão importantes para o seu desenvolvimento pessoal e escolar e para a sua auto-estima. No 2º período a sua perturbação atingiu picos sendo muito difícil manter o aluno dentro da sala de aula e J.C. iniciou um processo de falta de assiduidade, de impulsividade quase incontrolável, de total desinteresse por toda e qualquer actividade académica. No seguimento de um novo ajuste de medicação a Directora de Turma e o Conselho de Turma delinearão um novo currículo que implicava um novo horário com acompanhamento individualizado nas disciplinas de Língua Portuguesa Matemática e

Ciências da Natureza acompanhando o grupo-turma em Educação Física Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica. Excluíram-se para esse ano as disciplinas de Inglês e História e Geografia de Portugal. No primeiro caso porque o aluno não dispunha de competências de abstracção verbal para acompanhar a iniciação de uma língua estrangeira sobretudo para quem ainda estava a realizar aprendizagens básicas na sua língua materna, mesmo ao nível da dicção e pronúncia. Contudo assistia a 45 minutos semanais de aula de língua Inglesa em que as suas tarefas eram sobretudo de reconhecimento e de associação vocabular ao nível da compreensão e expressão escrita. A disciplina de História e Geografia de Portugal exigia um sólido conhecimento da Língua Portuguesa para a leitura e compreensão dos textos para além da uma abstracção espacial temporal que J.C. não tinha desenvolvido.

Incluíram-se três disciplinas diferentes: Jardinagem, Oficina das Ideias e TIC que se pensou iriam ao encontro dos seus interesses por serem áreas que desenvolveriam outras competências de cariz intelectual e prático e que poriam em prática algumas aprendizagens que poderiam revelar-se importantes a longo prazo.

Existiam ainda 45 minutos para Leitura (desenvolvimento da dicção e fluidez no discurso oral) e outros 45 minutos com a Directora de Turma onde se fazia o ponto da situação da semana, ou seja já uma forma de tutoria.

Estas alterações só foram possíveis perante a total disponibilidade dos membros do Conselho de Turma que dispuseram de horas fora dos seus horários lectivos e não lectivos por acreditarem que seria a única maneira de reencaminhar este aluno para o contexto escolar. O Encarregado de Educação sempre diariamente presente na escola (de manhã) e sempre disponível para toda e qualquer intervenção que fomentasse o desenvolvimento do seu educando, foi extremamente receptivo ao currículo proposto, comentando mesmo que o que lhe estava a ser proposto já lhe tinha sido sugerido pela psicóloga que acompanhava J.C. desde há alguns anos.

Sem Professor dos Apoios Educativos foi a Directora de Turma, agora investigadora, que assumiu essas funções elaborando o novo currículo, o novo horário e que com o aval do Serviço de Psicologia e Orientação, o apresentou ao Conselho Executivo. Numa escola sem “tradição” de Currículos Alternativos ou Currículos Escolares Próprios, não foi fácil a aceitação de um currículo destes. Por isso só no 3º período se deu início à nova forma de trabalho com J.C. Depois de dois períodos lectivos em que J.C. adquirira alguns “vícios” pouco adequados ao contexto escolar, o Conselho de Turma com este

novo currículo esperava motivar o aluno para as aprendizagens, através da individualização das mesmas, colmatando assim as suas dificuldades e lacunas académicas e por outro lado com a introdução de novas disciplinas que J.C. encarasse a escola como um local de experiências aprazíveis e propiciador de aprendizagens passíveis de o dotarem de ferramentas para uma total integração escolar.

A individualização das aprendizagens de diferentes disciplinas surgiu também como uma prática pedagógica que favoreceria o seu desenvolvimento sócio-afectivo, ao criar atitudes positivas e de reforço, e hábitos e rotinas de vida saudáveis. Para um aluno com Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção o ensino individualizado em certas situações, é por demais indispensável visto que os estímulos exteriores ao aluno serão menores, a interactividade professor-aluno será melhor conseguida até porque se trabalhará também a linguagem dos afectos.

J.C. conseguiu atingir os objectivos curriculares propostos para esse ano lectivo, tendo em algumas disciplinas adquirido as mesmas aprendizagens dos seus pares, superou algumas as expectativas na disciplina de Matemática e principalmente nas três novas áreas, Jardinagem, Oficina das Ideias e TIC.

Nesse final de ano lectivo o Conselho de Turma deixou como recomendações o aluno continuar com o mesmo Conselho de Turma e com o mesmo Plano Educativo, ou seja, a continuidade das aulas individualizadas a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza e nas restantes disciplinas, incluído no grupo turma. Quanto às disciplinas de Inglês e História e Geografia de Portugal o Conselho de Turma considerou, no caso de História e Geografia de Portugal que as competências do aluno a Língua Portuguesa ainda não lhe permitiam adquirir as aprendizagens, não só pelas exigências da própria disciplina ao nível de compreensão e expressão escrita e aquisição e aplicação vocabular como pela necessária abstracção espacial e temporal. No caso da disciplina de Inglês, para além de poder aprendê-la em qualquer ano de escolaridade, o aluno ao não dominar a expressão oral e escrita em Língua Portuguesa e por ainda apresentar problemas de dicção e dificuldades na abstracção espacial, o Conselho de Turma considerou que seria mais importante ocupar esse tempo lectivo com outras áreas curriculares fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, social e académico.

No início do novo ano lectivo de 2007/2008, na primeira reunião do Conselho de Turma do 6º ano, foi com alguma consternação que se constatou que não existia continuidade pedagógica dos docentes no currículo de J.C., (à excepção de dois), e que nem a

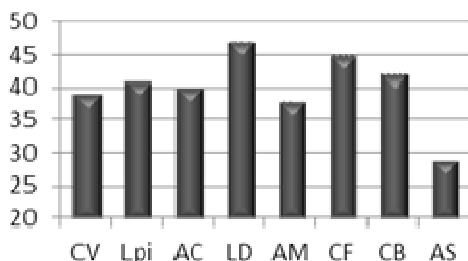
Directora de Turma, nem o psicólogo tinham qualquer informação sobre essa situação nem acerca do horário do aluno. Para jovens com PHDA ou com Necessidades Educativas Especiais estas mudanças pedagógicas não são aconselháveis, até porque este seria um ano de continuidade do trabalho iniciado no ano anterior e, ao não existirem estas condições, os novos professores e o aluno teriam de iniciar todo um novo processo de adaptação e de conhecimento mútuo. (in, Acta de Conselho de Turma, 1º período, 13/09/2007, pp.2, 3. Anexo 4). Em 14/11/2007 (Anexo 5), realizou-se uma nova reunião de Conselho de Turma, cuja Ordem de Trabalhos tinha como ponto único a análise do processo ensino-aprendizagem do Currículo Alternativo, do aluno J.C.. O Conselho de Turma voltou a confirmar o sucesso da implementação do currículo, sendo referida a evolução na autonomia, na responsabilidade, no empenho das tarefas propostas quer em sala de aula quer para casa e na resistência à frustração. O seu comportamento em sala de aula já se assemelhava ao dos seus pares, assim como o seu tempo de atenção e concentração, o que conduziu a aprendizagens mais consistentes. Até ao final do ano lectivo J.C. foi sucessivamente progredindo no seu desempenho escolar e no seu desenvolvimento pessoal e social e tal como no ano lectivo anterior superou algumas das expectativas principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nesta última a docente considerou estar J.C., ao nível dos seus pares com nível 3 (in, Actas de Conselho de Turma de 14/09/2007 e de 14/12/2007. Anexo 6). Nesse ano, a Directora de Turma, continuou a tutoria semanal com o aluno, 45 minutos, até porque só estava com o aluno na disciplina de Formação Cívica, onde foram trabalhadas competências sociais e principalmente emocionais. Nesse ano, o Encarregado de Educação (pai) teve dois internamentos hospitalares prolongados e uma cirurgia, devido a problemas de saúde graves. A tutoria contribuiu entre outros aspectos também para controlar os efeitos da medicação de J.C. porque, com 13 anos, iniciou um rápido processo de crescimento físico e hormonal e foi fundamental a articulação com a pedopsiquiatra para os devidos acertos farmacológicos. Na reunião de avaliação final do 3º período e dada grande evolução do aluno nas suas competências académicas, pessoais e sociais, o Conselho de Turma ponderou a possibilidade de o aluno repetir o 6º ano, integrado numa turma da qual fosse Directora de Turma a sua actual Directora de Turma, tentando assim dar continuidade a um processo académico e afectivo de sucesso, já com dois anos. Contudo os docentes, que nesta altura já detinham um conhecimento sólido do aluno e da sua problemática, consideraram que J.C. iria encarar esta situação como frustrante perante todo o seu investimento e sugeriram a inclusão do

aluno num Curso de Educação e Formação de Informática, área pela qual J.C. tinha mostrado muita apetência e através da qual adquiriu muitas das aprendizagens e competências. Considerando que o aluno apresentava os requisitos legais necessários à integração numa turma de Curso de Educação e Formação, o Conselho de Turma com o aval da Directora de Turma, foi unânime em reconhecer que esta solução poderia ser determinante para o aluno não só “...numa perspectiva de futuro profissional como de valorização pessoal.” (in, Acta de Conselho de Turma, 11/06/2008, pp.3, 4. Anexo 7).

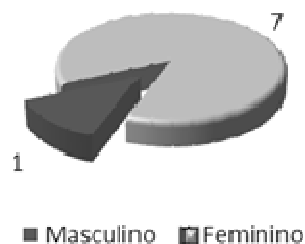
#### **4.3.2 - Participantes indirectos**

Entendemos ser também importante para o nosso estudo, conhecer os participantes indirectos, os docentes do Conselho de Turma, enquanto grupo, sob a forma de questionário, com perguntas dirigidas e de escolha múltipla. O Questionário 1 (Questionário para professores, adaptado por Stacey Small, M.A, (2003) & Cristina Roseiro (revisão em 2009). Março 2009. Anexo 8), pretendeu caracterizar o grupo de docentes em duas áreas. Na área A, as perguntas incidiam numa identificação pessoal e profissional, enquanto na área B, procurava-se sobretudo conhecer a experiência e os conhecimentos dos docentes no âmbito da PHDA.

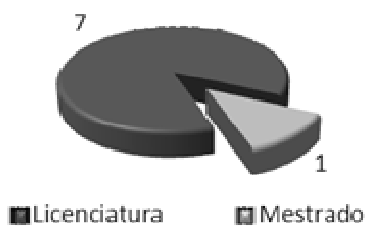
O procedimento utilizado para o tratamento da informação, recolhida através do Questionário 1, baseou-se na construção de gráficos de distribuição frequências. Apresentamos em seguida a análise das informações das duas áreas, A e B, que considerámos mais relevantes. Cremos ser importante mencionar que este questionário foi respondido alguns dias após a investigadora ter estado presente na reunião de Conselho de Turma, em que explicitou o estudo que iria efectuar, em que pediu a colaboração dos docentes e se disponibilizou para auxiliar em qualquer questão sobre o aluno e a tutoria. Nessa reunião explicou sumariamente o que era a PHDA, as suas consequências em contexto escolar e no desenvolvimento pessoal e social do aluno e o que pretendia trabalhar nas sessões de acompanhamento.



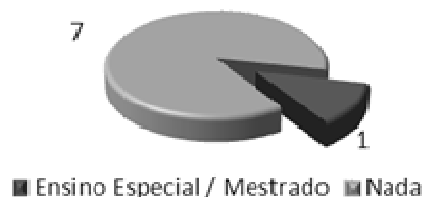
**Figura 6 - Idade**



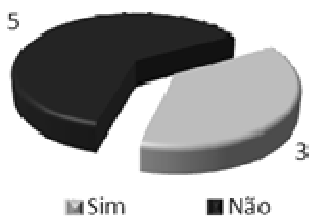
**Figura 7 - Género**



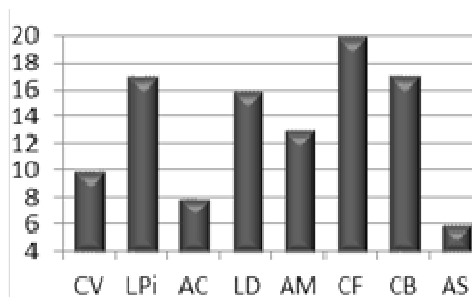
**Figura 8 - Grau Académico**



**Figura 9 - Pós-graduação / Especialização / Formação**



**Figura 10 - Experiência com alunos do Ensino Especial**



**Figura 11 - Tempo de Serviço (anos)**

Os dados fornecidos pela parte A do questionário 1, através das respostas aos itens de 1 a 7, permitem-nos identificar os inquiridos como pertencentes maioritariamente ao sexo feminino, 7, visto que só 1 docente pertence ao sexo masculino. A faixa etária situa-se entre os 29 e os 47 anos, sendo que a média de idades se situa nos 40 anos.

É semelhante a situação nas respostas quanto ao grau académico, em que a maioria, 7 docentes, são detentores do grau de licenciatura, existindo apenas 1 docente com o grau de mestre. O mesmo sucede com outras habilitações, Pós-graduação, Especialização e

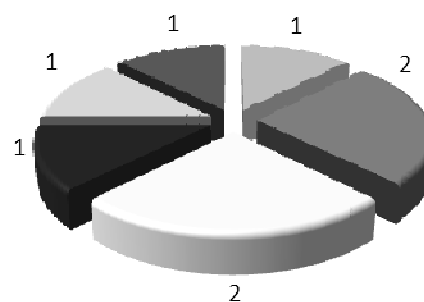


Formação, só 1 docente detém o grau de mestre, enquanto os restantes nada assinalaram.

No item experiência com alunos do ensino especial, só 3 referem terem tido experiência e 5 (mais de metade) não tiveram experiência de ensino com alunos do ensino especial.

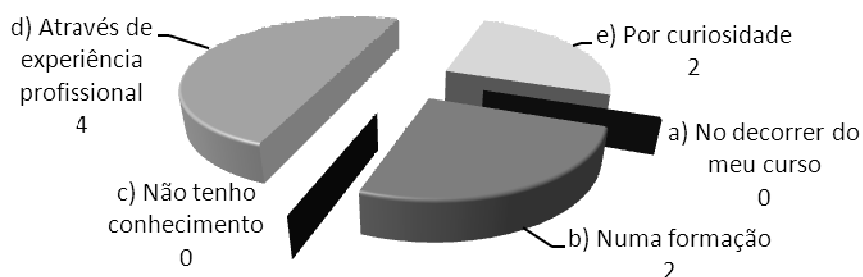
Relativamente ao tempo de serviço, é heterogéneo, embora a média se situe nos 13 anos, no entanto destaca-se um docente que possui apenas 6 anos serviço.

- 3º ciclo
- 3º ciclo/ Curso de Educação e Formação
- 3º ciclo/Curso de Educação e Formação/Secundário
- Curso de Educação e Formação/Secundário
- Curso de Educação e Formação/Cursos Profissionais
- 3º ciclo/Curso de Educação e Formação / Secundário/ Cursos profissionais



**Figura 12 - Ciclo / Anos /Cursos que ensina actualmente**

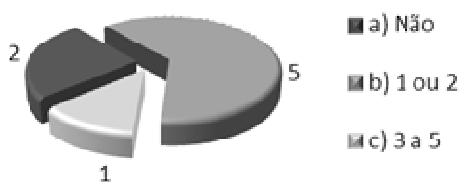
Em relação aos anos, ciclos e cursos leccionados, podemos constatar que existe uma grande heterogeneidade e são de salientar dois aspectos, o primeiro é a diversidade nas áreas de leccionação e o segundo é que não estão definidos dentro do 3º ciclo e do secundário quais os anos e quantas as turmas que os docentes leccionam.



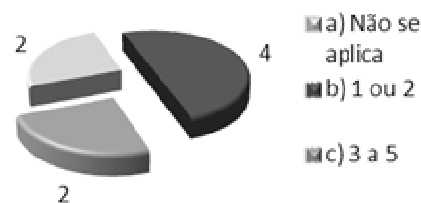
**Figura 13 - Tomou conhecimento da PHDA ...**

Relativamente aos dados fornecidos pela parte B do Questionário 1, Experiência com PHDA, através das respostas aos itens de 1 a 7, 4 docentes referem ter tomado conhecimento da PHDA através da experiência profissional, 2 docentes tiveram

conhecimento através de formações (acções) e dois porque manifestaram curiosidade em saber o que é ou mais sobre a PHDA.



**Figura 14 - Já teve alunos com PHDA na sua turma?**



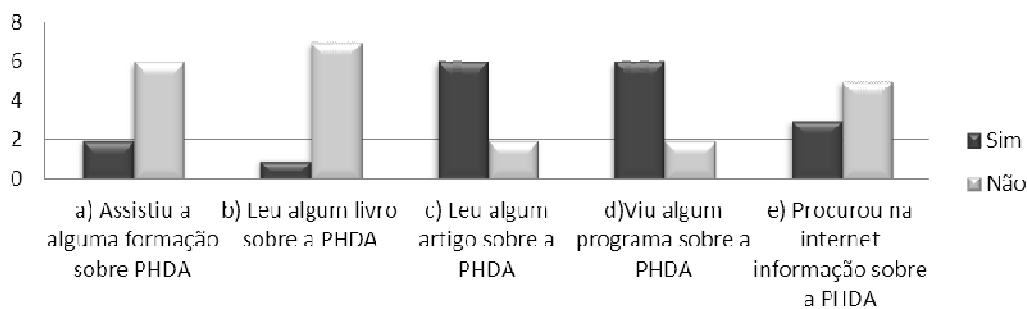
**Figura 15 - Quantos alunos com PHDA já ensinou?**

Dos oito docentes, 7, já tiveram alunos com PHDA nas suas turmas e só 1 docente respondeu nunca ter tido um aluno com PHDA. No entanto 6 docentes, já ensinaram alunos com PHDA e só dois nunca o fizeram. O pode que significar que um dos docentes ensinou 1 aluno com PHDA fora do contexto da sala de aula.



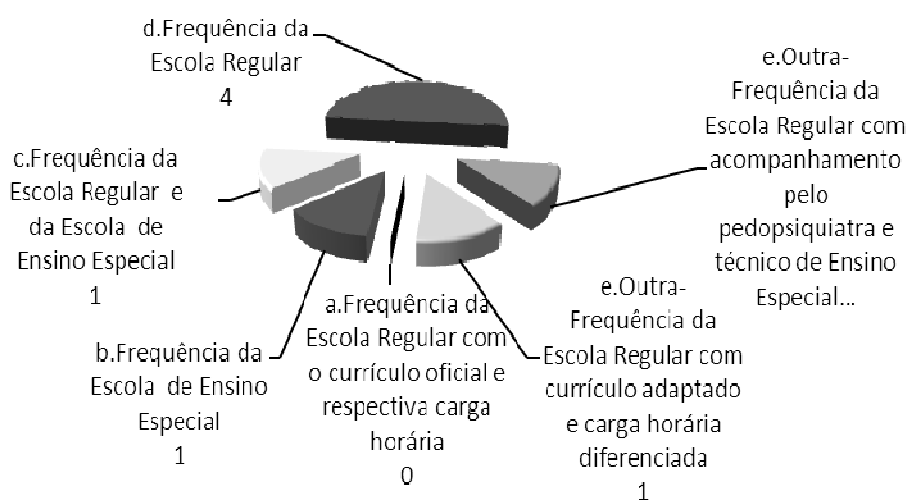
**Figura 16 - Alguma vez falou com pedopsiquiatra, psicólogo, médico ou outros profissionais que acompanharam o(s) seu(s) aluno(s)?**

Neste item podemos constatar que 5 docentes já entraram em contacto com outros profissionais que acompanharam alunos com Necessidades Educativas Especiais, enquanto 3 nunca o fizeram.



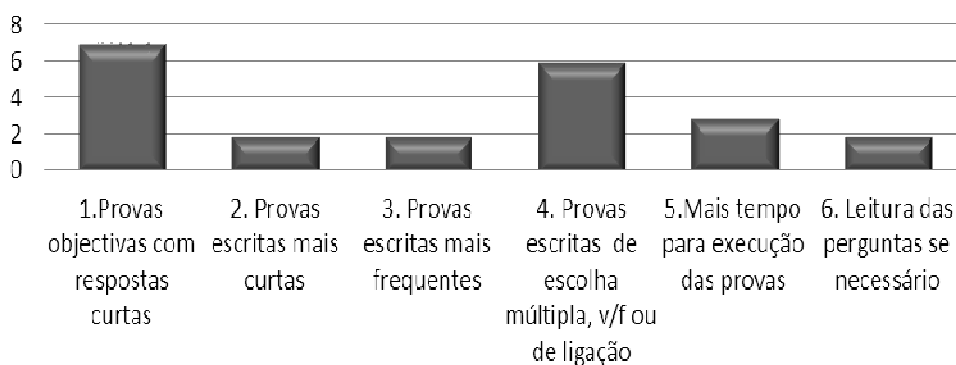
**Figura 17 - Conhecimento sobre PHDA**

Quanto aos conhecimentos teóricos sobre a PHDA podemos verificar que metade dos docentes manifestaram ter adquirido algum conhecimento sobre a PHDA, maioritariamente (6 docentes) através da leitura de artigos e programas televisivos e 3 procuraram informação na internet. Dado o número de respostas negativas em todos os itens podemos inferir que na generalidade os conhecimentos sobre a PHDA são escassos.

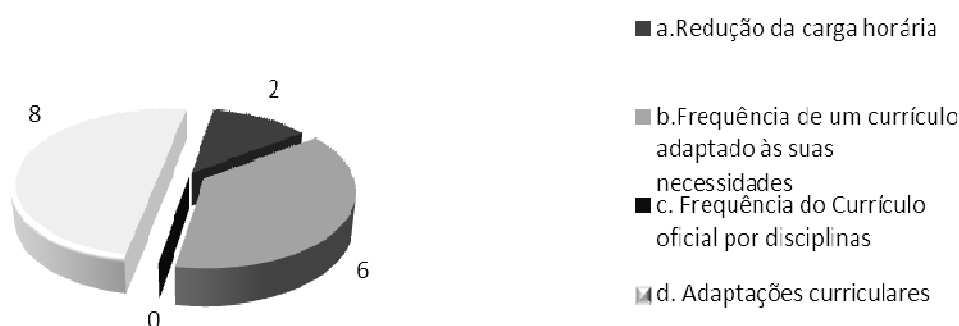


**Figura 18 - Qual pensa que será o local mais apropriado para as aprendizagens de um aluno com PHDA**

Contudo a maioria dos docentes, 6, pensa que um aluno com PHDA deve frequentar a Escola regular, e 2 deles especificam algumas condições de acompanhamento. No entanto 1 docente considera a frequência da Escola de Ensino Especial e 1 ainda a frequência da Escola regular e da escola de Ensino Especial.



**Figura 19 - Adaptações curriculares**



**Figura 20 - Que medidas específicas, no contexto de escola regular, aplicaria a um aluno com PHDA?**

Por último, das medidas previstas no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, a aplicar a um aluno com PHDA, ou seja com necessidades educativas especiais, salienta-se a frequência de um currículo adaptado às suas necessidades com 6 docentes a assinalarem esta opção e 8 docentes assinalaram as adaptações curriculares como as medidas a aplicar. Especificaram ainda, as duas que melhor se adequariam, provas objectivas com respostas curtas (7) e provas escritas de escolha múltipla, v/f ou de ligação (6).

## 5 - Instrumentos de pesquisa

Para responder à nossa pergunta de partida e em consequência às nossas questões de investigação deparámo-nos com uma situação que contemplava três grupos de recolha de dados, os docentes, o aluno e a tutora. Assim quisemos analisar a percepção dos professores do Conselho de Turma em relação a algumas áreas mais problemáticas da PHDA no aluno, o seu desempenho académico em sala de aula e as atitudes e

estratégias mais utilizadas pelos docentes. Por outro lado quisemos conhecer a percepção do aluno do seu desempenho escolar e social assim como quisemos observar as atitudes e comportamento do aluno nas sessões de acompanhamento bem como registar outras informações surgidas nas sessões que nos pareceram pertinentes para a análise e discussão dos resultados do nosso estudo.

A escolha que presidiu à maioria dos questionários, e embora adaptados por nós e para a nossa realidade de estudo, é a sua alusão na literatura revista, como tendo servido para estudos vários e constando como documentos de referência na avaliação de crianças e/ou jovens com PHDA.

O tratamento dos questionários foi feito com recurso ao programa Excel às tabelas dinâmicas do mesmo programa que permitiram a realização das tabelas e figuras que se apresentarão.

Foram então construídos 7 questionários (Tabela 2), 6 deles adaptados de outros questionários já existentes e um, o questionário 7, construído por nós. As adaptações realizadas tiveram sempre em vista três aspectos fundamentais, o contexto escolar Português, no caso dos questionários para professores, o tempo disponível nas sessões de acompanhamento (45 minutos) para os registos por parte do aluno e da tutora e a sua faixa etária do aluno e os seus aspectos/sintomas da PHDA, que dado o conhecimento que dele tínhamos, considerámos mais relevantes de observação e registo.

**Tabela 2 - Instrumentos de pesquisa**

	<b>Origem</b>	<b>Destinatários</b>
<b>Questionário 1</b>	Adaptado de um questionário de Identificação, elaborado e aplicado por Stacey Small, M.A, (2003) na sua dissertação “Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: General Education, Elementary School Teachers’ Knowledge , Training, and Ratings of Acceptability of Interventions” Appendix F: Part I – Demographics (format for original survey modified to conform to thesis format requirements), p.127.	Para professores
<b>Questionário 2</b>	“Inventário das Limitações e Capacidades Escolares”, adaptado de <i>Strengths and Limitations Inventory: School Version</i> , Dowdy, C., 1991, adaptado por Ana Rodrigues & Mónica Pimentel (2008) & Cristina Roseiro (revisão em 2009).	Para professores
<b>Questionário 3</b>	“Escala de Avaliação de Desempenho Académico do aluno”, adaptado do <i>Academic Performance Rating Scale - DuPaul, Rapport e Perriello</i> , 1991, adaptado por Cristina Roseiro (2009).	Para professores
<b>Questionário 4</b>	“Atitude - Intervenção e Estratégias”, construído por Rodrigues, Ana & Horta, Joana (2008), adaptado por Cristina Roseiro (revisão em 2009).	Para professores
<b>Questionário 5</b>	“Inventário das Limitações e Capacidades Escolares”, registo do aluno nas sessões de acompanhamento, adaptado de <i>Childhood Symptoms Scale – Self-Report Form</i> e de <i>Work Performance Rating Scale – Self-Report Form</i> , Barkley. R. & Murphy, K., 2006.	Para aluno
<b>Questionário 6</b>	“Registo das Limitações e Capacidades Escolares nas sessões de acompanhamento”, para registo da observação de comportamentos e atitudes do aluno nas sessões de acompanhamento, adaptado de <i>Strengths and Limitations Inventory: School Version</i> , Dowdy, C., 1991.	Para tutora
<b>Questionário 7</b>	“Questionário final, aos professores, quanto ao grau de percepção do impacto da tutoria”, construído por Cristina Roseiro, Março 2009.	Para professores

O Questionário 1, adaptado de um elaborado por Stacey Small, M.A, (2003) na sua dissertação “Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: General Education, Elementary School Teachers’ Knowledge , Training, and Ratings of Acceptability of Interventions” Appendix F: Part I – Demographics (format for original survey modified to conform to thesis format requirements), p.127 e adaptado pela investigadora em Março de 2009, continha 14 questões caracterizadoras do grupo de professores que constituía o Conselho de Turma (Anexo 8). Através das primeiras 7 questões, recolher-se-iam informações pessoais e de percurso profissional, e as restantes 7 questões, maioritariamente fechadas, a experiência profissional com alunos com Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção.

O segundo questionário, Questionário 2, “Inventário das Limitações e Capacidades Escolares” (Adaptado de *Strengths and Limitations Inventory: School Version*, Dowdy, C. 1991). Questionário para professores, adaptado por Ana Rodrigues & Mónica Pimentel (2008) & Cristina Roseiro (revisão em 2009), (Anexo 9) foi aplicado duas vezes. Primeiramente no início do estudo, princípio do 3º período e a mesma versão no final do ano lectivo, princípio de Julho. Também este questionário, sofreu algumas adaptações sendo menos extenso que o original pois tivemos em atenção as características da PHDA do aluno, do ano de escolaridade em que se encontrava e a sua faixa etária. O questionário, dirigido aos professores, dividiu-se em 11 grandes itens, Atenção/Impulsividade/Hiperactividade, Raciocínio/Processamento, Memória, Funções Executivas, Relações Interpessoais, Maturidade Emocional, Coordenação/Função Motora, Comunicação, Leitura/Compreensão, Escrita/Ortografia, Cálculo Matemático/Aplicação, que se subdividiram em 106 itens de resposta. Para a resposta utilizou-se a escala de Likert, com soluções que remetessem para 5 frequências, Muito frequentemente, Frequentemente, Às vezes, Nunca e Nunca tive oportunidade de observar. Pretendeu-se na primeira aplicação que os docentes aferissem as áreas e itens que identificassem os pontos fortes e os pontos fracos do aluno e o seu grau de perturbação. Com a segunda aplicação obter-se-ia a uma nova aferição o que nos possibilitaria observar a evolução ou não do aluno em relação ao grau dos sintomas da Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção que o afectavam.

O Questionário 3, “Escala de Avaliação de Desempenho Académico do aluno”, (Adaptado do Academic Performance Rating Scale - DuPaul, Rapport e Perriello, 1991) Questionário para professores, adaptado por Cristina Roseiro (2009) (Anexo 10), constituído por 17 perguntas, também preenchido pelos professores, Este inquérito foi

aplicado, quinzenalmente (3 vezes) pretendia aferir o desempenho académico do aluno em sala de aula. Foi também utilizada a escala de Likkert e as respostas remetiam para 5 frequências, que variavam entre percentagens numéricas (dois primeiros itens) e opções de respostas que remetiam também para frequências. No item 2, as opções eram Consistentemente Pobre, Frequentemente mais pobre do que com sucesso, Variável, Frequentemente com sucesso do que pobre e Consistentemente com sucesso. Nos itens de 3 a 5 e de 10 a 17 as opções eram Nunca, Raramente, Às vezes, Frequentemente e Muito frequentemente. Nos itens de 7 a 9, as opções eram Pobre, Razoável, Média, Acima da média e Excelente.

O Questionário 4, “Atitude - Intervenção e Estratégias, Questionário para professores”, construído por Rodrigues, Ana & Horta, Joana (2008), adaptado por Cristina Roseiro (revisão em 2009) (Anexo 11), constituído por 21 itens de resposta, foi associado ao questionário 3, e como tal também aplicado quinzenalmente (3 vezes). Tal como o título sugere, quisemos conhecer a frequência na utilização de estratégias de intervenção possíveis em sala de aula, com aluno com Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção. Tal como nos restantes foi utilizada a escala de Likert, Nunca Utilizo, Utilizo, Utilizo com frequência, NA (Não se Adequa ao meu método de ensino) e NC (Não Conheço).

O Questionário 5, “Inventário das Limitações e Capacidades Escolares”, adaptado de *Childhood Symptoms Scale – Self-Report Form* e de *Work Performance Rating Scale – Self-Report Form*, Barkley. R. & Murphy, K. 2006), Questionário para alunos adolescentes, adaptado por Cristina Roseiro (2009. Anexo 12), dirigido ao aluno, seria preenchido nas sessões de acompanhamento, quinzenalmente (3 vezes), nas mesmas semanas em que os professores preenchiam os questionários 3 e 4. Com este questionário pretendia-se conhecer essencialmente auto-percepção do aluno relativa às suas atitudes e comportamentos dentro e fora da sala de aula. A Escala de Likert foi novamente utilizada com as opções Nunca, Raramente, Às vezes, Frequentemente e Muito frequentemente.

O questionário 6, “Registo das Limitações e Capacidades Escolares nas sessões de Tutoria” (Adaptado de Strengths and Limitations Inventory: School Version, Dowdy, C. 1991. Anexo 13), Registo para tutoria, adaptado por Cristina Roseiro (2009). Este questionário, de observação de comportamentos/atitudes nas sessões de acompanhamento e registo dos temas abordados com aluno, tinha como objectivos, não



só o controlo das comorbilidades da Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção no aluno, como ainda o registo das temáticas abordadas na sessão. Este questionário tal como os três anteriores foram preenchidos quinzenalmente (3 vezes) e sempre nas mesmas semanas. Nas restantes sessões de acompanhamento existia um registo próprio (um breve sumário dos assuntos tratados) para o projecto Integrarte, onde se enquadravam as com o aluno. Utilizou-se igualmente a Escala de Likert para o registo, com as opções de Nunca, Não, Algum (s, as), Sim e Sempre.

Por fim o questionário 7, “Questionário final, aos professores, quanto ao grau de percepção da tutoria.”, construído por nós em Março 2009 (Anexo ,14) pretendia conhecer a opinião dos docentes quanto ao impacto da tutoria no aluno, a nossa pergunta de partida, e a outros aspectos desta estratégia de intervenção a que a literatura faz referência e que nós sentimos omissos no projecto implementado. Para a análise das questões continuou a utilizar-se a Escala de Likert, com 5 opções, Discordo totalmente, Discordo, Concordo, Concordo parcialmente e Concordo totalmente.

## **6 - Procedimentos de recolha de dados**

Dado que o nosso estudo decorreria na escola onde leccionávamos e no sentido de recolher os dados necessários, contactámos pessoalmente a Direcção Executiva, na pessoa da Sra. Directora, explicitando o tema, a pesquisa e o desenho do nosso estudo e requeremos autorização escrita para o colocar em prática. O pedido foi deferido de imediato assim como o pedido de autorização de comparência à reunião intercalar de Fevereiro.

Em Fevereiro, apresentámos ao Conselho de Turma do aluno J.C., o nosso projecto de pesquisa, o que lhes seria pedido como colaboração e a periodicidade do estudo. Dos nove docentes, oito professoras e um professor, que constituíam o Conselho de Turma, só um docente não quis colaborar, todos os outros por razões diversas se mostraram muito receptivos, motivados e interessados, principalmente nas conclusões. Consideraram que poderia influenciar as suas práticas lectivas com alunos com Necessidades Educativas Especiais, e não só, também aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, embora sem diagnósticos médicos. Logo ali determinou-se o método de entrega e de recolha dos questionários. Quer a entrega quer a recolha obedeceu a dois processos, em mão ou colocado nos cacifos dos professores (que eram Directores de Turma) e a recolha era feita no nosso cacifo e por isso todos os

questionários estão assinalados com o ano e letra da Direcção de Turma da investigadora. O método acordado revelou-se eficaz e de uma forma geral os professores cumpriam com o prazo dado de uma semana, para o preenchimento dos questionários. O prazo de preenchimento e o método de entrega e recolha explicam-se pelo funcionamento de uma escola com três ciclos de ensino regular, Cursos de Educação e Formação e cursos profissionais. Os professores do Conselho de Turma de J.C. leccionavam todos estes três tipos de cursos académicos. Esta oferta variada de ensino gerava horários muito díspares o que dificultava um contacto diário da investigadora com os docentes envolvidos no projecto.

Segue-se a calendarização dos procedimentos e da recolha dos dados sob forma de tabela, por considerarmos de mais fácil e rápida percepção.

<b>Procedimentos de recolha de dados – calendarização</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação à Direcção Executiva da escola da investigadora do estudo que se pretende fazer e respectiva autorização. Subsequente pedido de autorização de comparência à reunião Intercalar de Fevereiro para informar o Conselho de Turma do estudo a realizar, pedindo a colaboração aos professores.</li> <li>• Construção e adaptação dos Questionários a aplicar.</li> <li>• Fevereiro - numa reunião intercalar é o Conselho de Turma é informado do estudo e pedida a colaboração dos docentes. No final da reunião é entregue e recolhido o Questionário 1.</li> </ul>	De Dezembro a Março
Análise dos resultados académicos do aluno.	Final do 2º período
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação e preenchimento pelos professores do Conselho de Turma do questionário 2, “Inventário das Limitações e Capacidades Escolares”</li> </ul>	19/03/2009
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação e preenchimento, pelos professores do Conselho de Turma, dos questionários 3, “Escala de Avaliação de Desempenho Académico do aluno”</li> <li>• Aplicação e preenchimento pelo aluno do Questionário 5, “Inventário das Limitações e Capacidades Escolares”.</li> <li>• Preenchimento do questionário 6, pela tutora, na sessão de tutoria “Registo das Limitações e Capacidades Escolares nas sessões de Tutoria”.</li> </ul>	Período de 14 a 29/04/2009

<b>Procedimentos de recolha de dados – calendarização</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação e preenchimento, pelos professores do Conselho de Turma, dos questionários 3, “Escala de Avaliação de Desempenho Académico do aluno”.</li> <li>• Aplicação e preenchimento pelo aluno do Questionário 5, “Inventário das Limitações e Capacidades Escolares”.</li> <li>• Preenchimento do questionário 6, pela tutora, na sessão de tutoria “Registo das Limitações e Capacidades Escolares nas sessões de Tutoria”.</li> </ul>	Período de 05 a 15/05/2009
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação e preenchimento, pelos professores do Conselho de Turma, dos questionários 3, “Escala de Avaliação de Desempenho Académico do aluno”.</li> <li>• Aplicação e preenchimento pelo aluno do Questionário 5, “Inventário das Limitações e Capacidades Escolares”.</li> <li>• Preenchimento do questionário 6, pela tutora, na sessão de tutoria “Registo das Limitações e Capacidades Escolares nas sessões de Tutoria”.</li> </ul>	Período de 26/05 a 5/06/2009
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação e preenchimento pelos professores do Conselho de Turma do questionário 2, “Inventário das Limitações e Capacidades Escolares”.</li> </ul>	02/07/2009
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação e preenchimento, pelos professores do Conselho de Turma, do questionário 7, “Questionário final, aos professores, quanto ao grau de percepção do impacto da tutoria”.</li> </ul>	Até 15 de Julho
Análise dos resultados académicos do aluno.	Final do 3º período

## CAPÍTULO III

### 1 - Apresentação e Análise dos Dados

O Questionário 2, “Inventário das limitações e capacidades escolares”, apresenta duas observações realizadas em contexto de sala de aula. A primeira no início estudo em 19/03/09 e a segunda no final, em 02/07/09. Ou seja com um intervalo de tempo de três meses e quase meio.

O procedimento utilizado para o tratamento da informação, recolhida através deste Questionário 2, baseou-se na construção de uma tabela de frequência.

A análise das informações obtidas basear-se-á nos totais para cada área de observação e de alguns itens que nos pareceram relevantes.

**Tabela 3 - Atenção /Impulsividade/Hiperactividade**

	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03
	Às vezes		Frequentemente		Nunca		Nunca tive oportunidade de observar		#N/D
Apresenta dificuldade em acabar as tarefas.	2	3	3	2			3	3	
Apressa-se na realização das tarefas, sem ter em atenção os pormenores	3	4	4	4	1				
Conversa excessivamente	4	5	1		3	2		1	
Distrai-se facilmente com estímulos auditivos e visuais.	2	4	3	3			3	1	
Exibe movimento excessivo (ex. não consegue ficar sentado).	3	3	1		4	4		1	
Interrompe conversas ou actividades, verbal ou fisicamente.	4	5			4	3			
Muda de uma actividade incompleta para outra.	3	5	4	3					1
Não consegue seleccionar os estímulos importantes para a tarefa	2	2	3	2	1	1	2	3	

	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03
	Às vezes		Frequentemente		Nunca		Nunca tive oportunidade de observar		#N/D
Não se detém na tarefa durante o período de tempo necessário à sua concretização.	2	2	2	2	1	1	3	3	
Parece não ouvir aquilo que se está a dizer	4	6	4	2					
Perde material ou informações necessárias para a realização de actividades ou tarefas.	1	2	3	3	1	2	3	1	
Perde-se quando lê oralmente	3	3					5	5	
Senta-se e não faz nada ("sonhar acordado")	2	3	4	4		1	2		
Tem dificuldades em trabalhar/brincar tranquilamente.	5	4	2		1	3		1	
<b>Total Geral</b>	<b>40</b>	<b>53</b>	<b>34</b>	<b>26</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>1</b>

Nesta tabela podemos registar que na área da *Atenção/Impulsividade/Hiperactividade*, a escolha de “Às vezes” predomina tendo aumentado de 40 para 53, o que talvez explique que “Frequentemente” tenha diminuído até porque as restantes opções de escolha, “Nunca” e “Nunca tive oportunidade de observar” mantiveram-se praticamente inalteráveis. Quanto aos registos de “Nunca tive oportunidade de observar” chamaram a nossa atenção exactamente por se terem mantido praticamente iguais num espaço de tempo tão alargado.

**Tabela 4 - Raciocínio / Processamento**

	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03
	Às vezes		Frequentemente		Nunca		Nunca tive oportunidade de observar		#N/D
Demora mais tempo que os colegas a realizar uma tarefa	2	3	2	3			4	2	
Erra frequentemente (comete erros de raciocínio)	4	5	2	2			2	1	
Necessita de demonstrações concretas		1	4	6			4	1	
Necessita de maior supervisão que os colegas	1	3	2	2			5	3	
Necessita de prática extra	1	2	2	4			5	2	
Tem dificuldade em acompanhar instruções escritas	1	3	4	2			3	3	
Tem dificuldade em acompanhar instruções orais	3	4	3	2			2	2	
Tem dificuldade em adaptar-se às mudanças (ex: horário, condições de trabalho)	2	4	4	1			2	3	
Tem dificuldade em compreender as expectativas sociais.			1	2			6	6	1
Tem dificuldade em iniciar as tarefas		4	4	3			4	1	
Tem dificuldade em orientar-se no tempo, no espaço ou para um objectivo	2	4	2	2			3	2	1
Tem dificuldade em seguir um mapa ou um esquema	1	2					6	6	1
Tem dificuldades em utilizar as aprendizagens em situações novas	2	4	3	3			3	1	
Toma decisões simples (faz raciocínios simples)	4	4	2	3	1		1	1	
<b>Total Geral</b>	<b>23</b>	<b>43</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>50</b>	<b>36</b>	<b>3</b>

Relativamente ao *Raciocínio/Processamento*, enquanto o aluno manteve constância nos itens observados com “Frequentemente”, registou-se um aumento em quase 50% de “Às

vezes”. Registamos também que “Nunca tive oportunidade de observar” surge em primazia em relação aos restantes itens embora tenha sofrido um decréscimo que poderemos afirmar ter sido o responsável pelo incremento de “Às vezes”. De referir ainda que “Nunca” apresenta uma única observação. Destacam-se ainda os itens de observação “Tem dificuldade em compreender as expectativas sociais” e “Tem dificuldade em seguir um mapa ou um esquema” que foram respondidos pela maioria dos docentes, 6, em ambos os períodos com “Nunca tive oportunidade de observar”.

**Tabela 5 - Memória**

	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07
	Às vezes		Frequentemente		Nunca		Nunca tive oportunidade de observar	
Tem dificuldade em acompanhar múltiplas orientações/ instruções	1	3	4	3			3	2
Tem dificuldade em realizar tarefas na sequência correcta	4	5	3	2	1	1		
Tem dificuldade em repetir informação ouvida recentemente	1	2	5	4			2	2
Tem dificuldade em responder a questões relativas à sua história pessoal.	3	4	1			1	4	3
Tem dificuldade em reter a informação aprendida recentemente	1	4	6	3			1	1
<b>Total Geral</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>8</b>

Nesta área de observação é visível que predomina “Frequentemente” num primeiro tempo tendo-se registado um decréscimo que podemos atribuir ao aumento de “Às vezes”. Verificamos uma vez mais que “Nunca tive oportunidade de observar” se mantém quase inalterável e com uma expressão igual no período de 19/03 ao de “Às vezes”.

**Tabela 6 - Funções Executivas**

	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07
	Às vezes		Frequentemente		Nunca		Nunca teve oportunidade de observar	
Parece não ter consciência das possíveis consequências dos seus actos e das suas limitações	3	5	2	1	1		1	1
Tem dificuldade em adaptar o seu desempenho durante a actividade (auto-monitorização)	3	5	3	1			2	2
Tem dificuldade em arranjar estratégias para resolver um problema (pessoal, académico)	3	5	2	1			3	2
Tem dificuldade em estabelecer prioridades	2	3	2	3	1	1	3	1
Tem dificuldade em identificar as suas capacidades e limitações pessoais	3	2	2	3	1		2	3
Tem dificuldade em inibir respostas inapropriadas	3	1		1	4	3	1	3
Tem dificuldade em integrar simultaneamente vários estímulos (auditivos e visuais, p.e.)	2	2	3	2	1	1	2	3
Tem dificuldade em manter um comportamento adequado por longos períodos de tempo	3	5	1	1	2	2	2	
Tem dificuldade em planear/organizar actividades	2	2	2	5			4	1
Tem dificuldade em, ajustar o seu comportamento (auto-regulação), de forma independente	2	4	2	2	1	1	3	1
Tem dificuldades na gestão do dinheiro		3		2		2	8	1
<b>Total Geral</b>	<b>26</b>	<b>37</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>31</b>	<b>18</b>



Na análise desta tabela que registava as *Funções Executivas*, uma vez mais se regista um incremento da opção “Às vezes”, provavelmente pela diminuição no número de respostas de “Nunca tive oportunidade de observar”, visto que “Frequentemente” registou uma ligeiro aumento e “Nunca” se manteve praticamente igual. Nesta área sobressai a um significativo número de respostas “Nunca” que se manteve constante. Mais uma vez realçamos o e que nos parece ser um elevado número de respostas de “Nunca tive oportunidade de observar” nos dois períodos de tempo.

**Tabela 7 - Relações Interpessoais**

	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07
	Às vezes		Frequentemente		Nunca		Nunca tive oportunidade de observar	
A linguagem corporal é ineficiente	4	4	2			3	2	1
É retraído; isola-se	4	5	1	2			3	1
Exibe sinais de baixa auto-confiança	1	6	5				2	2
Interage desadequadamente com Professores do mesmo sexo.					3	4	5	4
Interage desadequadamente com Professores do sexo oposto.					7	5	1	3
O contacto visual é ineficiente	4	4	3	1		3	1	
Responde inadequadamente a “pistas” não-verbais	2	1			3	5	3	2
Tem dificuldade em aceitar críticas construtivas	5	4			1	3	2	1
Tem dificuldade em pedir ajuda	1	3	4	2	1	3	2	
<b>Total Geral</b>	<b>21</b>	<b>27</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>14</b>

Nas *Relações Interpessoais* a escolha de “Às vezes” e de “Nunca” são os resultados que sofreram maior incremento ao contrário de “Frequentemente” que sofreu uma diminuição de um terço. Voltamos contudo a destacar “Nunca tive oportunidade de observar” que continua, à semelhança do observado nas tabelas anteriores, a registar o

que nos parece ser uma escolha significativa em ambos os períodos de observação. Destacamos também os itens “Interage desadequadamente com professores do mesmo sexo” e “Interage desadequadamente com professores do sexo oposto” que só assinalaram duas escolhas “Nunca” e “Nunca tive oportunidade de observar”.

**Tabela 8 - Maturidade Emocional**

	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03
	Às vezes		Frequentemente		Nunca		Nunca tive oportunidade de observar		#N/D
É facilmente “levado” por outros	2	4	4	2			2	2	
Irrita-se ou aborrece-se com facilidade	4	6	1		1		2	2	
Não obedece às regras da sala de aula	4	3	1		3	5			
Parece desmotivado	2	4	4	2			2	2	
Reage de forma desadequada para a situação em causa	4	5			1	1	2	2	1
Tem "explosões" temperamentais	2	2			4	4	2	2	
Tem dificuldade em aceitar novas tarefas sem reclamar	5	6	1			1	1	1	1
Tem dificuldade em fazer e manter amigos	4	5	1				3	3	
Tem dificuldade em trabalhar de forma independente	2	3	2	3	1		3	2	
Tem dificuldade em trabalhar em grupo	3	4	3	2		1	2	1	
<b>Total Geral</b>	<b>32</b>	<b>44</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>2</b>

Nesta área *Maturidade Emocional* podemos observar um maior equilíbrio nas respostas obtidas. Apesar de “Às vezes” ter obtido o maior número de escolhas num primeiro tempo e aumentado no segundo período de observação e “Frequentemente” ter assinalado um decréscimo, “Nunca” e “Nunca tive oportunidade de observar” mantiveram aproximadamente os mesmos registos. À semelhança das análises

anteriores “Nunca tive oportunidade de observar” continua a ser objecto de escolha de um terço ou um quarto dos docentes.

**Tabela 9 - Coordenação / Função Motora**

	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07
	Às vezes		Frequentemente		Nunca		Nunca tive oportunidade de observar	
Confunde esquerda-direita					1	1	7	7
Possui fraca resistência (endurance) em actividades motoras			1	1			7	7
Tem dificuldade em movimentos de equilíbrio	1	1			2	2	5	5
Tem dificuldade no desempenho de tarefas de motricidade fina (ex. escrever, desenhar)	5	5	1		1	1	1	2
Tem dificuldade no desempenho de tarefas de motricidade larga (ex: andar, desportos)	2	2					6	6
Tem um tempo de reacção lento	3	2					5	6
<b>Total Geral</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>31</b>	<b>33</b>

Na área de *Coordenação/Função Motora* a opção “Nunca tive oportunidade de observar” predomina e é constante. A constância é também o caso de “Às vezes”. Da análise da tabela podemos verificar que os itens “Confunde esquerda-direita”, “Possui fraca resistência em actividades motoras” e “Tem dificuldade no desempenho de tarefas de motricidade larga” obtiveram um reduzido número de respostas, podendo talvez atribuir-se ao facto, de os docentes acreditarem só serem passíveis de observação, na disciplina de Educação Física.

**Tabela 10 - Comunicação**

	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07
	Às vezes		Frequentemente		Nunca		Nunca tive oportunidade de observar	
Faz omissão de palavras	2	5	3	2			3	1
Tem dificuldade em aprender novas palavras	2	2	2	3			4	3
Tem dificuldade em compreender as palavras	5	5	2	2	1	1		
Tem dificuldades em expressar ideias de forma clara			5	5			3	3
Tem dificuldades na procura de palavras	3	2	3	4			2	2
Troca as palavras	1	3	3	3			4	2
Utiliza frases curtas e simples	1	1	4	3			3	4
<b>Total Geral</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>19</b>	<b>15</b>

Nesta tabela “Frequentemente” e “Às vezes” prevalecem. No entanto, “Nunca tive oportunidade de observar” surge novamente como a segunda escolha dos docentes, correspondendo em alguns itens a metade dos inquiridos. O ligeiro decréscimo em “Nunca tive oportunidade de observar” sugere uma mudança para a escolha de “Às vezes”, já que “Frequentemente” e “Nunca” se mantiveram inalterados.

**Tabela 11 - Leitura / Compreensão**

	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07
	Às vezes		Frequentemente		Nunca		Nunca tive oportunidade de observar	
Reverte letras (ex: b quando é d)					2	2	6	6
Tem dificuldade em ler em voz alta		3	3	2			5	3
Tem dificuldade em ler sinais no envolvimento		1	2	1	1		5	6
Tem falhas na consciência fonética	1	1	2	2			5	5

	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07
	Às vezes		Frequentemente		Nunca		Nunca teve oportunidade de observar	
Total Geral	1	5	7	5	3	2	21	20

Novamente é evidente que, “Nunca teve oportunidade de observar”, reúne consenso entre as escolhas dos docentes. Mas podemos também observar que “Às vezes” regista um aumento, se bem que ligeiro. Esta análise sugere-nos igualmente que a maioria dos docentes acreditou não ser capaz de observar itens que presumem da área de competência dos docentes da área das línguas.

**Tabela 12 - Escrita / Ortografia**

	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07
	Às vezes		Frequentemente		Nunca		Nunca teve oportunidade de observar	
Faz erros de gramática e pontuação			3	3			5	5
Faz múltiplos erros de ortografia		1	3	3			5	4
Tem dificuldade em comunicar através da escrita	2	3	1	1			5	4
Tem dificuldade em escrever de forma legível	4	3	3	4			1	1
Tem dificuldade na organização dos parágrafos		1	2	2			6	5
Tem dificuldades na cópia	1	4	2		1		4	4
Total Geral	7	12	14	13	1		26	23

A análise de *Escrita/Ortografia* reúne também a maioria das escolhas de “Nunca teve oportunidade de observar”, similar á da tabela *Leitura/Compreensão*, mas ao contrário desta última aproximadamente um terço dos docentes considera “Frequentemente” de uma forma estável e “Às vezes” registou um acréscimo de 7 para 12.

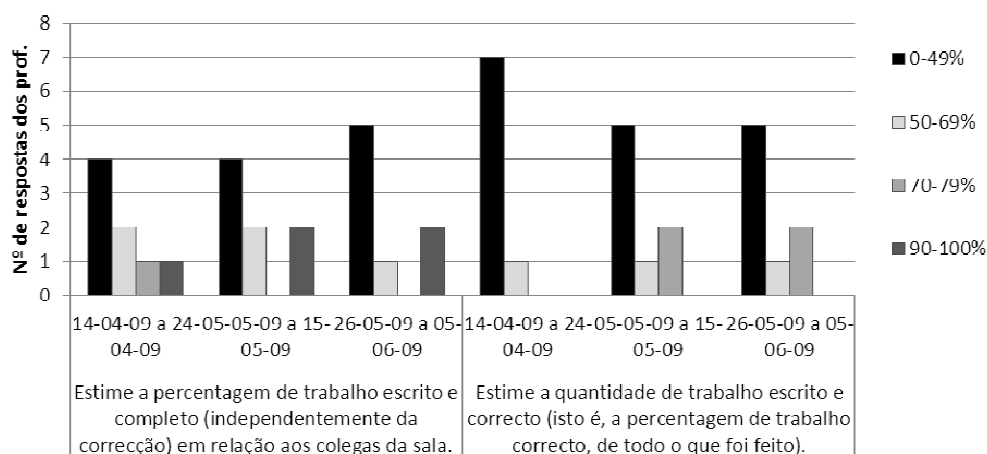
**Tabela 13 - Cálculo Matemático**

	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07	19/03	02/07
	Às vezes		Frequentemente		Nunca		Nunca teve oportunidade de observar	
Confunde os símbolos matemáticos	1	1	1	1		1	6	5
Reverte os números		1	1		1	2	6	5
Tem dificuldades na gestão do dinheiro							8	8
Tem dificuldades na resolução de problemas				1			8	7
Tem dificuldades no cálculo matemático		1		1			8	6
Total Geral	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>36</b>	<b>31</b>

Nesta tabela de observação é por demais evidente que os docentes consideraram que a competência para responderem a esta área pertencia à docente de Matemática dado o reduzido número de respostas em todos os itens. Salienta-se “Tem dificuldades na gestão do dinheiro” que nenhum docente teve oportunidade de observar.

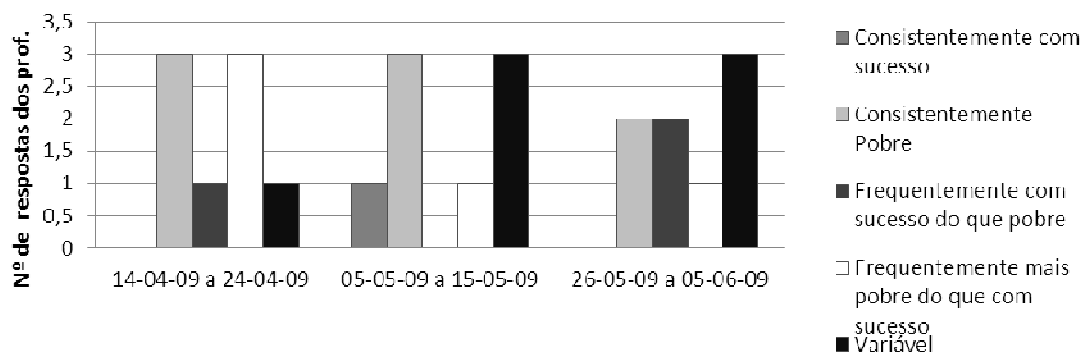
O Questionário 3 representa a avaliação, feita pelos docentes, do desempenho académico do aluno em contexto de sala de aula. O procedimento utilizado para o tratamento da informação, recolhida através deste Questionário 3, baseou-se na construção de gráficos de frequência.

Apresentamos em seguida a análise das informações que à semelhança de outras análises neste nosso estudo, agrupámos as questões por áreas de desempenho, por nos parecer obter assim, uma visão mais abrangente do desempenho académico do aluno nos três meses de Abril a Junho, através de três registos quinzenais, preenchidos pelos docentes.



**Figura 21 - Itens 1 e 2**

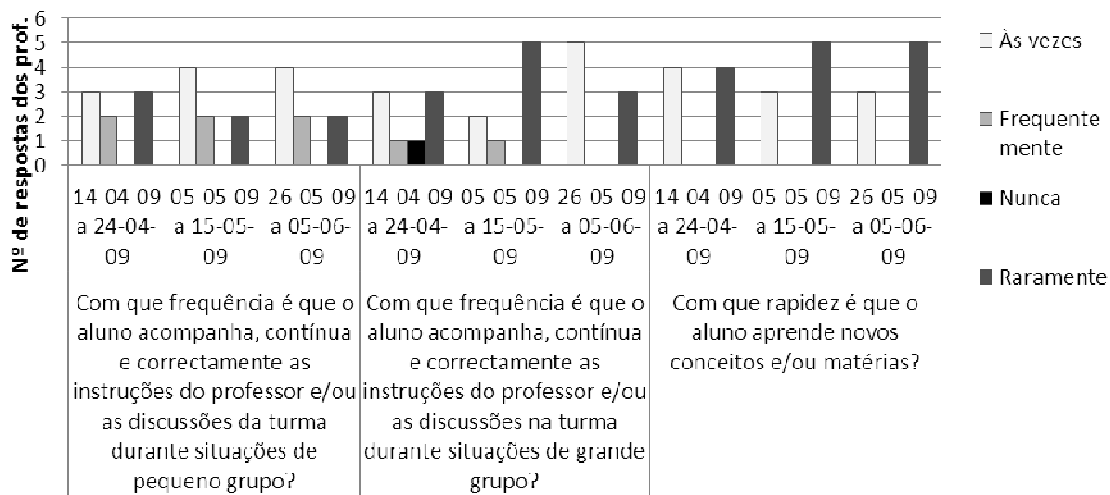
Em ambos os gráficos predomina a percentagem dos “0%-49%”, ou seja um trabalho que poderemos considerar fraco. Contudo, enquanto o “...trabalho escrito e completo...” se situou sempre e em crescendo entre “0%-49%” ( 4, 4 e 5 respostas), em relação à “...quantidade de trabalho escrito e correcto...” verificou-se o oposto, ou seja decresceu, de 7 para 5, a opção “0%-49%” mas 2 docentes consideraram o trabalho do aluno entre os “70%-79%”, registando-se assim uma ligeira melhoria em duas disciplinas.



Como avalia a consistência da qualidade do trabalho académico, do aluno, ao longo da semana pasada?

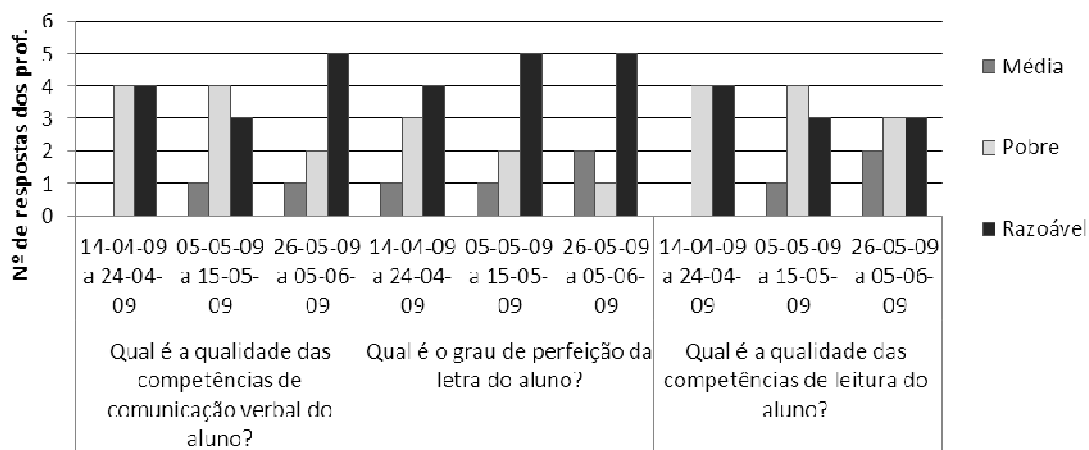
**Figura 22 - Item 3**

Este gráfico apresenta uma maior variação no trabalho do aluno ao longo das três semanas. Destaca-se o aumento de 1 resposta para 3, como o trabalho sendo “Variável” e um ligeiro decréscimo na opção “Consistentemente pobre”, embora na última semana se registre um ligeiro aumento na opção, “Consistentemente com sucesso”.



**Figura 23 - Itens 6 , 7 e 8**

Em relação às duas primeiras questões verificamos que a opção “Às vezes”, seguido de “Frequentemente”, predominam nas “...situações de pequeno grupo...” ao inverso das “...situações de grande grupo...”, em que a tendência se situa nas opções de “Às vezes” e “Raramente”. Quanto à rapidez nas novas aprendizagens só se registaram duas opções, “Às vezes” e “Raramente”, com esta última a prevalecer.



**Figura 24 - Itens 9, 10 e 11**

As competências de comunicação verbal do aluno desenvolveram-se, situando-se no “Razoável”, diminuindo a opção “Pobre”. Igual situação podemos observar, quanto ao “...grau de perfeição da letra do aluno...”, em que o “Razoável” é a média nas três



semanas, registando-se uma clara diminuição da opção “Pobre”. Na “...qualidade de competências de leitura...”, regista-se também um incremento, em que entre o “Pobre” e o “Razoável” da primeira semana, o aluno termina com um ligeiro decréscimo destas duas opções para vermos crescer a opção “média”.

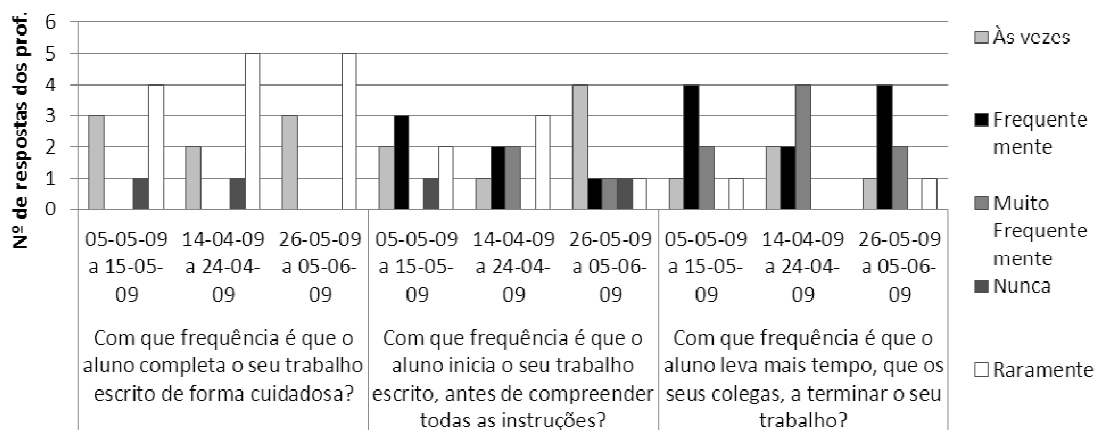


Figura 25 - Itens 12,13 e 16

Da análise da primeira questão podemos concluir que o aluno “Raramente” ou “Às vezes” “...completa o seu trabalho escrito cuidadosamente...”. Já a sua impulsividade para iniciar uma tarefa “...antes de compreender todas as instruções...” sofreu uma evolução positiva pois principiou com uma maioria de “Frequentemente” e de “Muito frequentemente” para terminar com “Às vezes”. Em oposição o aluno, “Frequentemente” e “Muito frequentemente”, “...precisa de mais tempo para terminar as suas tarefas...”.

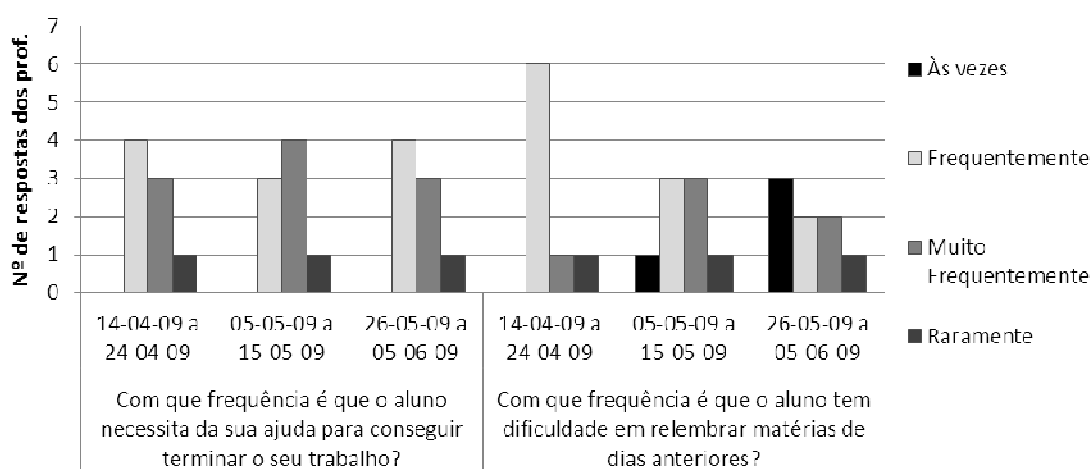
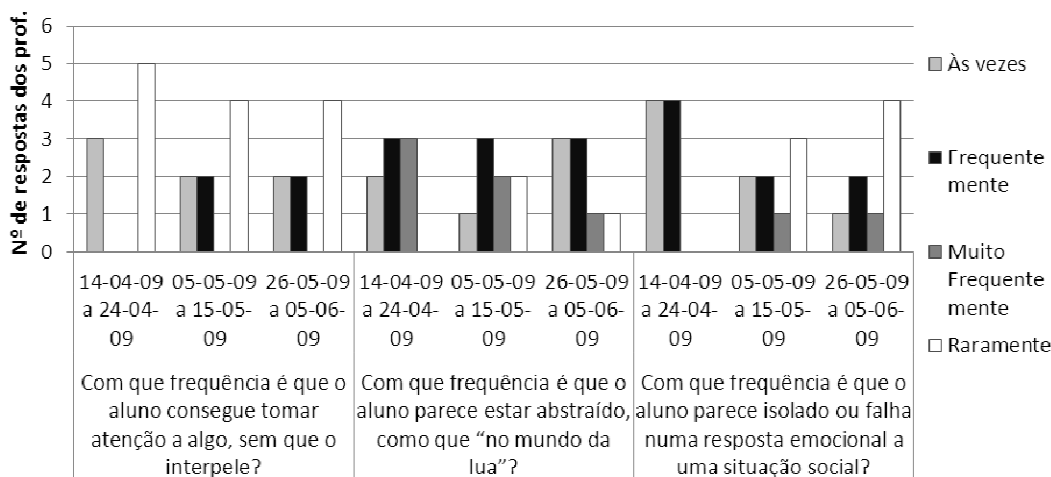


Figura 26 - Itens 15 e 17

Para terminar as suas tarefas é evidente que o aluno necessitou sempre “Frequentemente” ou “Muito frequentemente” da ajuda do docente, no entanto registou melhorias significativas quanto ao relembrar as matérias, de 6 respostas “Frequentemente” conclui com um aumento de 4 respostas, “Às vezes”.



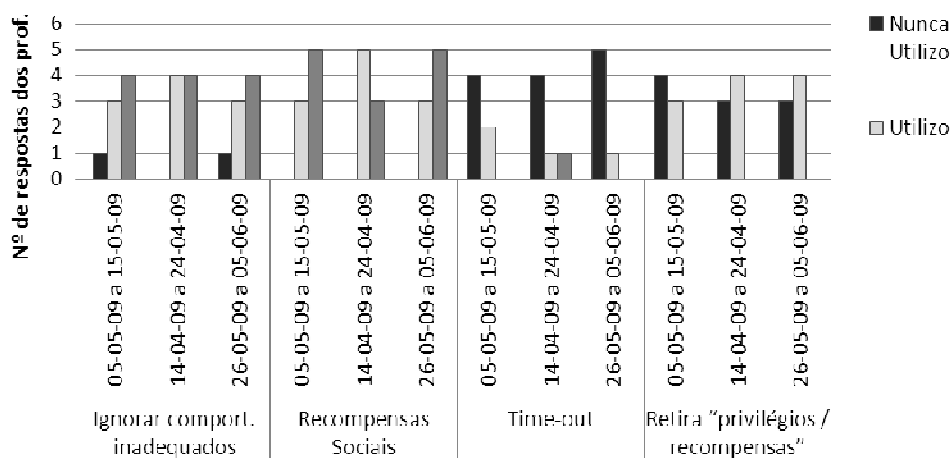
**Figura 27 - Itens 14, 18 e 19**

Relativamente às questões de atenção e de “distracção”, na primeira questão é clara a tendência da opção “Raramente”, se bem que de forma decrescente, dando lugar a uma melhoria, por terem 4 docentes assinalado, “Às vezes” e “Frequentemente” nas duas últimas semanas. Também na questão de “distracção” a predominância é a opção “Frequentemente” mas registou-se um decréscimo da opção “Muito frequentemente”, por contraponto à opção “Às vezes”. Quanto à questão de isolamento ou falha numa resposta emocional, a tendência da primeira semana, “Às vezes”, 4, e “Frequentemente”, 4, alterou-se significativamente para “Raramente”, 4, seguido de “Frequentemente”, 2.

O questionário 4 expressa as estratégias de intervenção mais utilizadas pelos docentes em sala de aula. O procedimento utilizado para o tratamento da informação, recolhida através deste questionário 4, baseou-se tal como os anteriores, na construção de gráficos de frequência.

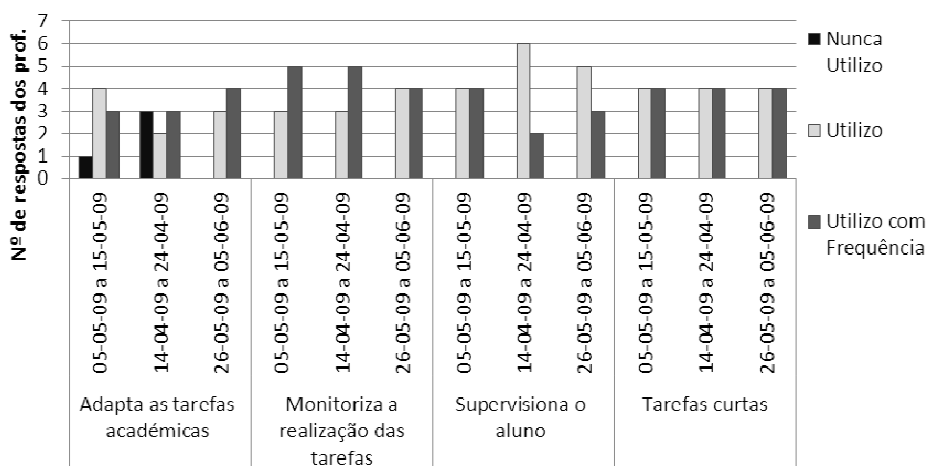
Apresentamos então a análise das informações em que, à semelhança de outras análises neste nosso estudo, agrupámos as questões por áreas de conteúdos, por nos parecer

obter assim uma visão mais abrangente das estratégias mais aplicadas pelos docentes, ao aluno nos três meses de Abril a Junho, através de três registos quinzenais.



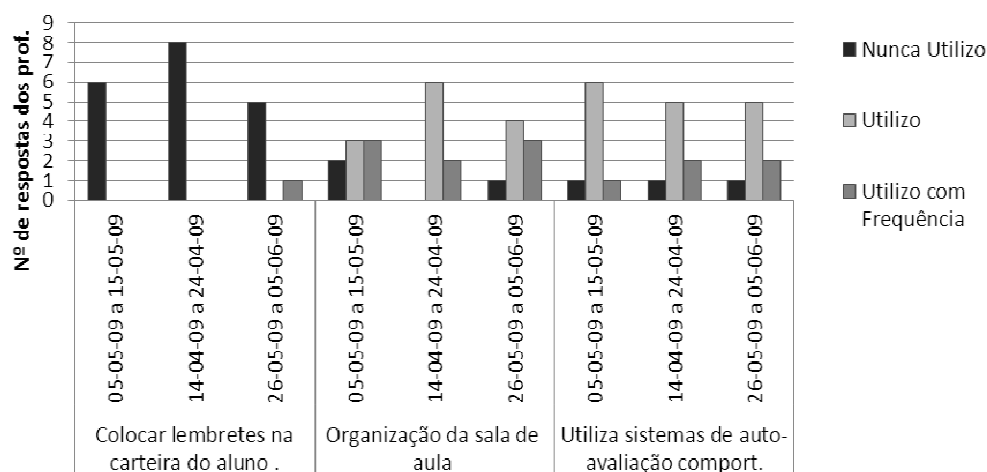
**Figura 28 - Itens 2, 3,1 e 16**

Nos dois primeiros gráficos podemos observar que predominam as opções “Utilizo” e “Utilizo com frequência”. A maioria dos docentes ignora “comportamentos inadequados” assim como utilizam as “recompensas sociais” como estratégias de intervenção. O oposto se verifica com a opção “Time-out” em que a maioria refere “Nunca utilizo”. Quanto a retirar “privilégios/recompensas” existe uma óbvia alternância entre “Nunca utilizo” e “Utilizo”.



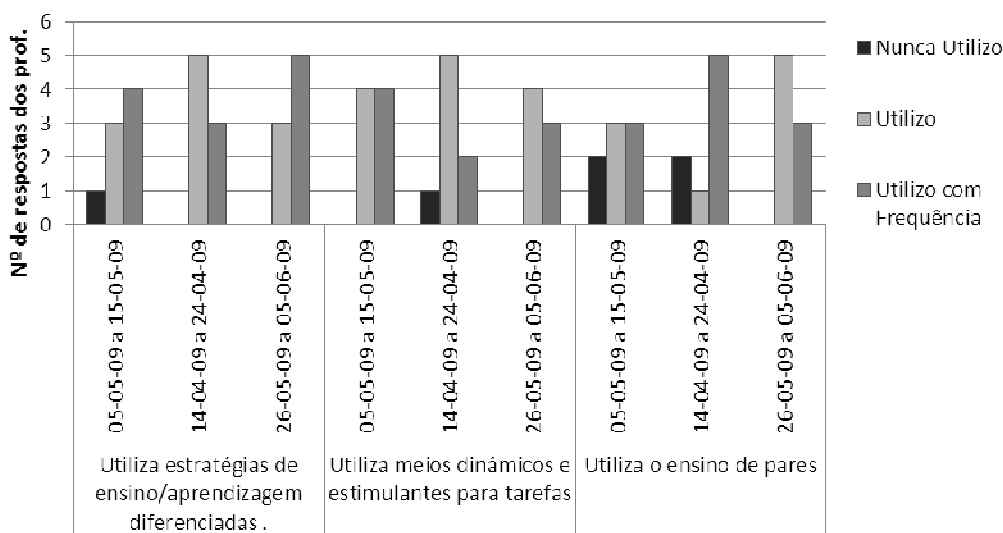
**Figura 29 - Itens 19,7,6 e 5**

Relativamente à adaptação das tarefas académicas verifica-se uma progressão de “Utilizo com frequência” e “Utilizo”. É de realçar um professor que nunca utilizava esta estratégia nas duas primeiras semanas e que decidiu aplicá-la nas últimas semanas. Os docentes registaram “Utilizo com frequência” na “Monitorização da realização das tarefas” e “Utilizo” no item “Supervisiona o aluno”. Na última questão é de notar a constância de “Utilizo” nas Tarefas curtas, em que o mesmo número de docentes refere “Utilizo” e “Utilizo com frequência”.



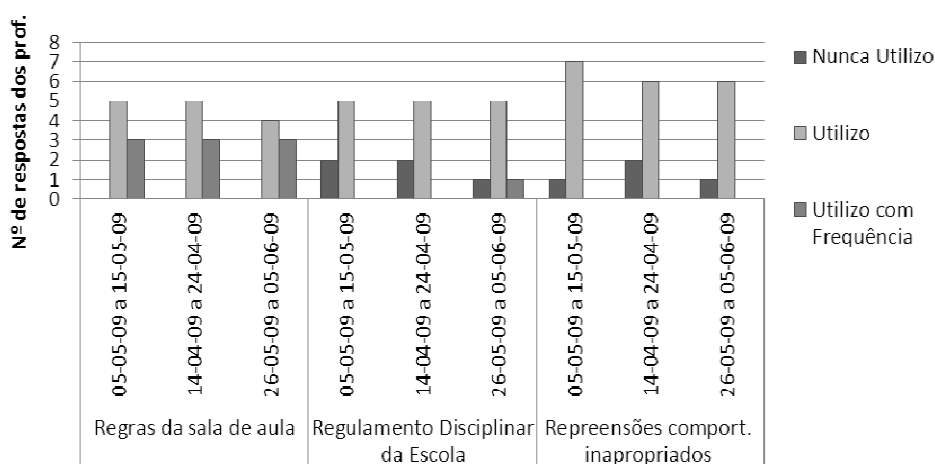
**Figura 30 - Itens 14, 4 e 11**

Os docentes, maioritariamente, nunca utilizaram a “Colocação de lembretes na carteira do aluno” mas utilizaram a “Organização na sala de aula” assim como a utilização de “...sistemas de auto-avaliação do comportamento” onde a maioria assinalou a opção “Utilizo”.



**Figura 31 - Itens 18, 17 e 20**

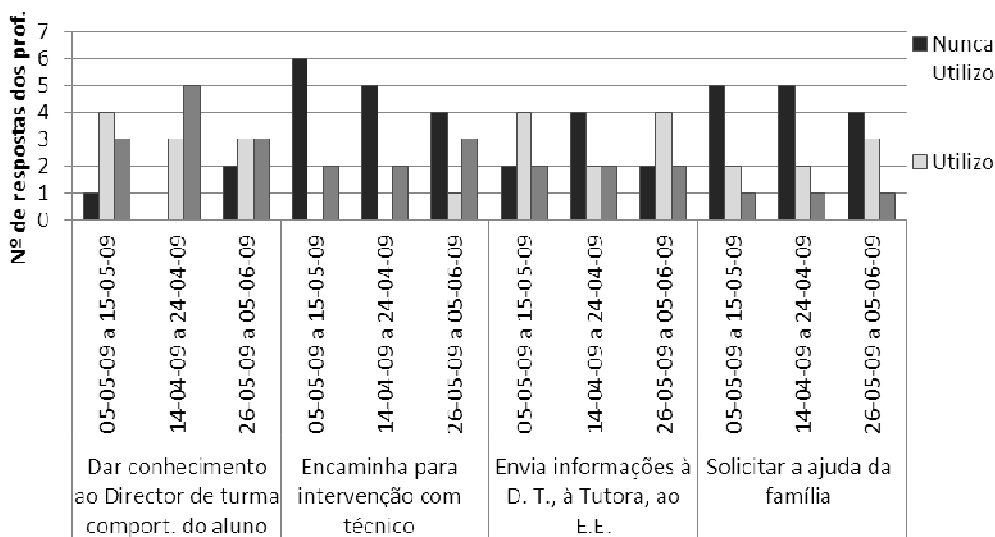
Em relação à utilização de estratégias diferenciadas nota-se uma evolução na opção “Utilizo com frequência”. Já quanto ao emprego de meios dinâmicos e estimulantes para tarefas, podemos constatar uma alternância entre “Utilizo” e “Utilizo com frequência”. Semelhante situação ocorre na utilização do “...Ensino de pares”, restando apontar dois docentes que “Nunca” utilizavam esta opção nas duas primeiras semanas e que passaram a utilizar nas últimas semanas de aulas.



**Figura 32 - Itens 13, 10 e 9**

“Utilizo” e “Utilizo com frequência” foram as opções maioritariamente assinaladas para a aplicação de “Regras da sala de aula”. Contrariamente às duas opções seguintes em

que o predomínio da opção “Utilizo” é evidente. De realçar, que em ambas as opções, existem 1 ou 2 docentes que durante o período em causa registaram “Nunca utilizo” como estratégia, quer o “Regulamento Disciplinar...”, quer “Repreensões por comportamentos inapropriados”.



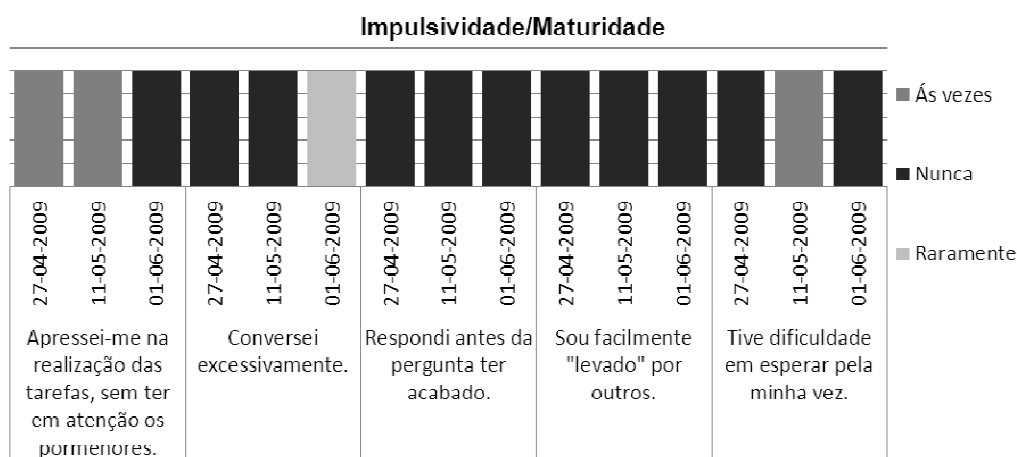
**Figura 33 - Itens 15, 21, 8 e 12**

Por último os docentes mencionam “Utilizo” e “Utilizo com frequência” a opção, “Dar conhecimento ao Director de Turma”, mas a maioria “Nunca” “Encaminha o aluno para uma intervenção com um técnico”, à excepção da última semana em que 3 docentes assinalaram “Utilizo com frequência”. Já na questão seguinte, “Envia informações à Directora de Turma, à tutora e Encarregado de Educação” é possível observar uma grande variação na aplicação desta estratégia por parte dos docentes. O que não acontece na última questão, “Solicitar a ajuda da família”, em que é preponderante a opção “Nunca utilizo”, observando-se contudo um ligeiro aumento da opção “Utilizo”.

O Questionário 5 refere-se ao Inventário das Limitações e Capacidades Escolares para adolescentes, nomeadamente, o comportamento e as atitudes do nosso aluno participante. Este questionário foi preenchido pelo aluno nas sessões de acompanhamento, nas mesmas semanas em que os docentes preenchiam os questionários 3 e 4.

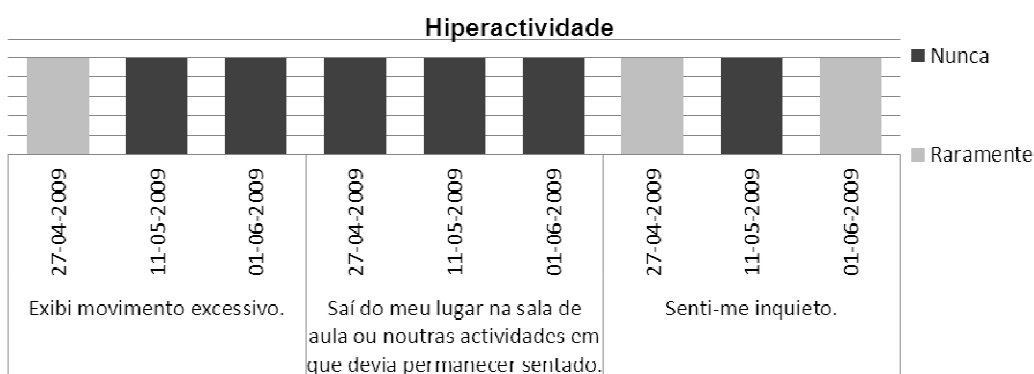
O procedimento utilizado para o tratamento da informação, recolhida através deste questionário 5, baseou-se tal em anteriores, na construção de gráficos de frequência.

Seguem-se a análise das informações recolhidas que, à semelhança de outras análises neste nosso estudo, agrupámos as questões por áreas de conteúdos, por nos parecer obter assim, uma visão mais abrangente do comportamento e atitudes do aluno, nos três meses de Abril a Junho, através de três registos quinzenais.



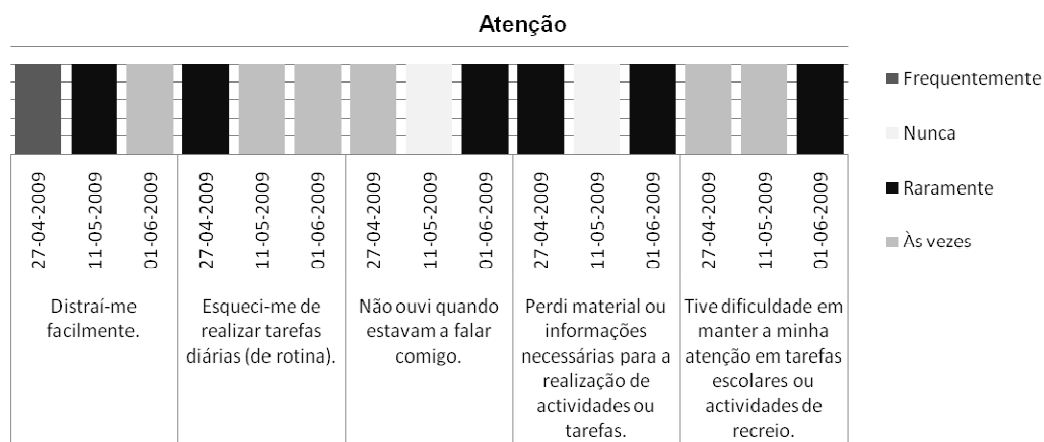
**Figura 34 - Itens 1,12,14, 10 e 16**

Podemos ver neste gráfico que a opção, “Nunca”, é a mais utilizada em todos os itens notando-se que existe uma progressão do aluno. A exceção é no item “Tive dificuldade em esperar pela minha vez.” em que “Às vezes”, surge intervalado entre “Nunca”.



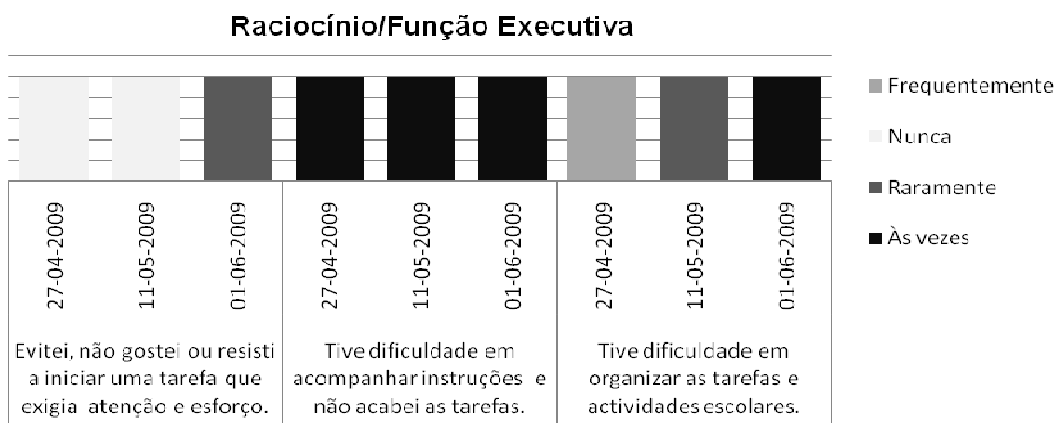
**Figura 35 - Itens 2,4 e 6**

Também neste gráfico se observa uma predominância de “Nunca”. Mais uma vez a análise nos remete para uma progressão do aluno.



**Figura 36 - Itens 15, 17, 5, 13 e 3**

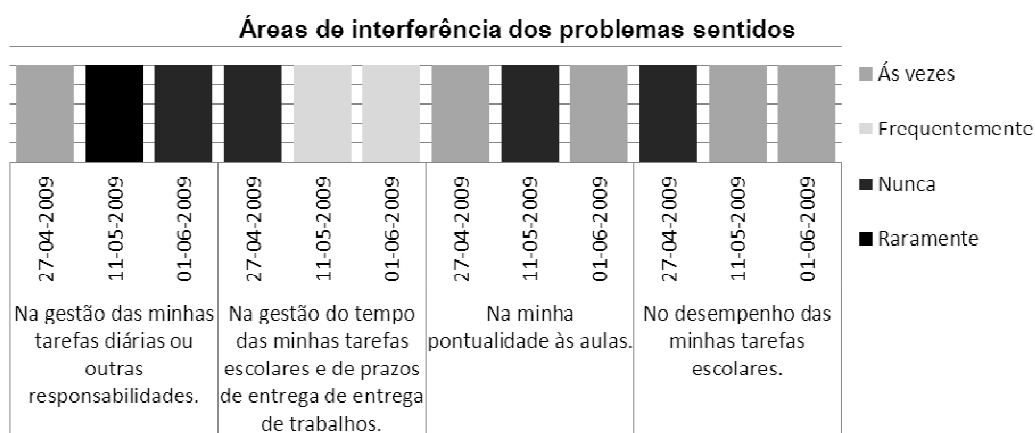
Nestes itens relativos à “Atenção” é perceptível a predominância das respostas “Às vezes” e “Raramente” o que mostra uma constância. Sendo que nos itens, “Não ouvi quando estavam a falar comigo.” e “Tive dificuldade em manter a minha atenção em tarefas escolares ou actividades de recreio.”, existe claramente uma progressão.



**Figura 37 - Itens 11, 7 e 9**

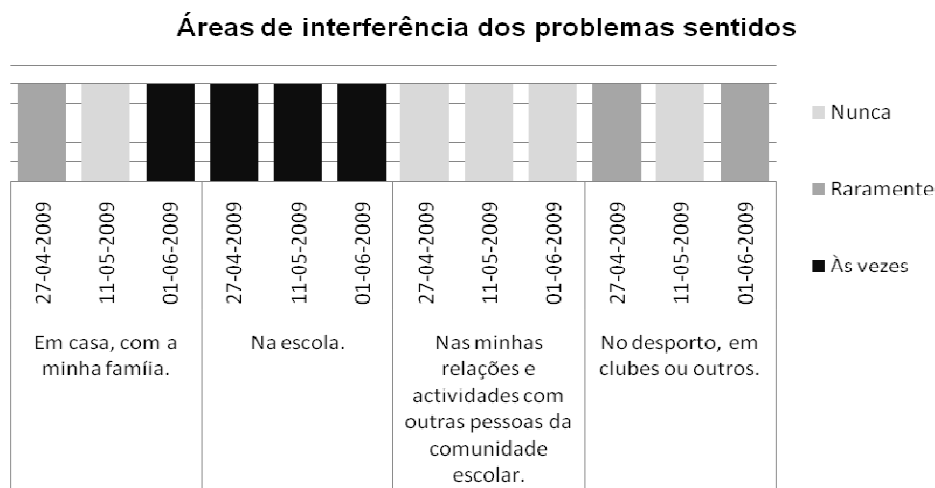
No item, “Evitei, não gostei ou resisti...” observa-se uma evolução positiva embora a dois “Nunca” se siga um “Raramente”. No segundo item regista-se uma constância de “Às vezes”. No último item “Tive dificuldade em organizar a tarefas ...”, apresentando-se uma frequência atípica.





**Figura 38 - Itens 25, 28, 27 e 26**

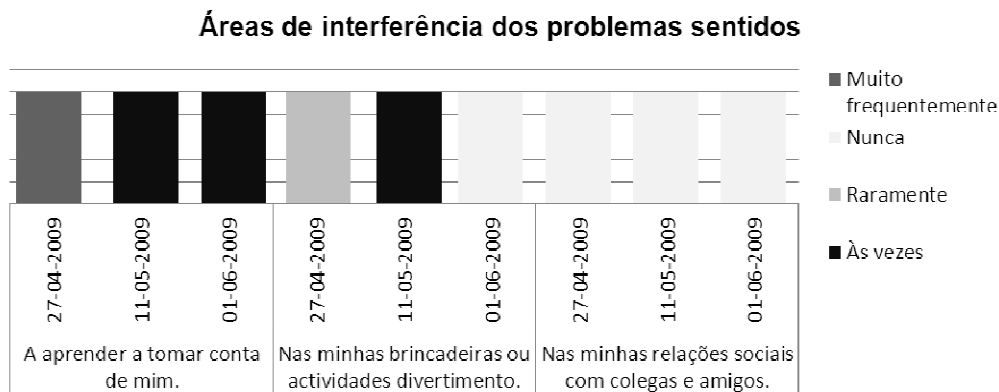
As opções “Às vezes”, e “Nunca” são superiores às restantes. No primeiro item, “Na gestão das minhas tarefas...” assistimos a um crescendo, que termina com “Nunca”, ao contrário do último item “No desempenho das minhas tarefas...” em que ao “Nunca”, sucedem “Às vezes”. O segundo item “Na gestão do tempo das minhas tarefas...” será o menos positivo pois a “Nunca” seguem-se dois “Frequentemente”. Quanto ao terceiro item “Na minha pontualidade...” encontramos “Nunca” enquadrado por “Às vezes”.



**Figura 39 - Itens 18, 21, 20 e 22**

O “Nunca”, seguido de “Às vezes”, são mais visíveis neste gráfico, apresentando-se consistentes nos itens “Na escola.” (“Às vezes”) e “Nas minhas relações e

actividades...” (“Nunca”). Em decrescendo “Raramente”, “Nunca”, “Às vezes” caracteriza o item “Em casa, ...”. Quanto ao último item “Nunca”, surge entre “Raramente”.

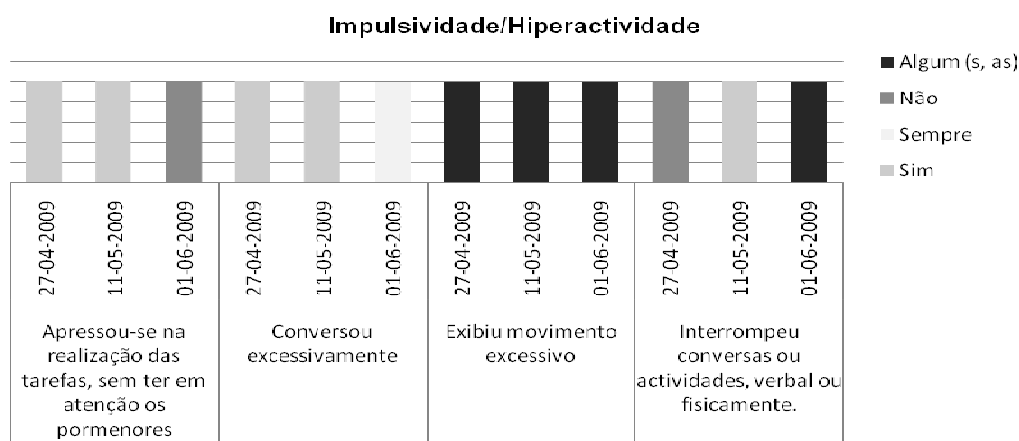


**Figura 40 - Itens 23,24 e 19**

Neste gráfico, o último item é o mais consistente com a utilização de “Nunca” para os três períodos de observação. Em relação a “A aprender tomar conta de mim.”, a “Muito frequentemente” sucede “Às vezes”. E o item “Nas minhas brincadeiras...” é o mais heterogéneo, depois de “Raramente”, surge “Às vezes”, para terminar com “Nunca”.

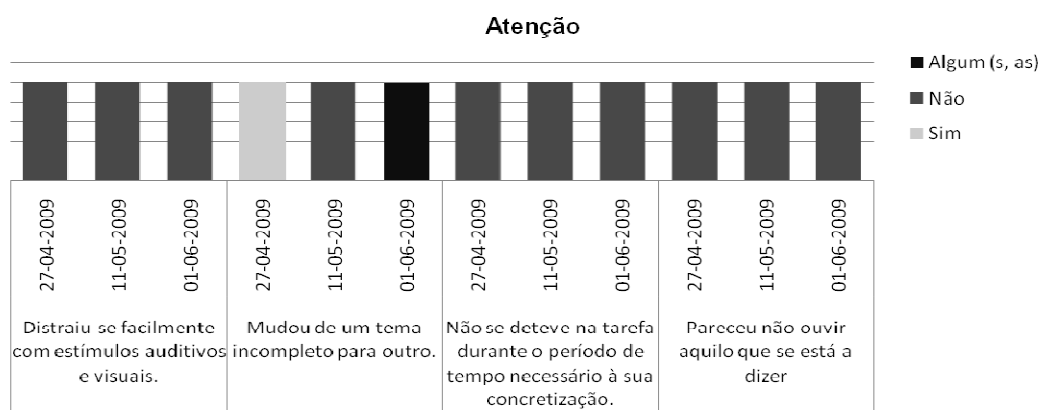
O questionário 6 é o “Registo das Limitações e Capacidades Escolares nas Sessões de Tutoria”, coincidente na periodicidade, com os questionários 5, “Inventário das Limitações e Capacidades Escolares para adolescentes”, e com os questionários 3, “Escala de Avaliação do Desempenho Académico” e 4, “Atitude - Intervenção e Estratégias mais utilizadas pelos docentes”. O procedimento utilizado para o tratamento da informação, recolhida através deste questionário 6, baseou-se tal como os anteriores, na construção de gráficos de frequência.

Apresentamos então, a análise das informações em que à semelhança de outras análises neste nosso estudo, agrupámos as questões por áreas de conteúdos, por nos parecer obter assim, uma visão mais abrangente das capacidades e limitações do aluno, observadas pela Tutora, através de três registos quinzenais, nos meses de Abril a Junho.



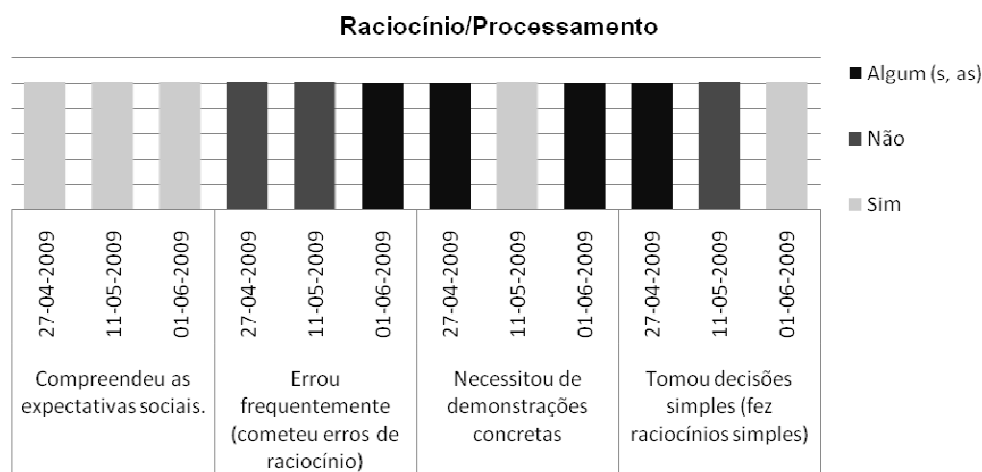
**Figura 41 - Itens 5, 8, 1 e 4**

Neste gráfico o “Sim” e “Algun (s, as)” predominam sobretudo nos dois primeiros itens. Contudo no primeiro observa-se um crescendo positivo ao contrário do segundo item, “Conversou excessivamente”, que depois de dois “Sim” terminou com “Sempre”. O terceiro item é o mais constante, porque o aluno considerou que exibiu sempre “Algun (s, as)” “...movimento excessivo”. O último item é mais variável mas podemos dizer que positivo.



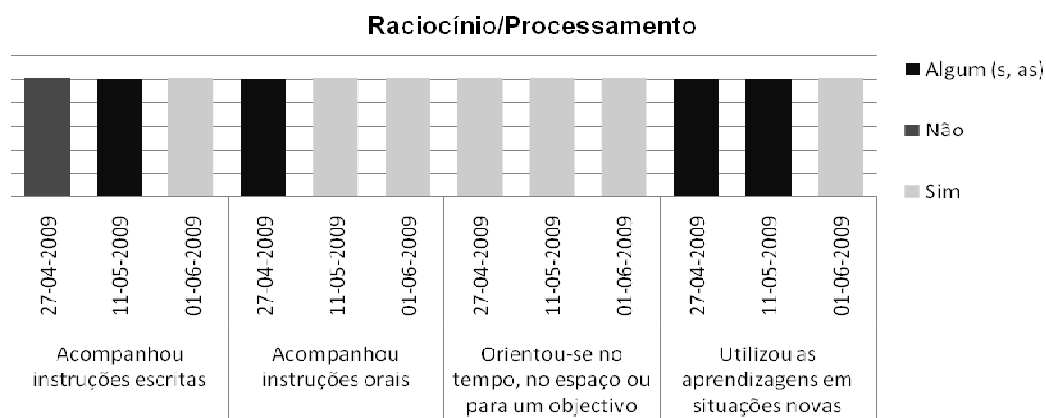
**Figura 42 - Itens 2, 6, 3 e 7**

A opção, “Não”, pode afirmar-se que está em superioridade neste gráfico. Com excepção do item “Mudou de um tema incompleto para outro.”, em que se observa uma alternância entre o “Sim”, o “Não” e o “Algun (s, as)”, todos os outros itens têm como opção “Não”. O que é positivo no primeiro e no último item mas negativo no item “Não se deteve na tarefa o período de tempo necessário à sua concretização”.



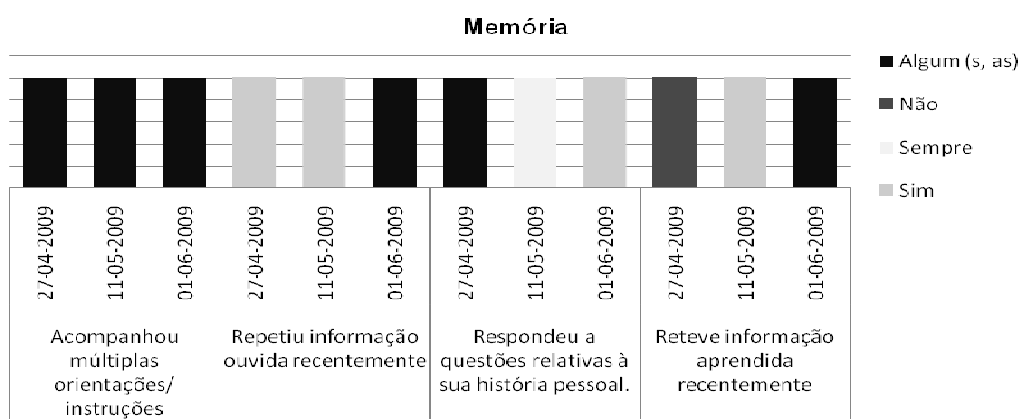
**Figura 43 - Itens 12, 10, 13 e 9**

Neste gráfico podemos constatar uma maior variação nas observações. O “Sim” é constante no item “Compreendeu as expectativas...”. Já no segundo item existe um crescendo menos positivo do “Não” para “Algun (s, as)”. Quanto ao item “Necessitou de demonstrações concretas” existe uma alternância entre o “Sim” e “Algun (s, as)” o mesmo sucedendo com o último item.



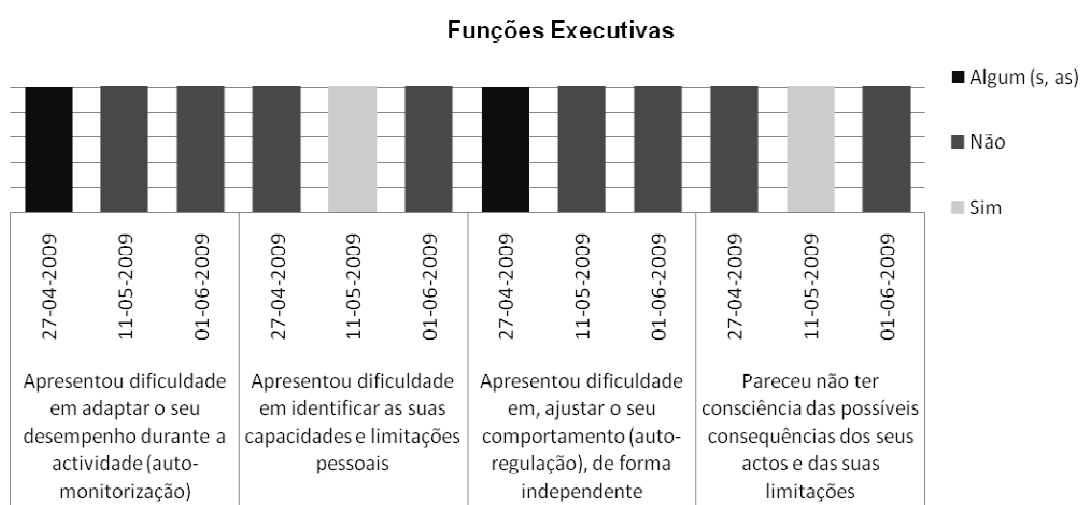
**Figura 44 - Itens 15, 14, 16 e 11**

Novamente o “Sim” predomina neste gráfico. Nos dois primeiros itens e no último assistimos a uma evolução positiva. Quanto ao terceiro “Orientou-se no tempo, no espaço ...” apresenta-se a consistência do “Sim”.



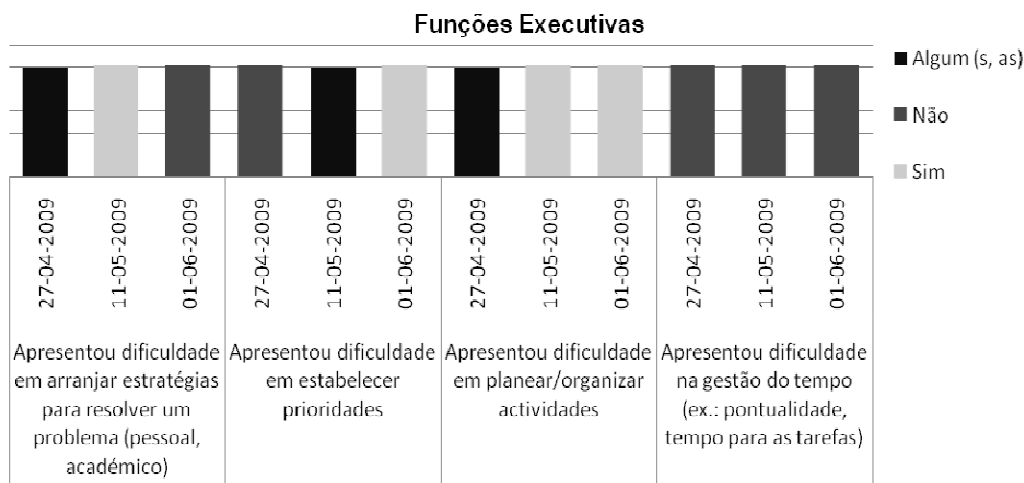
**Figura 45 - Itens 20, 18, 17 e 19**

No primeiro item o “Não” é predominante. Já no segundo, “Repetiu informação ouvida recentemente.”, depois de dois “Sim” segue-se “Algum (s, as)”. Já quanto aos dois últimos itens existe maior variação nas opções escolhidas.



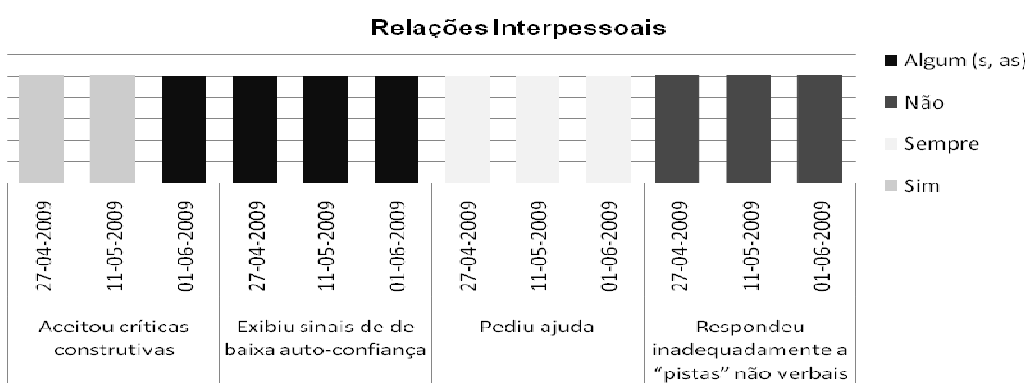
**Figura 46 - Itens 26, 28, 27 e 24**

Neste gráfico o “Não” sobressai. No primeiro e terceiro itens a evolução é positiva depois de “Algum (s, as)”, seguem-se dois “Sim”. Quanto ao segundo e último itens são idênticos por se observar um “Sim” entre dois “Algum (s, as)”.



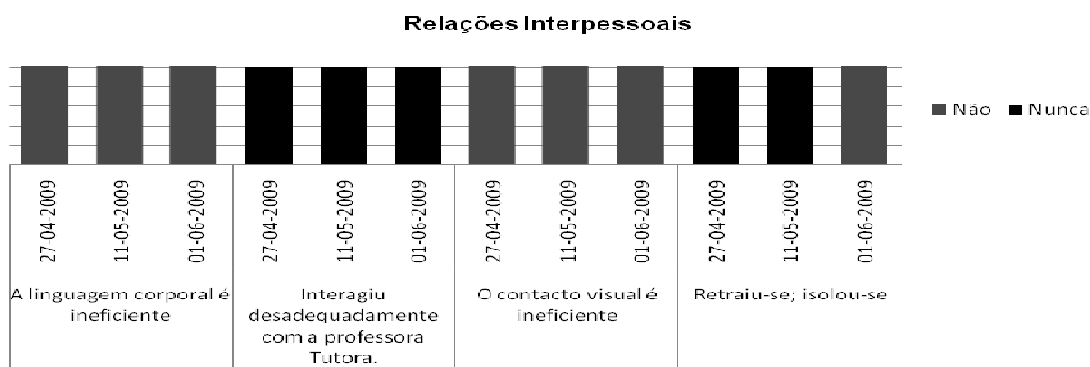
**Figura 47 - Itens 25, 23, 21 e 22**

O “Não” é uma constante no último item “*Apresentou dificuldade na gestão do tempo...*”. Já no primeiro item são variáveis as opções registadas e no segundo, assim como no terceiro item, observa-se uma progressão negativa.



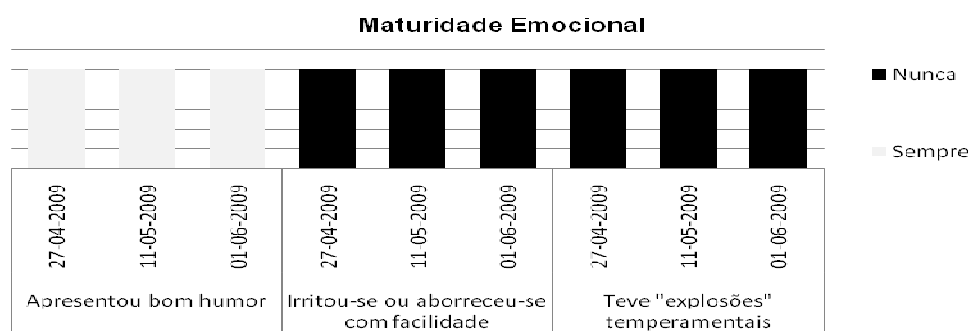
**Figura 48 - Itens 34, 36, 35 e 30**

Este é talvez o gráfico que sugere maior equilíbrio nos registos. Relativamente ao item “Exibiu sinais de baixa auto-confiança.” Registou-se sempre “Algun (s, as)”. Quanto a “Pediu ajuda.” Registou-se sempre “Sim” e quanto ao último “Respondeu inadequadamente a ‘pistas’ não-verbais.” O registo é sempre “Não”. Só no primeiro item, depois de dois “Sim” se registou “Algun (s, as)”.



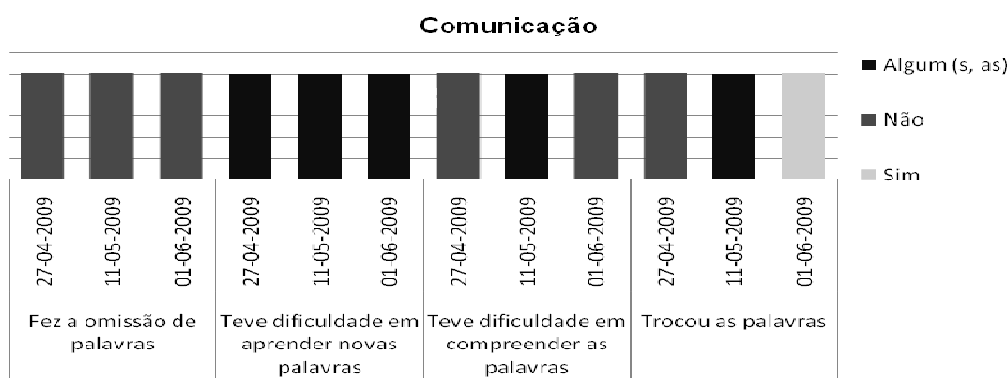
**Figura 49 - Itens 32, 29, 31 e 33**

Tal como no gráfico anterior voltamos a observar um equilíbrio nas respostas com excepção do último item “Retraiu-se; isolou-se.” Que depois de dois “Nunca” se segue um “Não”.



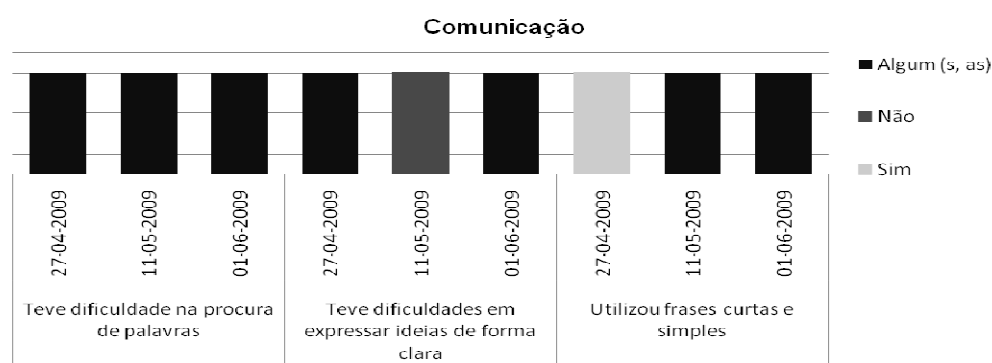
**Figura 50 - Itens 37, 39 e 40**

Novamente observamos equilíbrio nos registos, o aluno apresentou “Sempre” “Bom humor”, “Nunca” se “...irritou...” e “Nunca” “Teve explosões temperamentais”.



**Figura 51 - Itens 46, 44, 43 e 45**

Quanto ao gráfico relativo à comunicação podemos observar estabilidade nos dois primeiros itens, o aluno “Não” “Fez omissão de palavras” mas teve “Algum (s, as)” “...dificuldade em aprender novas palavras”. No terceiro item existe uma variação entre “Algum (s, as)” e “Não” e no último item “Trocou as palavras” observamos um decrescendo de “Não”, “Algum(s, as)” e “Sim”.



**Figura 52 - Itens 47, 49 e 48**

Ainda sob a área da Comunicação observamos um equilíbrio no primeiro item, o aluno teve “Algum (s, as)” “...dificuldade na procura de palavras”, uma variação entre “Algum(s, as)” e “Não” relativamente à “...dificuldade em expressar ideias de forma clara” mas evoluiu quanto à utilização de “...frases curtas e simples”, a um “Sim”, seguem-se dois “Algum(s, as)”.



## **2 - Discussão dos resultados**

Nesta parte do nosso estudo, considerámos pertinente lembrar, que embora a pesquisa incida no último período lectivo, do ano de 2008/2009, os docentes que constituíam o Conselho de Turma, acompanhavam J.C. desde o início, desse ano. O mesmo sucedendo com a investigadora sua tutora, que se encontrava com o aluno nas sessões de acompanhamento, todas as semanas, durante 45 minutos. Como não assistia às reuniões de Conselho de Turma, o contacto com alguns dos docentes, era bastante informal e incerto, e incidia no desempenho académico de J.C., em esclarecimentos sobre a PHDA (atenção e atitudes), e sobre as dificuldade e/ou os problemas que o aluno apresentava, no sentido de serem discutidos nas sessões de acompanhamento.

Embora o nosso estudo seja, do ponto de vista temporal, o culminar de um processo escolar e de um projecto de intervenção (tutoria), o nosso propósito não foi nunca, o de uma avaliação (final) mas sim a compreensão, de se são perceptíveis os efeitos do trabalho feito em tutoria, no desenvolvimento académico e pessoal de um aluno com PHDA.

Será talvez importante referir aqui também que J.C. na semana anterior a 11/05 (segunda semana de observação) tenha reforçado a sua medicação, sendo a sua toma de 3 vezes ao dia.

Para abordarmos a nossa discussão dos resultados e dado que os nossos instrumentos de pesquisa incidiram em três campos, docentes, sessões de acompanhamento e aluno, iremos numa primeira fase descrever o que pudemos aferir das respectivas análises de dados. Em seguida cruzaremos as observações mais relevantes para nos encaminharmos para as possíveis conclusões a retirar.

### **2.1 - Docentes**

Na caracterização deste grupo de docentes<sup>14</sup>, sobressai o facto de a maioria, apesar da idade e do tempo de serviço, nunca ter leccionado alunos com PHDA ou mesmo com Necessidades Educativas Especiais. Ou seja, detêm pouca ou nenhuma experiência, acerca do trabalho em sala de aula com jovens com necessidades diferentes, e dispõem de muito pouca informação ou formação sobre esta perturbação em particular e sobre as NEE em geral. Poderá ser essa uma razão, por que nos resultados do questionário 2,

---

<sup>14</sup> Participantes indirectos (p. 79).

Inventário das Limitações e Capacidades Escolares, aplicado no início da pesquisa, a maioria do total de registos, nos vários domínios de incidência da PHDA, a opção escolhida seja “Não tive oportunidade de observar”. O que não acontece com tanta frequência aquando da aplicação do mesmo questionário no final do ano lectivo, em que é possível observar um decréscimo de sinalizações nessa opção, à excepção dos domínios da “Coordenação/Função Motora”, “Leitura/Compreensão”, “Escrita/ortografia” e “Cálculo Matemático”, talvez por, no geral, os docentes se considerarem menos aptos a aferir os itens propostos.

No primeiro domínio, Atenção/Impulsividade/Hiperactividade, onde os professores foram mais assertivos, verificamos que quase não se manifesta hiperactividade motora, e os registos sugerem que podemos falar talvez de intranquilidade enquanto trabalha. Estas situações de inquietude, poderão dever-se às dificuldades que J.C. sente, perante as tarefas escolares, já que no domínio do raciocínio e processamento, apresenta limitações significativas. O mesmo acontece nas funções executivas, o que vai interferir directamente com o seu desempenho académico, que os professores consideraram fraco (0-49%) embora exista uma progressão muito favorável em algumas disciplinas que consideraram o trabalho de J.C. na ordem dos 70-79% ou mesmo 90-100%. Podemos inferir que o aluno encontra mais dificuldades em algumas disciplinas do que em outras ou mesmo preferências por determinado professor e sua metodologia de trabalho, como qualquer outro aluno, sem PHDA.

Também os registos relativos aos níveis impulsividade se revelaram inócuos, principalmente em contexto de sala de aula e assemelham-se aos níveis de impulsividade de muitos outros alunos sem PHDA. No entanto, no caso de J.C., com PHDA, a impulsividade em terminar as tarefas rapidamente e em mudar de tarefa sem ter terminado a primeira, é consistente com a sintomatologia mas, se atentarmos no quadro geral, das limitações e capacidades, podemos pensar que essas atitudes poderão estar mais relacionadas com as dificuldades que sente na compreensão do que lhe é exigido, principalmente se se tratar de seguir instruções escritas ou orais, enunciadas em grande grupo. Como nos foi dado a observar, o domínio da comunicação é uma das áreas mais frágeis de J.C., e também dos alunos com PHDA, o seu vocabulário é limitado e simples, assim como a expressão das suas ideias e a aquisição de novas palavras é insuficiente. Mas estas dificuldades parecem relacionar-se directamente com as grandes limitações, apontadas pelos docentes, no domínio da memória assim como acreditamos que interfere no raciocínio e processamento e

evidentemente no cálculo matemático. Novamente estamos perante uma situação típica dos adolescentes com PHDA, pois não podemos nunca esquecer, as graves consequências nas aprendizagens, durante a infância e 1º ciclo, que a hiperactividade e o défice de atenção desenvolvem na aquisição, retenção e consolidação de saberes e competências. Contudo, os resultados do desempenho escolar, apesar de todas as limitações, não nos suscitam preocupação, até porque nas funções executivas, J.C. aparentemente interiorizou competências e atitudes positivas, sobretudo se atendermos à sua perturbação. O aluno já persevera perante as dificuldades, não desistindo à primeira situação de frustração como seria de esperar de um jovem adolescente com PHDA.

Embora os professores reconheçam alguma desmotivação em J.C., a sua maturidade emocional reflecte progressos acentuados, permitindo-lhe uma melhor auto-regulação e auto-monitorização, o que revela interiorização de competências sociais e o desenvolvimento de algum controlo nas emoções.

Outro domínio que se revela problemático para os jovens com PHDA é o das relações interpessoais, e é talvez onde J.C. apresenta o seu ponto mais forte, dado que as relações, com os adultos são pautadas pelo maior respeito e educação e mesmo com os seus pares não parecem existir grandes problemas. Apesar de os professores considerarem que, J.C. ainda demonstra algumas dificuldades em fazer e manter amigos, podemos levantar a questão da “qualidade” dos seus pares, porque temos de levar em consideração que nos Cursos de educação e Formação, a idade média se situa nos 15 anos ou mais, e a maioria dos alunos já sofreu pelo menos 1, ou mais repetências, ao longo do seu percurso escolar. J.C. pode, simplesmente não se identificar com os seus colegas de turma, o que pode conduzir ao isolamento, assinalado pelos professores.

Dos dados obtidos, afigura-se-nos que algumas das disparidades nos registos dos docentes, relativamente à observação de J.C., quer no questionário 2, Inventário das Limitações e Capacidades Escolares, quer no questionário 3, Escala de Avaliação do Desempenho Académico, poderão estar relacionadas, não só com o gosto pela disciplina, como também pelos métodos e estratégias utilizadas pelos docentes que terão cativado mais o aluno. Por outro lado, ficámos com a percepção de que J.C. não será muito diferente de muitos dos seus colegas de turma, que embora sem PHDA, os seus comportamentos e atitudes inadequados são mais perturbadores do funcionamento da sala de aula e cujo desempenho académico poderá ser igual, ou inferior ao de J.C.

## 2.2 - Sessões de acompanhamento

Na discussão destes resultados, temos de ter presente, que era o segundo ano que J.C. tinha sessões de acompanhamento, porque foi sempre um tempo e um espaço em que a dois, se tentavam encontrar soluções para as suas dificuldades escolares, onde se geriam os seus problemas derivados da sua perturbação e em que dava voz aos seus sentimentos de frustração, de diferença, de “incapacidade” mas também de alegria e de vitória, por conquistas pessoais e/ou académicas. Algo que tinha retido do ano anterior, era que o tempo de duração das sessões, era sempre escasso, para serem discutidas todas as situações, por ele consideradas problemáticas, ou situações em que tinha conseguido vencer as suas limitações, e ainda para as questões que a tutora-investigadora colocava para serem trabalhadas. Esta pequena nota assume importância, quando no questionário 6, assinalámos nos itens “Apressou-se a ...”, “Conversou excessivamente” e “Interrompeu conversas”, “Algum”, “Sim” ou “Sempre”, não porque o seu comportamento ou atitude fossem fruto de hiperactividade ou impulsividade mas sim, uma tentativa de gerir o tempo, para poder dizer tudo o que tinha guardado, para tratar nas sessões. Aliás J.C. nunca manifestou hiperactividade motora, o que vai ao encontro do que encontrámos nas observações dos professores no mesmo domínio.

Pudemos comprovar que numa situação a dois (*one-to-one*), e ao contrário do contexto em sala de aula, que no preenchimento do questionário, J.C. acompanhou e seguiu as instruções orais e pediu ajuda para as instruções escritas, tendo evoluído nesta área ao ponto de não necessitar de qualquer ajuda. Inclusivamente nunca se distraiu, manteve-se sempre extremamente focado, com contacto visual, assim como nunca se retraiu e ouviu sempre o que se dizia. Nos domínios do défice de atenção e das relações interpessoais, nas sessões de acompanhamento, J.C. não apresentou qualquer dificuldade, revelando até maturidade emocional, e mesmo perante críticas construtivas, manteve o bom humor.

O preenchimento do questionário serviu para observar melhor o aluno, na sua compreensão das expectativas sociais, quando ao tomar conhecimento que fazia parte de estudo, e depois de lhe ser explicado em que consistia, aquando do primeiro registo hesitou nos itens que poderiam transmitir uma imagem, que considerava negativa, de si próprio. O que demonstra conhecimento sobre as suas limitações, consciência dos seus actos e sentido de responsabilidade, o que normalmente se revela difícil, para um adolescente com PHDA.

No domínio da comunicação, existe conformidade entre o que os docentes observaram e registaram, com os registos e observações da tutora-investigadora. J.C. apresenta um discurso falado e escrito pontuado por frases curtas e simples, assim como dificuldade em expressar ideias, em aprender novas palavras, o que remete para um vocabulário pobre, sendo visível em certos assuntos, que repete ideias e “frases-feitas”.

O facto de J.C. trazer situações sociais complexas, para discutir nas sessões de acompanhamento, parece demonstrar que se orienta no tempo e no espaço para um objectivo, estabelece prioridades e tenta arranjar estratégias para resolver os seus problemas. Esta atitude está em desacordo com as observações dos professores, mas temos de considerar que, provavelmente, os registos dos professores estão directamente relacionados com o desempenho académico, ao passo que nas sessões de acompanhamento as observações estão essencialmente relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social. Apesar de o aluno discutir eminentemente situações sociais pessoais e familiares, era frequente a discussão sobre dificuldades específicas que sentia na realização de tarefas escolares e que eram trabalhadas, tentando sempre que correspondessem a soluções encontradas pelo próprio.

O que encontramos nas sessões de acompanhamento, é que J.C. tinha bem presentes os objectivos do que é a tutoria como estratégia de intervenção e dos benefícios que dela podia retirar. Por isso mostrou-se sempre assíduo, empenhado e motivado para e nas sessões, o que revela a importância, para um jovem com PHDA, de um acompanhamento individual e a longo prazo.

Das sessões de acompanhamento, fica-nos a ideia de que foram extremamente para J.C., na confiança nas suas capacidades e conseqüente aumento da sua auto-estima, ao perceber que detinha competências para resolver as situações pessoais e problemas sociais do seu dia-a-dia. Mas as sessões foram ainda essenciais para J.C. interiorizar pequenos mecanismos de resolução de dificuldades em tarefas académicas muito específicas o que modificou a sua postura face a algumas disciplinas para as quais se mostrou mais empenhado. Revelou-se muito importante, para o sucesso das sessões, a nossa postura pautada por uma certa flexibilidade de comportamentos e atitudes, tentando nunca cair no “facilitismo” nem no “dirigismo”, mantendo uma proximidade ou um distanciamento conforme a situação o exigia. Mas acreditamos que o mais importante foi a disponibilidade para ouvir e a desmistificação da dificuldade ou do problema.

### **2.3 - Aluno**

Os registos deste questionário de auto-monitorização de J.C., relativos ao domínio da hiperactividade não diferem muito dos observados nos registos dos professores e da tutoria. As diferenças mais visíveis nestas áreas devem-se provavelmente, ao conhecimento que o aluno tem de si, e o que já evoluiu por comparação, com o que se lembra de ter sido, e provavelmente é difícil ser mais objectivo. Quanto à impulsividade os registos reflectem bem uma consciencialização dos seus actos, tal como nos registos relativos ao seu défice de atenção, tendo sido igualmente bastante assertivo nas suas dificuldades nas funções executivas, o que nos induz a afirmar que J.C. tem bem presentes as suas dificuldades e limitações nessas áreas. Porém os professores consideraram que tinha dificuldade em identificar as suas capacidades e limitações mas os registos do aluno, relativos à gestão do tempo das tarefas escolares e respectivo desempenho, espelham bem a consciência das suas áreas frágeis. J.C. tem também a noção que as suas limitações interferem, sobretudo no desempenho escolar e ocasionalmente em casa. Nas suas relações interpessoais, com os adultos J.C. interiorizou bem, não só as regras conduta na escola como as expectativas sociais. Com os seus pares e amigos considera não existirem dificuldades, mas os registos dos professores, em sala de aula, reflectem o seu isolamento e o ser facilmente influenciável, também constatado nas sessões de acompanhamento, em que em situação de trabalho de grupo, o receio de perder amizades, impediu J.C. de impor as suas ideias. A falta de auto-confiança nas suas capacidades é comum nos jovens com PHDA, mas o facto de querer ultrapassar a situação, referindo-a nas sessões de acompanhamento, foi extremamente positivo, revelando um aumento da sua auto-estima.

Considerámos importante referir que existem pequenas disparidades entre os registos da primeira observação e os subsequentes, pensamos que se deve ao facto de, no primeiro preenchimento do questionário, em sessão de acompanhamento, o aluno ter demonstrado alguma hesitação no registo de itens que reflectiriam a sua falta de competências, o que revela consciência social e interiorização das suas limitações.

### **2.4 - Cruzamento dos resultados**

Da discussão dos resultados dos docentes, das sessões de acompanhamento e do aluno, constatamos a ausência da hiperactividade e uma acentuada diminuição dos níveis de impulsividade donde emerge já algum controlo por parte de J.C.

Embora se mantenha algum défice de atenção, em sala de aula, este pode dever-se aos défices de aprendizagem, de memorização e de comunicação, tornam as matérias curriculares de difícil compreensão. Fora da sala de aula, nas sessões de acompanhamento, J.C. manteve-se atento, focado, muito objectivo e pertinente nos problemas que trazia para discussão.

Pareceu-nos também evidente, que o facto de o seu desempenho escolar, se ter mantido estável, e até com alguns progressos, poderão os resultados estar influenciados pelas preferências por algumas disciplinas, por alguns professores e pelas estratégias que implementaram. Esta situação pode ser visível nas fichas de registo de avaliação que espelham a evolução académica e pessoal do aluno, ao longo dos três períodos lectivos (Anexo 15).

Inegável é também o crescimento e desenvolvimento pessoal e social. J.C. mostrou-se mais assertivo nos seus comportamentos e atitudes para com os adultos e os seus pares, embora nem sempre responsável pela realização e organização das suas tarefas escolares. Revelou ter percepção, não só das suas limitações, como das suas capacidades, donde se infere que a sua auto-estima tenha evoluído positivamente, o mesmo acontecendo com a confiança em si mesmo, e nas suas competências pessoais, sociais e também académicas.

Atendendo ao exposto, cremos que J.C. se enquadra naquela percentagem de 20% de jovens adolescentes, com PHDA, que não apresentam comportamentos de risco para si próprios e nem para os outros, e em que os sintomas desta complexa e crónica perturbação, aparentemente diminuíram com a entrada na adolescência.

## CONCLUSÕES

Parece-nos possível, perceber os efeitos positivos da tutoria, no desempenho académico do aluno, por ser desencadeadora de um processo, em que professores, aluno e tutora, unem esforços e articulam estratégias de intervenção que simultaneamente promovem as capacidades e limitam as dificuldades, de um aluno com PHDA.

As sessões de acompanhamento não pretendem ser um apoio pedagógico, em que é possível observar um fenómeno de causa-efeito, de consequência directa nas aprendizagens escolares, pretendem sim, intervir na forma como o aluno desenvolve os seus mecanismos de aprendizagem e na maneira como os operacionaliza. Trata-se então, não de intervir directamente nos conteúdos das matérias, mas sim na forma, como eles podem ser apreendidos. De facto, a tutoria pode ser uma intervenção de articulação de estratégias, junto do aluno, através de sessões de acompanhamento e junto dos professores, como propiciadora de interações proactivas que promovam a superação de dificuldades nas aprendizagens de um aluno com PHDA. E neste campo, a aplicação sistemática dos questionários 3 e 4, sugere um novo olhar dos docentes sobre o nosso participante directo. Não nos surpreende então, que os professores manifestassem, no questionário 7, a sua concordância relativamente ao fazerem-se sentir os efeitos da tutoria no desempenho académico do aluno. Através do questionário 3 os docentes ao “monitorizarem” a prestação académica do aluno, decerto que ponderavam no que seria possível desenvolver para que as dificuldades detectadas fossem ultrapassadas. O que era de certa forma sugerido através do questionário 4, que apresentava várias estratégias e atitudes possíveis de implementar em sala de aula pelos professores a um aluno com PHDA. Da análise e discussão dos resultados foi possível verificar a aplicação da maioria das estratégias, algumas mesmo de forma sistemática, provavelmente porque os docentes as consideraram válidas e indissociáveis a um bom desempenho académico do aluno. Podemos considerar que a tutoria e a presença da tutora se fizeram sentir nas estratégias utilizadas em sala de aula unicamente através da aplicação dos questionários pois não assistindo às reuniões de Conselho de Turma, seria difícil averiguar a implementação das estratégias e quais as aplicadas com mais sucesso. Daí termos questionado os docentes acerca da importância de reuniões entre o professor tutor e o Conselho de Turma. Realmente a maioria dos respondentes concordou que deveriam existir reuniões mensais ou trimestrais, o que parece comprovar que para os docentes, a



tutoria desempenhou um papel relevante no processo ensino-aprendizagem do nosso aluno com PHDA.

Mas para que seja visível uma evolução, no desempenho académico de um aluno, esta surge-nos indissociável de um desenvolvimento pessoal e social harmonioso e pacífico. Será sem dúvida nesta área que os efeitos da tutoria mais se fazem sentir, com os resultados dos professores, ao questionário 7, a demonstrá-lo claramente com a maioria a concordar totalmente com esta constatação. Num projecto de tutoria, por um lado os professores encontram-se mais atentos ao aluno e às suas dificuldades académicas, por outro nas sessões de acompanhamento, o jovem com PHDA dispõe de um tempo e de um espaço, onde existe alguém com a mesma motivação e empenho, na procura de soluções para os seus problemas e dificuldades. Ter alguém, em quem confie, que o escute atentamente e que o orienta para a solução daquilo que o inquieta ou aflige, potencia a sua auto-estima, desenvolve as suas capacidades analíticas, pondo à prova a confiança em si próprio. Para um adolescente com PHDA, que se sente normalmente afastado dos seus pares, que ainda está a adquirir competências sociais e maturidade emocional, elementares mas que já sente os apelos de autonomia e de independência da adolescência, pode ser difícil encontrar um equilíbrio. A prática da tutoria, ao potenciar e estruturar o desenvolvimento pessoal e social de um adolescente com PHDA, vai certamente dotá-lo de ferramentas, que vão otimizar o seu desempenho académico.

Os sintomas da PHDA são a parte mais visível desta perturbação que pode ser muito incapacitante, ao reflectir-se a longo prazo nas aprendizagens académicas e na aquisição de competências. Embora a medicação ajude na diminuição de sintomas como a hiperactividade e o défice de atenção, a impulsividade necessita de aprendizagens para ser controlada. Como, realmente diminuiu a intensidade da hiperactividade e o aluno aumentou o poder de concentração, então os docentes e o professor-tutor foram mais assertivos e o aluno esteve mais disponível para controlar os seus impulsos, que lhe traziam dissabores sociais e prejudicavam a realização de tarefas escolares. A interiorização da aprendizagem de controlo de impulsos, foi um processo lento mas em que foi possível intervir e trabalhar nas sessões de acompanhamento e em sala de aula, principalmente através do reforço positivo de atitudes.

Chegamos assim à nossa pergunta de partida, saber as percepções, dos professores do Conselho de Turma, do aluno e da tutora-investigadora, quanto aos efeitos em contexto

escolar, de uma intervenção de tutoria com um adolescente com PHDA, no 7º ano, num Curso de Educação e Formação.

Creemos que a tutoria é um recurso educativo privilegiado, de qualquer escola que zelee pelo sucesso de todos os seus alunos. Pode ser uma intervenção muito importante, já que vive da articulação pedagógica entre o Director de Turma, o Conselho de Turma, a família e todos os clínicos ou outros técnicos que interajam com o tutorando. Se bem que “invisível” aos olhos de muitos, é um projecto de trabalho cuja evolução só se vê a longo prazo, que requer empatia, paciência e muita persistência.

## REFLEXÕES FINAIS

A escola massificada, onde todos os alunos são ensinados de igual maneira, enformados por um currículo igual para todos, está desenquadrada da sociedade em que vivemos e daquilo que se espera dos alunos, futuros cidadãos, capacitados de competências diversificadas e auto-suficientes para aprenderem a aprender, em qualquer momento das suas vidas, estes são os alunos do séc. XXI.

Mesmo sem indicadores numéricos sobre o impacto da tutoria em J.C., no seu desempenho académico e nas sessões de acompanhamento, foi possível perceber que essa mudança já estava a acontecer. O desenvolvimento pessoal estava patente no entusiasmo e no empenho, no desempenho académico e na interiorização das competências adquiridas, fundamentais para o sucesso.

Então se quisermos projectos de tutoria, dignos desse nome, sem amadorismos nem voluntarismos, será necessária formação em Necessidades Educativas Especiais, não só para os futuros professores, como para aqueles que já estão na Escola, e claro, formação em Tutoria, para professores que queiram abraçar projectos diferentes e inovadores.

A tutoria, como estratégia de intervenção, aplica-se a qualquer aluno que esteja com dificuldades no seu percurso escolar mas após este nosso estudo acreditamos que pode ser especialmente importante para adolescentes com PHDA.

O nosso “projecto” termina aqui, e tratando-se de um estudo de caso exploratório, pode abrir novos caminhos para novos estudos, sobre a Hiperactividade e a Tutoria na Adolescência até porque, nunca duvidámos, que J.C. “cresceu” com esta estratégia de intervenção.

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A primeira limitação, pelas características deste tipo de estudo, um estudo de caso exploratório, é a não generalização dos resultados, que apenas dizem respeito a este estudo.

De referir ainda a necessidade constante de aliar opiniões, pensamentos e sugestões, para que a objectividade do investigador se mantivesse durante todo o estudo.

A segunda, e grande limitação, diz respeito à bibliografia visto que existem muito poucos estudos sobre adolescentes com PHDA em contexto escolar, como aliás referem os autores consultados, e sobretudo não termos encontrado nem estudos, nem bibliografia, que mencionassem os efeitos de uma estratégia como a tutoria, em contexto escolar, com jovens com PHDA.

A terceira limitação reside no facto de, como tutora, não estar previsto no projecto Integrarte (onde se incluía a tutoria) assistir às reuniões de avaliação do Conselho de Turma, e as únicas informações do desempenho académico e desenvolvimento pessoal do aluno, se resumirem ao que o aluno relatava, aos registos de avaliação e de alguns contactos informais com alguns docentes do Conselho de Turma.

Por último, o não possuímos nem registos, nem a opinião do Encarregado de Educação, pai, que como já referimos durante o nosso estudo, por motivos de saúde graves, esteve assim impossibilitado de participar com a regularidade que o estudo exigia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Bibliografia

American Psychiatric Association ( 2002 ). *DSM-IV-TR:Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* – Texto revisto (4ª ed.) (J.N.Almeida, Trad.). Lisboa: Climepsi

Barkley, R. A. (2006 ). *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment.-3rd ed.* New York: The Guilford Press.

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation.* Paris: L'Harmattan.

Baudrit, A. (2008). *Le tutorat, Richesses d'une méthode pédagogique.* Bruxelles: Groupe De Boeck s.a.

Baudrit, A., & Dambiel-Birepinte, É. (2008). *Le handicap en classe: une place pour le tutorat scolaire?* Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

Berzin, C. (2009) *Tutorat et apprentissages scolaires.* Carrefours de l'éducation, n° 27, Janvier-Juin 2009, (pp.3-5). Obtido em 4 de Janeiro de 2011, de [http://www.cairn.info/resultats\\_recherche.php?searchTerm=Christine+Berzin](http://www.cairn.info/resultats_recherche.php?searchTerm=Christine+Berzin)

Bullock, K. &. (2004). *Whose learning? The role of the personal tutor.* England: Open University Press.

Correia, M. L. (2003). *Desordem por défice de atenção e hiperactividade, Colecção Necessidades Educativas Especiais.*, Porto: Porto Editora.

Dowdy, C. A. (1998). *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in the classroom*. Texas: PRO-ED, Inc.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2007). *TDAH nas escolas*. S. Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.

Harlacher, J. R. (2006). *Classwide Interventions for students with ADHD - A Summary of teacher Options Beneficial for the Whole Class*. *Teaching Exceptional Children*, vol.39, n.º.2 (pp.6-12). Obtido em 20 de Maio de 2008, de [http://escholarship.bc.edu/abstracts\\_tec/](http://escholarship.bc.edu/abstracts_tec/).

Harpin, V. (2005). *The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life*. Obtido em 9 de Novembro de 2006, de [http://adc.bmj.com/content/90/suppl\\_1/i2.abstract\\_](http://adc.bmj.com/content/90/suppl_1/i2.abstract_)

Neville, A. J. (1999). *The problem-based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator*. *Medical Teacher*, Vol.21, No 4 , pp.393-400.

Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes.

Parker, H. C. (1996). *The ADD Hyperactivity Handbook for Schools*. Florida: Specialty Press Inc.

Seabra, I. L. & Monteiro I. (2009). *Tutoria ... tutorias*. Ozarfxinars, e-revista. ISSN 1645-9180, n.º 5 O Papel do Professor Tutor. Obtido em Fevereiro 2010, de [http://www.cfaematosinhos.eu/Tutoria...Tutorias\\_05.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/Tutoria...Tutorias_05.pdf)

Semião, F. M. (Setembro 2009). *Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem*. Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para cumprimento de requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Supervisão Pedagógica, especialidade de Línguas. Ponta Delgada: Univesidade dos Açores.

Almeida L. S. & Freire T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Teeter, P. A. (1998). *Interventions for ADHD, Treatment in Developmental Context*. New York: The Guilford Press.

Topping, K. (s.d.), *Tutoring; Educational practices series; Vol.:5; 2000, .... 36 p.3 Keith Topping*. (E. p. series, Vol.:5, & .. 3. 2000, Edits.). Obtido em 15 de Maio de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125454e.pdf>

Yin, R. K. (2009). *Case study research:design and methods - 4th edition*. California: Sage.

## **Legislação**

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei 319/2008 de 23 de Agosto. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 50/2005. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 12 591/2006 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Parecer nº 3/99 (DR, 17 de Fevereiro) do Conselho Nacional de Educação, Crianças e alunos com Necessidades Educativas Especiais



## ANEXOS

## Anexo I - Projecto Integrarte

### Informação aos Tutores



#### **OBJECTIVO GERAL DO PROJECTO**

Inclusão de alunos, com percursos de insucesso repetido, em risco de abandono escolar e com comportamentos problemáticos, através da supervisão individualizada de um adulto – **Tutoria**; cooperação com pares – **Mentoria** e actividades artísticas no âmbito da expressão dramática – **Oficina de Teatro**.

As discriminações positivas são tentativas de solucionar a discriminação negativa com que os menos favorecidos chegam à escola. É nesse contexto que surge a figura de professor tutor, consagrada no Decreto-Lei n.º 115-A/98.

#### **Artigo 91.º - Professor tutor**

2 - Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, ao professor tutor compete:

- a) Desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e de orientação no estudo e nas tarefas escolares;
- b) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras tarefas formativas, nomeadamente no âmbito da formação profissionalizante e profissional;
- c) Acompanhar a escolaridade de grupos específicos de alunos, articulando o desenvolvimento e a execução dos respectivos planos curriculares;
- d) Desenvolver a articulação da actividade escolar do aluno com a família e

com os serviços especializados de apoio educativo na realização de planos de prevenção do insucesso e do abandono escolar precoce;

## **OBJECTIVOS DA TUTORIA**

Em termos gerais, podemos dizer que a tutoria visa diminuir os factores de risco e incrementar os factores de protecção do aluno nos domínios da aprendizagem e das condutas pessoal e social, potenciando, desse modo, o seu bem-estar e a sua harmoniosa adaptação às expectativas académicas e sociais da escola. Em termos mais específicos colocam-se os objectivos que se seguem:

### **No Domínio Pessoal**

- Ajudar o aluno a conhecer-se melhor (interesses, motivações, valores, pontos fortes, pontos fracos).
- Informar e apoiar os alunos em problemas relacionados com a sua idade e desenvolvimento, bem como com a sua história pessoal.

### **No Domínio da Socialização**

- Ajudar na integração do aluno na escola, procurando despertar nele atitudes positivas em relação à escola, aos professores e aos pares.
- Fomentar comportamentos de participação na vida da escola.
- Analisar com os alunos os seus comportamentos, procurando promover a adopção de comportamentos favoráveis a uma boa integração na escola, nomeadamente no campo das amizades.

### **No Domínio da Aprendizagem**

- Analisar com o aluno os seus resultados escolares, procurando retirar ilações de tal análise.
- Acompanhar a sua aprendizagem em termos globais, tendo em vista, nomeadamente, detectar áreas bem-sucedidas e áreas de dificuldade e mesmo, eventualmente, de necessidades educativas especiais.
- Ajudar o aluno a analisar as suas dificuldades de rendimento escolar, identificando possíveis causas e consequências, bem como formas de superação ou minimização.
- Ajudar os alunos a fazer um melhor uso da escola, a saber usar este recurso a seu favor.
- Ajudar os alunos a perceber quais são as expectativas da escola, do currículo, dos professores e a corresponder a isso.

- Ajudar o aluno a tomar consciência das suas concepções sobre a aprendizagem (O que é aprender? Como se aprende?) e a motivação para o estudo.
- Apoiar o aluno na aquisição de estratégias de aprendizagem e técnicas de organização e estudo.
- Ajudar os alunos a aprender a reconhecer os progressos.
- Ajudar os alunos a definir o seu projecto escolar.
- Aconselhar, programar e eventualmente propor ao DT programas de recuperação, apoio e reforço educativo.

## **ORGANIZAÇÃO DA TUTORIA**

- Cabe ao CT propor um aluno para apoio tutorial, justificando, simultaneamente, o seu pedido e apresentando as suas expectativas sobre a solução proposta.
- Cabe ao DT auscultar o aluno e a sua família sobre tal proposta e consensualizar com eles o seguimento da proposta do CT.
- Cabe ao DT apresentar a proposta à coordenação do Projecto Integrarte, a quem cabe gerir, em colaboração com o CE, a distribuição dos pedidos de apoio educativo suplementar.
- Cada professor envolvido em actividades de tutoria acompanha de forma individualizada o processo educativo de um grupo restrito de alunos, num registo de continuidade e de preferência ao longo do seu percurso escolar.
- Cabe ao professor envolvido em actividades de tutoria a estabilização quanto às estratégias a seguir, tendo em conta orientações já definidas em secções anteriores deste documento.
- Cabe ao professor envolvido em actividades de tutoria avaliar estas, tendo em conta o quadro de avaliação estabelecido na Escola para as restantes actividades de apoio educativo suplementar.
- Ao professor envolvido em actividades de tutoria é atribuído no seu horário 1/2 bloco semanal para estar com o tutorando, independentemente da disponibilidade para contactos ocasionais e informais de que o aluno sinta necessidade ou que o professor veja como necessários.
- Os professores envolvidos em actividades de tutoria constituem-se em grupo de trabalho, de funcionamento regular e com o objectivo de mutuamente se ajudarem:
  - (a) na análise e compreensão dos casos;
  - (b) na definição das estratégias de intervenção ou sua revisão;
  - (c) na identificação dos obstáculos ao sucesso das tutorias;
  - (d) na identificação dos recursos ou medidas necessárias ao seu sucesso;
  - (e) na implementação daqueles/as que, com realismo, deles depender.

## ESTRATÉGIA DA TUTORIA

A estratégia a seguir na tutoria pressupõe o estabelecimento (a) de um clima relacional de aceitação e abertura e (b) de uma atitude de disponibilidade e criatividade para a diferenciação das respostas.

Relação positiva. Requer-se, por um lado, para o sucesso das actividades de tutoria, que o tutorando se sinta seguro e confiante na relação. Tal requisito supõe que o tutor se preocupe com a criação de um relacionamento não avaliativo da pessoa do aluno, pautado pela aceitação, pelo estímulo e pela activa expectativa de mudança bem-sucedida.

Resposta flexível e diversificada. Por outro lado, requer-se para o sucesso das actividades de tutoria, uma atitude flexível quanto às respostas a mobilizar. Por isso, numa mesma relação de tutoria, o acolhimento e escuta do aluno e dos seus problemas, necessidades, dúvidas, a correspondência às suas solicitações e a ajuda na procura e, ou, aprendizagem de respostas ou soluções, pode coexistir ou alternar com um apoio mais estruturado, com vista à prossecução dos objectivos em cima enunciados.

Responsabilização do aluno. Em qualquer das situações, o tutorando deve ser estimulado, ensinado e apoiado a assumir a responsabilidade (a) da sua própria mudança, quando for caso disso, ou (b) da aprendizagem do uso dos recursos que a escola, e eventualmente a comunidade, têm ao seu dispor. Requer-se, pois, para o sucesso das actividades de tutoria, que o tutorando seja visto e se veja a si próprio como sujeito activo do processo.

Participação-Negociação. A clarificação, entre tutor e tutorando, das áreas de dificuldade e a negociação entre eles sobre os objectivos visados, sobre o caminho a seguir e sobre quem envolver, ajudarão o aluno a assumir responsabilidade pelo seu percurso e a envolver-se activamente no processo de mudança.

O apoio à aprendizagem de condutas mais ajustadas pode também orientar-se pela organização de **Contratos de Mudança de Conduta**, firmados entre tutor e tutorando, com vista à modificação sucessivo das condutas não desejadas.

O estabelecimento do contrato supõe que tenha sido criada entre tutor e tutorando uma relação de positiva confiança. Acresce que o envolvimento e participação do aluno na definição do programa de mudança é um passo indispensável para a garantia do seu cumprimento.

Nestes contratos cabe ao tutor um papel de assessoria para a mudança e ele deve poder contar com o apoio do Mentor, do Director de Turma, do conselho de turma e da família do aluno, bem como com o apoio dos colegas, se for caso disso.

### **Na relação com os pais/encarregados de educação compete ao professor Tutor:**

- Informar, via Director de turma, os pais/encarregados de educação de alunos sinalizados sobre as finalidades e modo de funcionamento da tutoria na escola os objectivos visados pela tutoria no apoio ao seu filho/a ou educando/a, bem como sobre o previsto horário de funcionamento.
- Promover o envolvimento dos pais/encarregados de educação na prossecução dos objectivos da tutoria, escutando as suas opiniões, solicitando a sua colaboração e especificando e registando o modo de concretização da mesma.
- Reunir, conjuntamente com o Director de Turma, com os pais/encarregados de educação a seu pedido ou quando o tutor considere necessário, com vista a uma avaliação contínua e conjunta das estratégias e recursos mobilizados na escola e na família, bem como da evolução do aluno.

### **Na relação com os outros professores e estruturas da escola compete ao professor Tutor:**

- Acertar com o DT do/a ou dos/as alunos/as sinalizados/as os objectivos e o funcionamento de cada apoio tutorial.
- Acertar com o DT e, ou, com o conselho de turma, medidas de apoio ao aluno a desenvolver na aula, quer no domínio das aprendizagens académicas, quer dos relacionamentos e conduta social.
- Promover, em colaboração com o DT, a integração do/a aluno/a nas Actividades de Enriquecimento Curricular nomeadamente na **Oficina de Teatro** e/ou de Apoio Educativo disponíveis na escola, quando for caso disso.
- Desenvolver a acção de tutoria de forma articulada com os Serviços Especializados de Apoio Educativo (NEE; SPO), quando a colaboração destas estruturas se apresentar necessária.
- Reunir, periodicamente, com o **Aluno Mentor** com o intuito de avaliar os progressos alcançados definindo, conjuntamente, estratégias de acompanhamento que este prestará ao Aluno sinalizado.

### **RESULTADOS ESPERADOS**

- Diminuição do absentismo e abandono escolar dos alunos envolvidos;
- Melhoria do Aproveitamento escolar dos alunos envolvidos.
- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para

abordar situações e problemas do quotidiano.

- Valorização da escola e das aprendizagens para o seu desenvolvimento, para sua formação pessoal e para a sua futura inserção na sociedade.

### **INDICADORES DE AVALIAÇÃO**

- Dados comparativos de absentismo dos alunos sinalizados no ano lectivo de implementação do projecto - 2008/2009, relativamente ao ano lectivo 2007/2008.
- Dados comparativos de aproveitamento escolar dos alunos sinalizados no ano lectivo de implementação do projecto - 2008/2009, relativamente ao ano lectivo 2007/2008 nos três momentos de avaliação.
- Adesão à actividade, a qualidade do trabalho produzido (dramatizações e representações) e as competências desenvolvidas.
- Inquérito à comunidade escolar.
- Auto-avaliação com base nos Planos de Individual de Intervenção.
- Avaliação das Mentorias (Trabalho de Pares).

### **CALENDARIZAÇÃO DO PROJECTO**

Início: 15 de Setembro de 2008

Final: 20 de Junho de 2009

A Coordenadora

Aprovação pelo O.D.G.A.E.

Cargo: \_\_\_\_\_

**Plano Educativo Individual**  
**e**  
**Programa Educativo**

**Nome do Aluno:** \_\_\_\_\_

**Data de Nascimento:** 29/10/1994

**Escola:** EB 2/3 e Sec. Prof. Aquilino Ribeiro

**Ano lectivo:** 2006/2007

**Ano/Turma:** 5ºE



## 1. ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

Identificação: [REDACTED]

E.E.: [REDACTED]

Filiação: [REDACTED]

[REDACTED]

Residência: [REDACTED]

[REDACTED]

Telef.:                      Telem.: [REDACTED]

Contactos úteis: [REDACTED]

## 2. PERCURSO ESCOLAR

Ano Lectivo	Escola	Ano Escolar	Prof./Prof.Ap.Ed.	Tipo de Apoio
01/02		1º		
02/03		2º		
03/04		2º		
04/05		3º		
05/06		4º	[REDACTED] [REDACTED]	Apoio Directo
06/07	Escola 2/3 e Sec. Aquilino Ribeiro	5ºE °	[REDACTED] [REDACTED]	a) não foi colocado Professor dos Apoios Educativos

### 3.RESUMO DA HISTÓRIA ESCOLAR E MEDIDAS ADOPTADAS

(Alíneas b),c) e d) do nº1 do art. 15º)

O [REDACTED] transitou este ano lectivo para o 5º ano com relatórios que referem ser uma criança Hiperactiva com Défice de Atenção (PHDA). É acompanhado nas consultas de Pedopsiquiatria pela Dra [REDACTED] do HSFX e pela Dra [REDACTED], no Centro de Diagnóstico e Terapia, em Psicologia Clínica. Para além a sua problemática o [REDACTED] já não tem mãe, tendo esta falecido quando tinha sete anos. Vive com o pai e uma irmã mais velha que frequenta a Escola Secundária Luís de Freitas Branco. Durante o primeiro ciclo, o [REDACTED] teve Apoio Pedagógico Acrescido na escola que frequentou mas a mudança constante de professora do ensino regular não foi muito favorável ao seu desenvolvimento curricular. O [REDACTED], segundo o pai, só transitou por a escola não ter meios de o poder acompanhar e por outro lado por se encontrar já muito desenvolvido fisicamente.

O aluno foi integrado numa turma reduzida (20 alunos) onde existe ainda outra criança ao abrigo do Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto, i), outra também ao abrigo do Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto e mais sete repetentes. Embora exista o Serviço de Psicologia e Orientação na pessoa do Dr [REDACTED], não foi colocado um Professor dos Apoios Educativos. A Directora de Turma tem assumido algumas das suas funções.

À falta de mais elementos de avaliação, o [REDACTED] ficou sob observação do Conselho de Turma tendo-lhe sido aplicadas as medidas do Regime Educativo Especial, nomeadamente ART 2º, f) Condições Especiais de Avaliação

#### **Tipo ou prova de instrumento de avaliação**

- Privilegiar e valorizar a avaliação contínua
- Provas escritas mais curtas ou mais frequentes
- Diferenciação nas provas utilizando perguntas de escolha múltipla, v/família e de ligação
- Nas provas escritas dar mais valor ao conteúdo do que à forma
- Dar preferência às provas objectivas com resposta curta
- Certificar-se que o aluno compreendeu as perguntas dos testes
- Leitura das perguntas (se necessário)

#### **Forma ou meio de expressão do aluno**

- A fim de lhe facilitar a escrita, colocar linhas sempre que esta actividade lhe for solicitada
- Ausência de penalização dos erros relacionados com a problemática do aluno
- Equilíbrio entre a oralidade e a escrita

## Duração

- A duração dos testes deverá ter em conta o ritmo de trabalho do aluno, atendendo ao seu ritmo de leitura compreensiva e ao seu ritmo na escrita

### **ART 2º, g) Adequação de turma**

Uma turma de efectivo reduzido proporciona ao aluno uma maior frequência na sua solicitação, um melhor trabalho individualizado por parte dos professores e um melhor controlo da sua atitude perante as tarefas propostas, com vista a um melhor e progressivo autodomínio das suas dificuldades.

### **ART 2º h) Apoio Pedagógico Acrescido:**

Língua Portuguesa, Matemática e Inglês

Embora o Conselho de Turma tenha aplicado as medidas previstas, o sucesso educativo do aluno não foi o esperado. Durante o primeiro período o ■■■ revelou-se cada vez mais desinteressado das tarefas escolares e era muito difícil dentro da sala de aula, mesmo com a aplicação de estratégias diferenciadas e até pela heterogeneidade e pelas exigências pedagógicas dos elementos que compõem o grupo-turma. Por outro lado a instabilidade motora e o défice de atenção foram sendo cada vez mais notórios e incapacitavam o aluno para as práticas escolares. Em casa também o pai notou esse acréscimo de instabilidade e a meados de Novembro o ■■■ foi medicado. Notou-se então alguma melhoria ao nível da instabilidade mas não ao nível da concentração e da auto-estima. Só então pode o Conselho de Turma verificar que as competências do aluno ao nível dos saberes esperados e adquiridos estavam muito aquém de um 5º ano de escolaridade.

O ■■■ revelou muitas dificuldades na leitura e na sua assimilação, na escrita os seus saberes estariam ao nível de um 2º ou 3º anos e a sua caligrafia é irregular e por vezes ilegível. Na Matemática o seu défice de atenção impede-o de adquirir as noções funcionais ao nível da abstracção espacial. Acresce também que a integração do ■■■ aparentemente fácil, foi lenta e muito gradual, apesar do incansável acompanhamento do pai que comparecia na escola semanalmente e que contactava quase diariamente com a Directora de Turma e da psicóloga que também semanalmente acompanha o aluno e contacta muito frequentemente com a Directora de Turma.

Na reunião do 1º período o Conselho de Turma deliberou que o aluno deveria ter um currículo diferente e os seus elementos apresentaram as áreas fracas e fortes do aluno para se proceder a sua análise e decisão na próxima reunião. Na reunião intercalar em Fevereiro, com o apoio dos Serviços de Psicologia e Orientação os professores decidiram que o aluno deveria ter um Currículo Escolar Próprio e iniciaram a elaboração das planificações. Durante esse período a hiperactividade do aluno atingiu picos sendo já muito difícil mantê-lo em sala de aula e o aluno começou a faltar de forma quase sistemática. Os seus impulsos estavam cada vez mais difíceis de controlar. Numa nova consulta de pedopsiquiatria foi alterada a medicação o que ajudou o ■■■ a

concentrar-se mais em algumas das suas tarefas escolares. Perante as dificuldades do aluno a Directora de Turma e o Conselho de Turma delinearam um currículo cujo horário reflecte um acompanhamento individualizado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza pelos docentes e em que o aluno mantém o grupo-turma noutras disciplinas. Em conjunto com os Serviços de Psicologia e Orientação e a Directora de Turma reflectiram no currículo apresentado e concluiu-se que o currículo proposto será um Currículo Alternativo, dadas as especificidades do aluno. O Conselho Executivo apoiou a alteração dos horários dos docentes tendo como data de início o 3º período.

Este currículo surge no sentido de colmatar as dificuldades do ■■■■, motivando-o para as aprendizagens, indo de encontro aos seus interesses e na aquisição de novas experiências, na esperança de que este encare a escola como um local propiciador de aprendizagens passíveis de o dotarem de ferramentas para uma total integração escolar. O Conselho de Turma espera que ao aderir a esta proposta o ■■■■ se revele mais interessado, cumpridor e empenhado na maioria das tarefas escolares propostas, provando ser capaz de uma atitude mais responsável e adequada à sua faixa etária.

O aluno está por isso, inserido numa turma reduzida, assiste às aulas em algumas disciplinas dentro da sala de aula, integrado com os seus pares e noutras tem apoio individualizado como consta do seu horário fora da sala de aula (ver PEI e PE). Integram ainda o seu currículo duas disciplinas diferentes, que vão de encontro aos seus interesses, a Oficina das Ideias, a Jardinagem e as TIC. Ao dispor de aulas individualizadas pretende-se também promover práticas pedagógicas, proporcionando ao aluno experiências que favoreçam o seu desenvolvimento sócio – afectivo, criando nele atitudes positivas e hábitos de vida saudáveis.

Embora pensado para este ano lectivo, o currículo apresentado poderá manter-se no próximo lectivo, dependerá não só do nível de adesão do aluno às tarefas propostas, como da sua aquisição das competências e dos conteúdos essenciais ao primeiro ano de um segundo ciclo.

O Conselho de Turma tem a noção de que ao trabalhar com crianças com PHDA, não se poderem fazer previsões nem se poderem criar expectativas de um cumprimento integral. Devem-se ir trabalhando as áreas possíveis, e de uma forma constante, ir adequando as práticas lectivas aos progressos do aluno. Daí a importância das aulas individualizadas, onde os estímulos exteriores ao aluno serão menores e a interactividade professor/aluno é melhor conseguida, até porque muito do trabalho desenvolvido se baseia na linguagem dos afectos.

Assim o ■■■■ não frequenta este ano as disciplinas de Inglês e Ciências da Natureza (na sua total componente lectiva), nem História e Geografia de Portugal e Educação Musical.

#### 4. AVALIAÇÃO CLÍNICA (Psicopedagógica / médica / terapias, outros)

Os relatórios apontam para uma Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção e Concentração. Por outro lado, apresenta também alguns problemas emocionais, que têm a ver com a perda da figura materna.

Trata-se de uma criança que necessita de ser estimulada (individualmente) de uma forma constante para que consiga apresentar níveis mínimos de atenção. O seu auto-conceito académico é muito baixo.

As maiores dificuldades do aluno situam-se ao nível da manutenção da atenção por períodos médios e prolongados. Ao nível da expressão escrita necessita desenvolver a elaboração das respostas. A sua leitura nem sempre é assimilativa e existem ainda algumas dificuldades na compreensão e organização do pensamento, na passagem da oralidade para a expressão escrita. A sua motricidade fina necessita de ser trabalhada pois apresenta dificuldades na grafia e orientação espacial. O seu repertório vocabular ao nível escolar é pouco elaborado, o que pode ficar a dever-se à sua problemática e a pouca estimulação durante o seu percurso escolar.

Ver relatório Dra. [REDACTED] (Pedopsiquiatra)

Ver informação Dra. [REDACTED] (Psicóloga Clínica)

#### 5. PERFIL EDUCACIONAL (Potencialidades, competências e dificuldades)

O [REDACTED] é um aluno simpático, conversador, sociável e muito bem-educado. Tem grande necessidade de contar as suas vivências e é sentida alguma carência afectiva, ainda precisa que lhe reafirmem os afectos de forma quase constante sendo o contacto físico difícil de estabelecer. Demonstra grande prazer em ser prestável e nessas circunstâncias, é muito autónomo e responsável, já controlando e resolvendo as situações problemáticas que lhe surgem com bom senso, lógica e bom raciocínio. É ainda pouco organizado nas suas tarefas e necessita de supervisão constante pois ainda não interiorizou na maioria das situações as consequências dos seus actos. As suas maiores dificuldades centram-se na manutenção da atenção e da concentração em quase todas as disciplinas.

O [REDACTED], neste momento sabe que o seu currículo será diferente e está empenhado em modificar as suas atitudes.

#### 6. MEDIDAS DE REGIME EDUCATIVO ESPECIAL A APLICAR E SUA FUNDAMENTAÇÃO

Tratando-se de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, com relatórios e avaliações que indicam PHDA (Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção), agravados por um total desinvestimento do aluno nas tarefas escolares e insucesso escolar, inserido no Regime Educativo Especial, Ensino Especial, na alínea i, foi-lhe desenhado um Currículo Alternativo, no sentido de colmatar as suas dificuldades, motivando-o para as aprendizagens, indo de encontro aos seus interesses (TIC), na esperança de que este encare a escola como um local propiciador de aprendizagens passíveis de o dotarem de ferramentas até para uma futura inserção na vida profissional.

Após uma reavaliação do aluno pelo Conselho de Turma e pelos Serviços de Psicologia e Orientação o aluno passou a usufruir de um Currículo Alternativo.

## 7. NO CASO DE RECURSO À ALÍNEA i) DO art. 2º

### Elaboração de um Programa Educativo

(Decreto - Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, artigo 16.º)

(Orientação da Intervenção)

#### 7.1 DATAS RELATIVAS AO PROGRAMA

**Do Início: Abril 2007**

**Da Conclusão: Junho 2007**

**Da Avaliação: Junho 2007**

#### 7.2. ÁREAS CURRICULARES DEFINIDAS NO PEI

Frequenta algumas disciplinas do currículo regular e a partir do ano lectivo de 2007/2008 o aluno passará a frequentar as disciplinas de História e Geografia de Portugal, Inglês Ciências da Natureza e de Educação Musical.

Fazem ainda parte do seu currículo as TIC, o clube das Ideias e Jardinagem.

Na falta de Professora dos Apoios Educativos será sempre acompanhado directamente pela Directora de Turma e pelos Serviços de Psicologia e Orientação.

### 7.3. IDENTIFICAÇÃO das ÁREAS DE INTERVENÇÃO

	Áreas Fortes	Áreas Fracas	Competências a adquirir
<b>LP</b>	Participa quando os textos são curtos e de fácil percepção. Participa quando os conteúdos se relacionam com as suas vivências.	Leitura. Caligrafia. Ortografia Falta de vocabulário. Resumir/recontar na escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar a caligrafia</li> <li>• Reduzir o número de erros</li> <li>• Enriquecer o vocabulário</li> <li>• Reproduzir por escrito o que ouve e lê</li> </ul>
<b>ING</b>	Muito desinteresse	todas	Básicas
<b>MAT</b>	Algum interesse pelas aprendizagens quando estas não apresentam níveis de abstracção elevados. Participa se as propostas forem muito de fácil aplicação prática e de resultados imediatos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subtracção</li> <li>• Multiplicação</li> <li>• Divisão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanizar as principais operações</li> <li>• Tabuada</li> <li>• Adquirir noção de fracção de uma quantidade</li> <li>• Reconhecer sistemas Métricos               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construc. geométricas</li> </ul> </li> </ul>
<b>CN</b>	Interesse pela saúde. Realiza tarefas quando orientadas	Não domina o léxico da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser mais autónomo na realização das tarefas</li> <li>• Dominar o léxico da disciplina</li> </ul>
<b>EVT</b>	Algumas aptidões manuais. Muito prestável	Rigor na execução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização</li> <li>• Paciência e perseverança</li> </ul>
<b>EF</b>	Movimentos simples	Movimentos complexos	Currículo nacional
<b>TIC</b>	Interesse pelas tarefas	Todas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir noções básicas na óptica do utilizador (processador de texto)</li> </ul>
<b>Jardinagem</b>	_____	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentração e atenção numa só actividade</li> <li>• Transversalidade com Ciências da Natureza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o nível de concentração e de atenção.</li> <li>• Vocabulário/Incentivar o gosto e importância da Natureza</li> <li>• Aquisição de outras competências motoras</li> </ul>
<b>Apoio complementar</b>	Muito participativo. Necessidade de contar as suas vivências fora da escola. Acata as sugestões.	Grande necessidade de ser ouvido. Precisa que gostem dele. Comportamentos desajustados e imaturos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interiorizar autoconfiança nas suas capacidades</li> <li>• Melhorar a sua auto-estima e auto-imagem</li> <li>• Reflexão sobre as suas atitudes e comportamentos</li> <li>• Moderar os impulsos</li> <li>• Trabalhar a concentração e a atenção</li> </ul>

#### **7.4. LINHAS METODOLÓGICAS A ADOPTAR:**

- Partir dos interesses do aluno, tentando modificar comportamentos e atitudes
- Inculcar regras de trabalho, organização e método
- Firmeza nas actuações
- Valorizar todos os esforços positivos apresentados pelo aluno

Existem ainda linhas metodológicas próprias de cada disciplina nas planificações.

#### **7.5. PROCESSO E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:**

Os processos e critérios de avaliação têm uma vertente social :

- A modificação de comportamentos e atitudes (imatuross e desajustados à sua faixa etária)
- A interiorização de regras, de métodos de organização de trabalho prático e académico
- A salutar interacção social com pares e adultos

e uma vertente académica:

- presente nas planificações de todas as disciplinas.

#### **7.6 INTERVENIENTES:**

Professores titulares do aluno, professores não titulares do aluno, Directora de Turma, Psicólogo escolar, Psicóloga Clínica, Pedopsiquiatra, Encarregado de Educação, o aluno.



**7.7. DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS ACTIVIDADES PREVISTAS:**

Currículo Alternativo do aluno, [REDACTED], 5ºE

Ano lectivo 2006/2007

Mancha horária

Disciplinas	Na turma	Sozinho
Língua Portuguesa	(2007/2008)	90+45
Inglês	45+45	
Hist. e Geog. de Port.	(2007/2008)	
Matemática	(2007/2008)	90+45
Ciências da Natureza	(2007/2008)	45
Educação Visual e Tecnol.	90+45	
Educação Física	90	
Área Projecto	45	
TIC		90+45
Oficina das Ideias		90
Jardinagem		90

**7.7.1. DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS ACTIVIDADES LECTIVAS DO ALUNO**

	Seg	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8.25/9.10	Jardinagem (C/ CEF)			<b>Oficina das Ideias</b>	
9.10/9.55	Jardinagem (C/ CEF)		<b>Mat</b> ■■■■ ■■■■(O.A.)	<b>Oficina das Ideias</b>	
10.15/11.00	<b>Mat.</b> ■■■■ ■■■■(O.A.)	E VT (T)	<b>CN</b> ■■■■ ■■■■(O.A.)	E VT(T)	<b>TIC</b> ■■■■ (O.A.)
11.00/11.45	<b>Mat.</b> ■■■■ ■■■■(O.A.)	<b>Port-</b>  Prof. Cristina	Ing (T)	E VT(T)	<b>TIC</b> ■■■■ (O.A.)
12.00/12.45	Ing (T)	AP(T)	<b>Leitura-</b> Prof ■■■■	<b>Port-</b>  Prof. ■■■■ ■■ (O.A.)	Educ. Física(T)
12.45/13.30		<b>TIC</b> ■■■■ ■■■■(O.A.)		<b>Port-</b>  ■■■■ ■■(O.A.)	Educ. Física(T)

**7.8 DISTRIBUIÇÃO DAS ACTIVIDADES PELOS TÉCNICOS RESPONSÁVEIS  
PELA SUA EXECUÇÃO:**

<b>Disciplinas</b>	<b>Docente da turma</b>	<b>Docente Apoio Individual</b>
<b>LP</b>	██████████	████████████████████
<b>Ing</b>	██████████	████████████████████
<b>Mat</b>	██████████	████████████████████
<b>CN</b>	██████████	████████████████████
<b>EVT</b>	████████████████████	████████████████████
<b>EF</b>	██████████	████████████████████
<b>Leitura</b>	████████████████████	████████████████████
<b>TIC</b>	████████████████████	████████████████████
<b>AP</b>	████████████████████	████████████████████

**OBSERVAÇÕES:**

Directora de Turma: Cristina Roseiro

Data:

ESAR, \_\_\_\_\_

**Assinatura do Encarregado de Educação:**

---

## 8. RECURSOS ESCOLARES E OUTROS SERVIÇOS DE QUE O ALUNO DEVERÁ BENEFICIAR

Com o objectivo de acompanhamento do seu processo educativo, considera-se necessária a manutenção/intervenção dos seguintes serviços:

Na Escola:

Acompanhamento da Directora de Turma

Serviço de Psicologia e de Orientação

Fora da escola:

Acompanhamento pela Pedopsiquiatra, Psicóloga Clínica e Encarregado de Educação

## 9. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS MEDIDAS A APLICAR

A avaliação é formalizada em Conselho de Turma e incide sobre a eficácia das medidas implementadas e sobre a necessidade de reformulação/aplicação de novas adaptações ao processo educativo.

Esta avaliação será antecedida de outras avaliações, efectuadas entre os vários intervenientes do processo educativo, sendo realizadas quando consideradas pertinentes por qualquer um dos intervenientes neste processo.

## 10. EFICÁCIA DAS MEDIDAS APLICADAS NO PRESENTE ANO LECTIVO

## 11. PROPOSTAS PARA O PRÓXIMO ANO LECTIVO

12. PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DESTE PLANO

SPO

EQUIPA DE AVALIAÇÃO SUBSTITUTA

ASSINATURAS

FUNÇÃO

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

CONCORDO COM O PRESENTE PLANO

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Anexo III - Plano Educativo Individual, 2005/2006

<p style="text-align: center;">DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LISBOA EQUIPA DE COORDENAÇÃO DOS APOIOS EDUCATIVOS DE OBRAS</p> <div style="text-align: center;">  <p><b>PLANO EDUCATIVO INDIVIDUAL</b></p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>NOBRE DO ALUNO: [REDACTED]</p> <p>DATA DE NASCIMENTO: 29/10/1994</p> <p>ANO DE ESCOLARIDADE: 4º Ano</p> <p>ESTABELECIMENTO DE ENSINO: EBI Firzeira Rebelo</p> </div>	<p><b>1-CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO</b></p> <p><b>1.1 - Resumo da História Escolar e Informação Clínica</b></p> <p>O [REDACTED] é o segundo filho de uma família de dois. Nasceu a 29/10/1994 na Maternidade de Oeiras. A gravidez foi de trinta e sete semanas, o parto foi normal e foi assistido, o seu peso era 2,100Kg. O índice de apgar foi ao 1º minuto 3, aos 5 minutos 7 e aos 10 minutos 8, tendo necessitado de reanimação. Sofreu asfixia neonatal. Foi transferido da Maternidade de Oeiras com 2 horas de vida para o Hospital São Francisco Xavier, onde passou a ser acompanhado em consultas de desenvolvimento. Em Outubro de 1998 foi operado aos ouvidos e adenóides, por se ter verificado uma acuidade auditiva reduzida. Em Setembro de 2000, em Julho de 2001 e Setembro de 2002, foi operado novamente aos ouvidos. O [REDACTED] esteve em casa com a mãe até aos sete meses, altura em que vai para uma ama. Aos dois anos de idade fica ao cuidado da avó materna e da mãe. Em Dezembro de 1997 começa a frequentar o Jardim-de-infância "O Recantinho" em regime de part-time e, em Julho de 1998 passa a frequentá-lo a tempo inteiro integrado na sala dos 2/3 anos. No ano lectivo de 1998/99 o [REDACTED] continua a frequentar o mesmo Jardim-de-infância, mas integrado na sala dos 4/5 anos. Em Janeiro de 1999, a pedido do Serviço de Pediatria - Consulta de Desenvolvimento - do Hospital São Francisco Xavier, o [REDACTED] passa a beneficiar de Apoio Educativo, por parte de uma Educadora dos Apoios Educativos. No ano lectivo de 1999/2000, o [REDACTED] continua no mesmo Jardim-de-infância e na mesma sala, continuando a beneficiar de Apoio Educativo. No período da tarde frequenta o A.T.L. No ano lectivo 2000/2001, começa a frequentar o 1º ano de escolaridade na EBI nº 1 de Porto Salvo. Durante este ano lectivo não beneficiou de apoio educativo a nível dos Apoios Educativos. Relativamente ao ano lectivo 2002/2003, o aluno continua a frequentar a mesma escola, tendo beneficiado de Apoio Educativo. No final do ano o aluno ficou retido. No ano lectivo 2003/2004, o [REDACTED] continuou com a mesma professora e com os mesmos colegas, numa turma de 2º e 3º ano, constituída por 20 alunos. No ano lectivo transacto, o aluno manteve-se integrado na mesma turma, constituída por 19 alunos do 3º e 4º anos.</p>
<p>No presente ano lectivo o aluno e mais três elementos do seu grupo do ano anterior estão integrados numa turma de 3º e 4º anos com 20 alunos, de idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. O [REDACTED] foi bem acolhido pela turma e tem revelado uma boa integração. Relativamente à relação aluno/professora, o [REDACTED] encontra-se em fase de adaptação e conhecimento pois a professora encontra-se na escola, estando a substituir a professora que iniciou o ano lectivo com a turma mas que entretanto se reformou. O [REDACTED] é acompanhado, na área da Psicologia Clínica, desde finais de Outubro de 2000, actualmente em sessões semanais. O acompanhamento psicológico deve-se ao facto de a mãe ter falecido no início do ano lectivo (2000/2001) e o [REDACTED] começar a apresentar um comportamento alterado: maior agressividade, crises de choro, dificuldade em adormecer. É de salientar que o [REDACTED] presenciou a ida da mãe para o hospital. Presentemente o aluno continua medicado com Ritalina e Seroquel.</p> <p><b>1.2-Perfil educacional</b></p> <p>(potencialidades, nível de aquisições e problemas)</p> <p>Com base nas informações recolhidas, quer por observações naturalistas, quer por análise de trabalhos efectuados na sala de aula e em situação individualizada, concluiu-se que o aluno manifesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Uma boa discriminação visual.</li> <li><input type="checkbox"/> Uma razoável destreza manual.</li> </ul> <p><b>Autonomia pessoal e social</b></p> <p>O aluno é autónomo na sua higiene pessoal e nas deslocações dentro do espaço escolar (sala de aula, recreio, ...). Utiliza as saudações de cortesia, se estiver bem disposto e motivado. Participa nas tarefas de arrumação de materiais e gosta de ajudar. Continua a revelar pouco cuidado com os seus materiais escolares. No recreio, a sua atitude é por vezes um pouco agressiva, não controlando os seus movimentos nem a sua força para com os colegas, nas brincadeiras que realiza, o que carece de permanente vigilância e intervenção do adulto.</p>	<p><b>Desenvolvimento motor</b></p> <p>Utiliza a mão direita, não revelando dificuldade a pinçar o lápis. A nível motor global, o [REDACTED] manifesta algumas dificuldades na lateralidade, na coordenação dos seus movimentos, assim como do equilíbrio estático e dinâmico. Usa a tesoura sem dificuldade, notando-se alguma preocupação em recortar de forma mais perfeita. Quando o aluno está mais calmo e se aplica na tarefa, pinta dentro dos contornos, no entanto, por vezes, quer ser muito rápido o que o faz ser "trapalhão" na execução dos seus trabalhos, pintando sem respeitar alguns contornos. No esquema corporal: Identifica as principais partes do corpo. Não manifesta dificuldade em passar com o lápis sobre linhas, sejam elas direitas, curvas ou em V. Contorna objectos e preenche labirintos com correcção.</p> <p><b>Área Sócio-Afectiva e Relacional</b></p> <p>É um miúdo afável, brincalhão e bem-humorado. É impulsivo e demonstra volubilidade emocional. Tem dificuldade em organizar tarefas e actividades. Reage de forma negativa à frustração, o seu temperamento é explosivo. O [REDACTED] continua a revelar dificuldade em aceitar e cumprir regras, desafiando frequentemente o adulto. No recreio, por vezes envolve-se em conflitos. Não controla a sua força, magoando por vezes os colegas.</p> <p><b>Área da Linguagem</b></p> <p>Quando o [REDACTED] quer fazer os seus trabalhos muito rapidamente continua a revelar dificuldades em construir frases, sendo necessário o incentivo e ajuda do adulto na elaboração das mesmas, para que o seu discurso seja perceptível. Quando o aluno está mais calmo, o seu discurso é mais fluente. Compreende questões simples relacionadas com a sua vivência, conseguindo já exprimi-las verbalmente de forma compreensível e com alguma sequência. O seu vocabulário é ainda muito restrito para o seu nível etário. O [REDACTED] apresenta dificuldades articulatórias em palavras com mais de três sílabas. Pronuncia melhor as palavras perante o modelo do adulto, é um pouco trapalhão na exposição das suas ideias.</p>

Área da Cognição

LÍNGUA PORTUGUESA

Vocabulário

- Apresenta um vocabulário restrito para a sua faixa etária.

Expressão Oral

- O seu discurso revela ainda alguma dificuldade em construir frases correctamente e em sequenciar acontecimentos.
- Relata frequentemente as suas experiências.
- A sua leitura é pouco expressiva

Expressão Escrita

- Escreve pequenos textos, revelando ainda alguma dificuldade em ordenar as suas ideias.
- Escreve ainda com erros ortográficos.
- A nível gráfico apresenta ainda uma caligrafia descuidada.

MATEMÁTICA

- Resolve labirintos e percursos.
- Identifica as principais figuras geométricas.
- Faz agrupamentos de objectos pelas suas características.
- Utiliza a simbologia >, < e =.
- Completa de forma lógica sequências.
- Lê e escreve números até 999 (revelando alguma confusão entre o sessenta e setenta e o quinhentos que lê como cinco mil).
- Faz contagens progressivas e regressivas de acordo com os números que conhece.
- Realiza operações de adição com transporte, subtração com empréstimo e multiplicação com dois algarismos no multiplicador.
- Calcula divisões simples.
- Lê e escreve numerais ordinais até ao 39º.
- Identifica os dias da semana.

ESTUDO DO MEIO

- Participa nas actividades propostas com interesse.
- Sabe o seu nome completo e idade.
- Nomeia e identifica os membros da família.
- Conhece e aplica normas de higiene do corpo.
- Conhece e aplica algumas regras de convivência social.
- Conhece as estações do ano e suas características.

2-MEDIDAS DO REGÍME EDUCATIVO ESPECIAL A APLICAR E SUA FUNDAMENTAÇÃO

O aluno será abrangido pelo Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto. Enquadra-se nas alíneas g) e i).

- g) - Adequação na organização de classes e turmas.
- i) - Ensino especial

2.1-No caso do recurso à alínea i) do art. 2º especificar

- a) - Orientação geral sobre os conteúdos curriculares adequados.

- Embora a intervenção se processe em todas as áreas do desenvolvimento, serão prioritárias: a área da comunicação/linguagem, a área da cognição e a área sócio-afectiva e relacional.

2.1-Recursos escolares e outros que o aluno deverá beneficiar

- Apoio Educativo
- Psicoterapia
- Projecto "Crescer a Brincar"
- Terapia da fala
- Sala de estudo

3-CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS MEDIDAS A APLICAR

A avaliação será dinâmica e contínua.

Sempre que necessário, serão feitas alterações às medidas a aplicar. No final do ano será feita uma avaliação global do plano.

4-DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS ACTIVIDADES

- Ensino Regular - Horário Normal (9h às 15h15m)
- Apoio Educativo - Três vezes por semana (sessões de 1h15m)
- Apoio psicológico - Semanal (fora da escola)
- Terapia da fala - Duas vezes por semana (sessões de 50 minutos)
- Sala de estudo - todos os dias (15h30m às 18h30m)

5-INTERVENIENTES NA ELABORAÇÃO DO PLANO

Nome	Função
	Professora do Ensino Regular
	Professora do Apoio Educativo
	Encarregado de Educação
	Psicóloga
	Coordenadora

Data: 2024 / 11 / 11

Concordo com o plano aqui proposto.

O Encarregado de Educação  
[Assinatura]  
Data: 2024 / 11 / 11

## Anexo IV - Acta Conselho de Turma, 6ºano, 13/09/2077



*Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro*

*Sede: Escola E.B. 2,3/S Aquilino Ribeiro*

*Ano Lectivo  
2007/2008*

<p style="text-align: center;"><b>ACTA</b> <b>CONSELHO DE TURMA</b> <b>2007/2008    1º Período</b></p>
--

<p style="text-align: center;"><b>EB 2º CICLO</b> <b>Ano: 6º</b></p>
--

Aos treze dias do mês de Setembro de 2007, pelas dez horas, sob a presidência de Cristina Roseiro reuniu-se o Conselho acima indicado, com a seguinte **ordem de trabalhos**:

- 1. Informações**
- 2. Caracterização da Turma**
- 3. Aferição de critérios de actuação a nível disciplinar**

DISCIPLINA	NOME	RUBRICA
Representante dos E.E.		
Representante dos alunos		

### **1. Informações:**

A Directora de Turma iniciou a reunião dando as boas vindas ao Conselho de Turma. Chamou a atenção aos docentes para alguns aspectos já referidos em reuniões anteriores como:

- A não especificação das faltas - de atraso, material, disciplinar – no livro de ponto porque existem impressos próprios para esses efeitos.



Contudo as faltas de material são registadas na última folha do livro de ponto.

- Os professores devem comunicar via caderneta com os EE dos alunos, sempre que a situação o justifique, independentemente dessa informação ter que ser igualmente transmitida ao DT.
- Nos casos em que a ordem de saída da sala de aula é inevitável o aluno será sempre encaminhado para a SOA por uma funcionária e devidamente acompanhado por uma tarefa a realizar.
- Após a entrega dos horários aos docentes que leccionem em parceria as áreas disciplinares não curriculares, deverão posteriormente, estabelecer critérios de organização das suas actividades.
- Os docentes referidos no número anterior deverão iniciar a planificação das actividades logo que possível e entregar as planificações ao DT para que constem no PCT.
- A definição de estratégias de actuação concertadas é fundamental para o bom funcionamento da turma, não só ao nível disciplinar como também ao nível das aquisições.

## 2. Caracterização da Turma

A Directora de Turma começou por fazer a caracterização da turma. Estamos perante uma turma de vinte alunos (dez raparigas e dez rapazes) dos quais sete são repetentes. Dos vinte alunos, quatro, encontram-se abrangidos pelo Regime de Educação Especial (Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto), são eles: os números dez, [REDACTED] e treze, [REDACTED] (abrangidos pela alínea i) e os números nove, [REDACTED] (alíneas h, Apoio Pedagógico Acrescido) e número catorze, [REDACTED] (alíneas f, Condições Especiais de Avaliação e se necessário mais tempo para a realização das tarefas, duração, e alínea h, Apoio Pedagógico Acrescido e acompanhamento pelo Gabinete dos Apoios Educativos). Quanto ao aluno número dez, [REDACTED], com um Currículo Alternativo, a Directora de Turma ainda não conhece a sua carga lectiva e soube na reunião através dos horários dos docentes que não existiu continuidade pedagógica no Currículo deste aluno excepto com dois professores. Esta é uma situação que também suscitou admiração nos professores do aluno do ano anterior e no psicólogo. Para os jovens com as características do [REDACTED] estas mudanças não são aconselháveis e o trabalho iniciado no ano anterior seria de continuidade. O currículo do [REDACTED] vai ser leccionado por professores que não conhece

e que não o conhecem. As planificações dos professores só serão por isso possíveis, após um período de adaptação e de conhecimento das competências do aluno.

Para a aluna número treze, [REDACTED], irão também ser elaboradas planificações pois esta aluna não atingiu de forma alguma as competências do 5º ano. Aliás a maioria das suas competências situam-se ao nível do 1º ciclo nos primeiros e segundos anos. A Directora de Turma chamou a atenção do Conselho de Turma que a aluna só transitou de ano devido ao factor idade, 13 anos, ao desenvolvimento das suas competências sociais e da sua auto-estima. As suas aprendizagens são extremamente limitadas e por isso tal como foi referido pelo Serviços de Psicologia, a aluna dificilmente adquirirá as competências previstas no currículo regular.

Relativamente ao número catorze, [REDACTED], a Directora de Turma elucidou o Conselho de Turma quanto às características deste aluno e deu alguns conselhos sobre a melhor maneira de trabalhar com o mesmo.

Por último, a Directora de Turma transmitiu as informações que constavam no processo do aluno número nove, [REDACTED] e acrescentou outras de índole pessoal visto conhecer o aluno do ano transacto e questionou o Dr. [REDACTED] acerca da problemática deste aluno pois não consta do seu processo. Posteriormente a Directora de Turma reunir-se-á com o técnico para obter um melhor conhecimento do processo do aluno.

Relativamente aos alunos com uma ou mais retenções a Directora de Turma elucidou o Conselho de Turma quanto ao que constava nos PIAs e alguns dos professores presentes que conheciam também os alunos forneceram mais alguns dados de carácter pessoal e profissional.

Quanto aos restantes alunos da turma, a Directora de Turma fez uma breve caracterização de cada aluno, apontando qualidades e defeitos, no que foi secundada por alguns dos docentes pertencentes ao Conselho de Turma do ano lectivo anterior.

No que concerne ao terceiro ponto, **Aferição de critérios de actuação a nível disciplinar** foi referido pela Directora de Turma a importância da leitura do Regulamento Interno e da inflexibilidade perante certas atitudes e comportamentos que podem pôr em risco o bom e normal funcionamento das aulas, a aprendizagem de conteúdos e competências dos seus pares e a integridade psicológica e respeito aos adultos dentro da sala de aula ou fora desta. Acordou-se a tolerância de cinco minutos de atraso após o fecho da porta da sala de aula, o que a ser ultrapassada, será comunicada ao Directora de Turma e ao Encarregado de Educação.

Relativamente à Planta de Sala de Aula ficou assente que os alunos serão colocados nas carteiras por ordem numérica desde o primeiro dia e tempo, e que a Directora de Turma fará na primeira aula de formação cívica a planta que constará no livro de ponto. No entanto cada professor, na sua disciplina, poderá fazer as alterações que achar mais convenientes para o melhor funcionamento da aula, dando a conhecer à Directora de Turma as alterações efectuadas.

Ainda dentro deste segundo ponto, a Directora de Turma reforçou a importância do uso da caderneta por todos os professores para comunicações com os Encarregados de Educação e para as ocorrências indevidas, lembrando que existe um documento para o efeito, “Folha Informativa ao Director de Turma”, que os professores deverão preencher sempre que os alunos apresentem comportamentos que perturbem o normal funcionamento da aula. Alertou para a importância de receber estes documentos com a maior brevidade possível para que possa actuar, de forma atempada, sobre estas situações.

No que respeita ao Projecto Curricular de Turma, uma vez que os docentes só agora vão iniciar a fase de levantamento de interesses e dificuldades dos alunos para um conhecimento mais pormenorizado da turma, ficou decidido que cada professor deverá organizar numa folha, até às reuniões intercalares, sugestões de actividades, para depois serem analisadas em conjunto. A articulação entre as diferentes áreas disciplinares far-se-á através de competências, conteúdos e critérios gerais a definir em Conselho de Turma, onde se incluem os específicos para os alunos que apresentem maiores dificuldades nas aprendizagens.

Para terminar, a Directora de Turma lamentou a não continuidade pedagógica de alguns dos professores da turma, desejou um bom trabalho ao Conselho de Turma e colocou-se à disposição dos colegas para todas as dúvidas, sugestões de trabalho e outras questões que possam surgir durante o decorrer do ano lectivo.

E nada mais havendo a tratar, foi lida e aprovada a presente acta e deu-se por terminada a reunião.

Visto em ..... /..... /2007

Presidente da Reunião

Secretária

A Presidente do Conselho Executivo

## Anexo V - Acta Conselho de Turma, 6º ano, 14/11/2007



*Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro*

*Sede: Escola E.B. 2,3/S Aquilino Ribeiro*

*Ano Lectivo*

*2007/2008*

### **ACTA**

### **CONSELHO DE TURMA**

**EB 2º CICLO**

**Ano: 6º**

Aos catorze dias do mês de Novembro de dois mil sete, pelas catorze e trinta minutos, na sala trinta e um, sob a presidência do(a) professor (a) Cristina Roseiro reuniu-se o Conselho da Turma E do sexto ano de escolaridade, nos termos da legislação em vigor, para análise do processo ensino/aprendizagem do Currículo Alternativo, do aluno [REDACTED] ao abrigo do Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, alínea i).

Estiveram presentes os seguintes membros do Conselho de Turma:

<b>DISCIPLINA</b>	<b>NOME</b>	<b>RUBRICA</b>
Língua Portuguesa	[REDACTED]	
Matemática	[REDACTED]	
Ciências da Natureza	[REDACTED]	
Educação Musical	[REDACTED]	
Educação Física	[REDACTED]	
E.V.T.	[REDACTED]	
E.V.T.	[REDACTED]	
Área de Projecto	[REDACTED]	
Área de Projecto	[REDACTED]	

Estudo Acompanhado	██████████	
Estudo Acompanhado	██████████	
Formação Cívica	██████████	
TIC	██████████	
Leitura	██████████	
SPO	██████████	
Representante dos E.E.	_____	_____
Representante dos alunos	_____	_____

### 1. Análise do processo ensino/aprendizagem

A Directora de Turma referiu a presença na escola do Encarregado de Educação que se mostrou de novo, muito satisfeito, com a disponibilidade da escola para com o seu educando. Como sempre faz, pediu para agradecer ao Conselho de Turma todo o empenho e trabalho feito com o seu filho. Referiu que também em casa notou que o ██████ está mais autónomo e que já encara a escola com muito prazer. Prova disso é a inexistência de faltas de assiduidade e a preocupação demonstrada pelo aluno em várias disciplinas em cumprir as tarefas propostas na aula e em casa. O Conselho de Turma foi unânime em reconhecer, principalmente os professores que trabalharam com o aluno no ano transacto, que este modificou totalmente o seu comportamento e atitude em sala de aula, quer em turma, quer individualmente. As suas aprendizagens são já mais consistentes, o seu tempo de atenção e de concentração têm vindo a aumentar substancialmente, já adquiriu ritmo de trabalho, empenha-se nas tarefas e sobretudo já não desiste perante as dificuldades/frustrações, tentando então ultrapassá-las sozinho ou pedindo ajuda.

O Conselho de Turma preencheu uma ficha de Informação de Avaliação Intercalar, o que permitirá, por um lado, verificar a qualidade das aprendizagens do aluno e por outro transmitir essas mesmas informações ao aluno e ao Encarregado de Educação. Estas informações intercalares são por demais importantes para alunos com as características do ██████ pois estas crianças necessitam mais, de um “feedback” mais rápido dos seus desempenhos, o que acentua o reforço positivo, propiciando também um maior empenho na execução das tarefas propostas. Da grelha de avaliação pode o Conselho de Turma de

turma inferir que o desempenho do aluno até agora pode ser considerado globalmente como satisfatório e alguns itens com menção de satisfaz bem. Contudo ainda existem algumas arestas a limar principalmente nas disciplinas em que o ■■■ ainda está muito dependente da ajuda e estímulo dos professores para completar as tarefas propostas.

## **2. Entrega das planificações das diferentes disciplinas**

Foram entregues as planificações das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares assim como as de Jardinagem e da Oficina das Ideias. Estas duas últimas, já entregues à Directora de Turma e tendo sido também preenchida a grelha da avaliação do aluno.

Algumas das planificações referem-se unicamente ao 1º período, pois desta forma, e com alunos com as características do ■■■ é mais eficaz ir adequando os conteúdos, à medida que se desenrola o processo de ensino/aprendizagem.

E nada mais havendo a tratar, foi lida e aprovada a presente acta e deu-se por terminada a reunião.

Visto em ..... /..... /.....

Presidente da Reunião

Secretário

A Presidente do Conselho Executivo

## Anexo VI - Acta Conselho de Turma, 6º ano, 23/06/2008



Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro

Ano Lectivo

Sede: Escola E.B. 2,3/S Aquilino Ribeiro

2007/2008

### ACTA

### CONSELHO DE TURMA DE AVALIAÇÃO 3º

EB 2º CICLO

Ano: 6º

Aos vinte e três dias do mês de Junho de dois mil e oito, pelas oito horas e trinta minutos, na sala trinta, sob a presidência da professora Cristina Roseiro, reuniu-se o Conselho da Turma E do sexto ano de escolaridade para efeitos de avaliação, nos termos da legislação em vigor. Estiveram presentes os seguintes membros do Conselho de Turma para efeitos de avaliação:

DISCIPLINA	DOCENTES (Nome e apelido legíveis)	RUBRICA
Língua Portuguesa		
Inglês		
História e Geog. de Portugal		
Matemática		
Ciências da Natureza		
Ed. Visual e Tecnológica		
Ed. Visual e Tecnológica		
Ed. Musical		
Ed. Física		
E. M. R. C.		
Área de Projecto		
Área de Projecto		
Estudo Acompanhado		
Estudo Acompanhado		
Formação Cívica		
Ciências da Natureza (CA)		
TIC (CA)		
Leitura (CA)		
SPO		

### A Ordem de Trabalho foi a seguinte:

1. Informações;
2. Análise e aprovação das propostas de avaliação;
3. Análise do aproveitamento, comportamento e assiduidade globais dos alunos;
4. Avaliação dos Planos de Recuperação/Planos de Acompanhamento ;
5. Avaliação do PCT;
6. Outros assuntos.

#### **1. Informações:**

A Directora de Turma informou o Conselho de Turma sobre a última reunião com os Encarregados de Educação onde foram entregues as fichas de informação das avaliações do segundo período, planos de recuperação e as faltas justificadas e injustificadas até à data. Aos Encarregados de Educação que não compareceram foi posteriormente enviada uma nova convocatória.

De acordo com o Despacho Normativo nº1/2005, a Directora de Turma solicitou aos Encarregados de Educação dos alunos com Planos de Acompanhamento ou Planos de Recuperação que manifestassem a sua opinião relativamente à possível decisão de retenção dos seus Educandos, dando-as a conhecer ao Conselho de Turma.

#### **2- Foram analisadas e aprovadas as propostas de avaliação dos alunos.**

Foram lançados os níveis nas pautas e folhas de registo de avaliação

#### **3. Análise do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos:**

O Conselho de Turma continua a considerar, o comportamento como **Excelente** e o aproveitamento da turma **Muito Bom**.

##### **3.1. Os alunos que ficaram retidos são:**

«

Nº	Nome	Áreas Curriculares	
		Disciplinares	Não Disciplinares
■	██████████	<b>Todas</b> - Abandono Escolar	<b>Todas</b>
■	██████████	<b>Todas</b> - Abandono Escolar	<b>Todas</b>
■	██████████	Ing.; HGP; Mat.; C. Nat.; Ed. Mus., Ed. Física	<b>A.P.</b>



Após a análise da avaliação dos alunos a Directora de Turma propôs ao Conselho de turma a reapreciação da avaliação [REDACTED] em processo de Não Aprovação. A Directora de Turma referiu que esta seria a sua 3ª retenção no 6º ano, a sua idade (14 anos em Novembro), que se empenhou e esforçou em algumas disciplinas nomeadamente em Língua Portuguesa, Inglês, Ciências da Natureza História e Geografia de Portugal, que regista algumas dificuldades na execução das tarefas por falta de pré requisitos a Língua Portuguesa, que teve ao longo do ano boa assiduidade e comportamento e que os seus maiores interesses se concentram na equipa de Andebol onde é a melhor guarda-redes do seu escalão e ainda noutras actividades desportivas como a corrida onde ficou sempre apurada e conquistou lugares entre as dez primeiras. A Directora de Turma considera que a aluna [REDACTED] em nada beneficiaria nas suas aprendizagens de um terceiro ano no 6º ano. Alguns docentes foram da mesma opinião mas segundo o despacho Normativo 1/2005, nº 59, era necessário a unanimidade para que a aluna transitasse. Como não foi consensual será agendada uma próxima reunião a ser marcada pelo Conselho Executivo para se tomar uma decisão final.

O Conselho de Turma propôs o seguinte encaminhamento para os alunos:

Nº	Nome do aluno	Proposta de encaminhamento
[REDACTED]	[REDACTED]	CEF de Informática
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]

[REDACTED]

Quanto ao aluno número [REDACTED], o Encarregado de Educação ainda não tomou conhecimento da proposta por esta ter sido sugerida num Conselho de Turma extraordinário realizado em onze de Junho e ter sido a proposta entregue em acta ao Conselho Executivo que se irá debruçar sobre a mesma.

O Conselho de Turma propôs os seguintes alunos para o **Quadro de Excelência**:

Nº	Nome do aluno
[REDACTED]	[REDACTED]

O Conselho de Turma propôs a seguinte aluna para o **Quadro de Valor**:

Nº	Nome do aluno
[REDACTED]	[REDACTED]

### **3.2. Alunos NEEs (ao abrigo do Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto, revogado pelo 3/2008 de 7 de Janeiro).**

Relativamente ao aluno número [REDACTED] (ao abrigo do Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto, alínea i), revogado pelo 3/2008 de 7 de Janeiro), com um Currículo Alternativo, os professores responsáveis pela docência das suas disciplinas e áreas de desenvolvimento, entregaram à Directora de Turma a avaliação das mesmas, que irá constar no Plano Educativo Individual e Programa Educativo do aluno. Os docentes que trabalharam com o [REDACTED] durante estes dois anos mostraram regozijo por este ter adquirido sucesso, na total modificação das suas atitudes, como a assiduidade e pontualidade, revelando ainda um nível de atenção e concentração adequados a um aluno do 2º ciclo. Desenvolveu também a sua autonomia e sentido de responsabilidade, para além de revelar bastante interesse e empenho na realização das tarefas propostas nas disciplinas leccionadas, quer individualmente quer nas que realizava com o grupo turma. As professoras de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e TIC entregaram à Directora de Turma os portfólios do aluno nessas disciplinas.

O Conselho de Turma decidiu propor o aluno para a frequência do CEF de informática por considerar que atingiu os objectivos propostos nas respectivas disciplinas, tendo inclusivamente superado as expectativas do Conselho de Turma em algumas, como é o caso da Matemática e Língua Portuguesa. Por outro lado o aluno desenvolveu muito boas competências ao nível das TIC até porque as novas tecnologias foram transversais nas disciplinas constantes do seu Currículo Alternativo. Acresce-se ainda que o aluno irá fazer 14 anos em Outubro próximo, sendo uma excelente oportunidade para este, de se dotar de ferramentas, que possibilitem futuramente uma inserção no mercado de trabalho. [REDACTED]

E nada mais havendo a tratar, foi lida e aprovada a presente acta e deu-se por terminada a reunião.

Visto em ..... /..... /2007

Presidente da Reunião

Secretário

A Presidente da Comissão Executiva

## Anexo VII - Acta Conselho de Turma, 6º ano, 11/06/2008



*Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro*

*Sede: Escola E.B. 2,3/S Aquilino Ribeiro*

*Ano Lectivo*

*2007/2008*

### **ACTA**

### **CONSELHO DE TURMA**

**EB 2º CICLO**

**Ano: 6º**

Aos onze dias do mês de Junho de dois mil e oito, pelas quinze horas e trinta minutos, na sala trinta e um, sob a presidência do(a) professor (a) Cristina Roseiro, reuniu-se o Conselho da Turma E do 6ºano de escolaridade. Estiveram presentes os seguintes membros do Conselho de Turma:

<b>DISCIPLINA</b>	<b>NOME</b>	<b>RUBRICA</b>
Língua Portuguesa		
Inglês		
Matemática		
Hist. Geog. Port.		
Ciências da Natureza		
Educação Física		
Educação Musical		
E.V.T.		
E.V.T.		
Área de Projecto		
Área de Projecto		
Estudo Acompanhado		
Estudo Acompanhado		
Formação Cívica		
Ciências da Natureza (CA)		
TIC (CA)		
Leitura (CA)		
SPO		

A Ordem de Trabalhos foi a seguinte:

4. **Análise do processo ensino/aprendizagem dos alunos** [REDACTED] e [REDACTED];
5. **Definição de estratégias/objectivos para estes alunos, a desenvolver no próximo ano lectivo.**

A Directora de Turma informou os presentes das propostas apresentadas por esta e pelo Dr [REDACTED] (Serviço de Psicologia e Orientação) à presidente do Conselho Executivo acerca dos percursos escolares dos alunos [REDACTED] e [REDACTED] ambos ao abrigo da i), do Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto.

Assim propôs-se que a aluna [REDACTED], tendo em atenção a sua faixa etária ([REDACTED] anos) e as grandes dificuldades de aprendizagem que continua a apresentar, apesar de todas as adaptações curriculares, considerou-se que a aluna progrediu muito em termos da sua auto-estima, autonomia e interacção social. A sua permanência neste ciclo de ensino iria provavelmente favorecer uma estagnação e as suas aprendizagens curriculares não seriam superiores. Por isso e já pensando no seu futuro crê-se que a sua integração no CEF de Costureira/Modista lhe poderá proporcionar um projecto de vida profissional ao rentabilizar as novas competências a adquirir.

Convocado o Encarregado de Educação este manifestou o seu acordo.

Os docentes concordaram em pleno com a proposta de integração da [REDACTED] no CEF de costura.

Quanto ao aluno [REDACTED] a proposta levada à presidente do Conselho Executivo foi a integração deste aluno numa turma de 6ºano. Existindo continuidade pedagógica foi pensado o actual 5ºano G, por incluir no seu Conselho de Turma a actual Directora de Turma do aluno, e mais duas professoras que trabalharam e conhecem o aluno desde a sua vinda para esta escola e por estar esta turma familiarizada com alunos algo “diferentes”. O [REDACTED] para além do currículo regular teria eventualmente adaptações a Língua Portuguesa e a Matemática assim como a Inglês e a História e Geografia de Portugal. Foi ainda proposto que o aluno se possível frequentasse algumas aulas do CEF de Informática (a iniciar este ano lectivo) visto ter sido uma área trabalhado com o aluno em várias disciplinas e onde o aluno fez rápidos progressos. Certamente que estas propostas estarão sujeitas aos horários e à continuidade pedagógica dos professores envolvidos no Currículo Alternativo deste aluno. Nesta altura os presentes já tinham preenchido a ficha informativa intercalar do [REDACTED] que mostrava a boa evolução do aluno. Alguns dos professores que acompanham o aluno

desde o ano lectivo transacto manifestaram uma vez mais o seu regozijo perante o sucesso académico e pessoal do aluno que dizem "estar irreconhecível". Alguns dos docentes acharam a proposta muito válida e sublinharam a importância da continuidade pedagógica para que o projecto iniciado com este aluno pudesse continuar a dar os seus frutos como até aqui.

Contudo foi levantada por alguns dos docentes uma contraproposta, por que não integrar o aluno no CEF de Informática. O que de imediato foi ponderado e veementemente apoiado por todos os professores presentes. Assim quiseram deixar as razões que levaram o Conselho de Turma a empenhar-se nesta decisão e foi pedido à Directora de Turma que levasse a proposta à presidente do Conselho Executivo com o que abaixo se explana:

1. O aluno está muito motivado para as novas tecnologias, por ter sido a forma de trabalho em quase todas disciplinas e ter aí atingido um bom nível de execução, tendo mesmo ultrapassado as expectativas dos professores.
2. Será este o ano ideal para entrar no CEF, pois não se saberá se terá continuidade, e que a existir será só daqui a três anos (tendo aluno 16/17anos).
3. O aluno faz 14 anos em Outubro.
4. Os currículos dos CEFs são mais direccionados para uma vertente mais ligada à prática.
5. Pelas suas características o [REDACTED] terá mais a beneficiar da integração num CEF do que num currículo regular.
6. A integração num CEF nesta altura, daria continuidade ao trabalho feito pela equipa de professores que acompanhou o aluno estes dois últimos anos em que todos os objectivos iniciais foram alcançados, assiduidade, empenho, interesse, manutenção da atenção por períodos iguais ou superiores a 45 minutos, comportamentos adequados perante a frustração, persistência e brio no trabalho. Por isso foi possível ir mais além no projecto inicial e este ano equiparar os conteúdos em certas disciplinas, como a Matemática, ao currículo nacional.

A Directora de Turma fez saber aos presentes que concordava em absoluto com a proposta, até porque ninguém melhor do que os presentes que têm várias horas semanais de trabalho com o aluno (o [REDACTED] só estava com a Directora de Turma nas aulas de Formação Cívica, 90 minutos por semana) para avaliar se o aluno estará na posse de competências que lhe permitam integrar com sucesso o CEF de Informática.

O Conselho de Turma é unânime em reconhecer que a integração deste aluno neste CEF nesta altura, poderá ser determinante não só numa perspectiva de futuro profissional como de valorização pessoal.

E nada mais havendo a tratar, foi lida e aprovada a presente acta e deu-se por terminada a reunião.

Visto em ..... /..... /.....

Presidente da Reunião

Secretário

A Presidente do Conselho Executivo

## Anexo VIII - Questionário 1

Mestrado em Necessidades Educativas Especiais



### Questionário 1

Para efeitos de investigação - por favor não fotocopie.

A. IDENTIFICAÇÃO	
1. Idade _____	2. Género a) Feminino    b) Masculino
3. Grau académico _____	4. Pós-graduação/Especialização/ Formação _____
5. Ciclo/Anos/Cursos que ensina actualmente _____	6. Experiência com alunos do Ensino Especial a) Sim            b) Não
7. Tempo de serviço (anos) _____	

B. EXPERIÊNCIA COM PHDA (Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção)	
1. Tomou conhecimento da PHDA...	
a) No decorrer do seu curso.	b) Numa formação.
c) Não tem conhecimento.	d) Através de experiência profissional.
e) Por curiosidade.	
2. Já teve alunos com PHDA na sua turma?	
a) Não	b) 1 ou 2
c) 3 a 5	
3. Quantos alunos com PHDA já ensinou?	
a) Não se aplica	b) 1 ou 2
c) 3 a 5	
4. Alguma vez falou com o pedopsiquiatra, psicólogo, médico ou outros profissionais que acompanham ou acompanharam o(s) seu(s) aluno(s)?	
a) Não se aplica	b) Não
c) Sim, 1 ou 2 vezes	
d) Sim, muitas vezes.	
5. Já alguma vez:	
Se <b>Sim</b> , qual o total de horas a) ou o número de vezes b-e)	
a) Assistiu a alguma formação sobre PHDA	a. Não    b. Sim    a. 1-2    b. 3-5    c. 6 ou mais
b) Leu algum livro sobre PHDA	a. Não    b. Sim    a. 1-2    b. 3-5    c. 6 ou mais
c) Leu algum artigo sobre PHDA	a. Não    b. Sim    a. 1-2    b. 3-5    c. 6 ou mais
d) Viu algum programa de TV sobre PHDA	a. Não    b. Sim    a. 1-2    b. 3-5    c. 6 ou mais
e) Procurou na internet informação sobre PHDA	a. Não    b. Sim    a. 1-2    b. 3-5    c. 6 ou mais
6. Qual pensa que será o local mais apropriado para as aprendizagens de um aluno com PHDA?	
a. Frequência da Escola regular com o currículo oficial e respectiva carga horária	
b. Frequência da Escola de Ensino Especial	
c. Frequência da Escola regular e da Escola de Ensino Especial	
d. Frequência da Escola regular	
Outra _____	

Questionário para professores, adaptado por Stacey Small, M.A.(2003) & Cristina Roseiro (revisão em 2009) no âmbito da dissertação de Mestrado: "A Hiperactividade em Contexto Escolar - Estudo dos efeitos de um programa de tutoria em contexto escolar". Março 2009

efeitos de investigação – por favor não fotocopia.

7. Quais as medidas educativas específicas, no contexto de escola regular, que aplicaria a um aluno com PHDA?

- a. Redução da carga horária
- b. Frequência de um Currículo adaptado às suas necessidades
- c. Frequência do Currículo oficial por disciplinas
- d. Adaptações curriculares:
  - 1.  Provas objectivas com respostas curtas
  - 2.  Provas escritas mais curtas
  - 3.  Provas escritas mais frequentes
  - 4.  Provas escritas de escolha múltipla, V/F ou de ligação
  - 5.  Mais tempo para a execução das provas
  - 6.  Leitura das perguntas (se necessário)

(coloque uma cruz nos que considerar correctos)

**Muito Obrigada pelo vosso tempo!**



## Anexo IX - Questionário 2

Mestrado em Necessidades Educativas Especiais



### Questionário 2

Para efeitos de investigação – por favor não fotocopiar

<b>Inventário das Limitações e Capacidades Escolares</b> (Adaptado de Strengths and Limitations Inventory: School Version, Dowdy, C. 1991)	
<b>Nome do aluno:</b>	
<b>Data:</b>	
<b>Preenchido por:</b>	
<b>Relação com o aluno:</b>	

Por favor, preencha cada item de acordo com o conhecimento que tem do comportamento do aluno.	Nunca teve oportunidade de observar	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
	<b>I – Atenção/Impulsividade/Hiperactividade</b>				
1. Exibe movimento excessivo (ex. não consegue ficar sentado).					
2. Distrai-se facilmente com estímulos auditivos e visuais.					
3. Não se detém na tarefa durante o período de tempo necessário à sua concretização.					
4. Apresenta dificuldade em acabar as tarefas.					
5. Interrompe conversas ou actividades, verbal ou fisicamente.					
6. Perde-se quando lê oralmente					
7. Senta-se e não faz nada ("sonhar acordado")					
8. Apressa-se na realização das tarefas, sem ter em atenção os pormenores					
9. Não consegue seleccionar os estímulos importantes para a tarefa					
10. Muda de uma actividade incompleta para outra.					
11. Parece não ouvir aquilo que se está a dizer					
12. Conversa excessivamente					
13. Perde material ou informações necessárias para a realização de actividades ou tarefas.					
14. Tem dificuldades em trabalhar/brincar tranquilamente.					

- 1 -

Questionário para professores, adaptado por Ana Rodrigues & Mónica Pimentel (2008) & Cristina Roseiro (revisão em 2009). no âmbito da dissertação de Mestrado: "A Hiperactividade em Contexto Escolar – Estudo dos efeitos de um programa de tutoria em contexto escolar". Março 2009

Por favor, preencha cada item de acordo com o conhecimento que tem do comportamento do aluno.

	Nunca tive oportunidade de observar	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
<b>II – Raciocínio / Processamento</b>					
15. Toma decisões simples (faz raciocínios simples)					
16. Erra frequentemente (comete erros de raciocínio)					
17. Tem dificuldades em utilizar as aprendizagens em situações novas					
18. Demora mais tempo que os colegas a realizar uma tarefa					
19. Tem dificuldade em adaptar -se às mudanças (ex.: horário, condições de trabalho)					
20. Necessita de maior supervisão que os colegas					
21. Tem dificuldade em iniciar as tarefas					
22. Tem dificuldade em compreender as expectativas sociais.					
23. Necessita de demonstrações concretas					
24. Necessita de prática extra					
25. Tem dificuldade em acompanhar instruções orais					
26. Tem dificuldade em acompanhar instruções escritas					
27. Tem dificuldade em seguir um mapa ou um esquema					
28. Tem dificuldade em orientar-se no tempo, no espaço ou para um objectivo					

<b>III – Memória</b>					
29. Tem dificuldade em responder a questões relativas à sua história pessoal.					
30. Tem dificuldade em repetir informação ouvida recentemente					
31. Tem dificuldade em reter a informação aprendida recentemente					
32. Tem dificuldade em acompanhar múltiplas orientações/ instruções					
33. Tem dificuldade em realizar tarefas na sequência correcta					

para efeitos de investigação - por favor não fotocopiar

Por favor, preencha cada item de acordo com o conhecimento que tem do comportamento do aluno.	Nunca teve oportunidade de observar	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
<b>IV – Funções Executivas</b>					
34. Tem dificuldade em planear/organizar actividades					
35. Tem dificuldade na gestão do tempo (ex.: pontualidade, tempo para as tarefas)					
36. Tem dificuldade em estabelecer prioridades					
37. Tem dificuldade em integrar simultaneamente vários estímulos (auditivos e visuais, p.e.)					
37.a) Parece não ter consciência das possíveis consequências dos seus actos e das suas limitações					
38. Tem dificuldade em inibir respostas inapropriadas					
39. Tem dificuldade em manter um comportamento adequado por longos períodos de tempo					
40. Tem dificuldade em arranjar estratégias para resolver um problema (pessoal, académico)					
41. Tem dificuldade em adaptar o seu desempenho durante a actividade (auto-monitorização)					
42. Tem dificuldade em, ajustar o seu comportamento (auto-regulação), de forma independente					
43. Tem dificuldade em identificar as suas capacidades e limitações pessoais					
<b>V – Relações Interpessoais</b>					
44. Interage desadequadamente com Professores do mesmo sexo.					
45. Interage desadequadamente com Professores do sexo oposto.					
46. Responde inadequadamente a "pistas" não verbais					
47. O contacto visual é ineficiente					
48. A linguagem corporal é ineficiente					
49. É retraído; isola-se					
50. Tem dificuldade em aceitar críticas construtivas					
51. Tem dificuldade em pedir ajuda					
52. Exibe sinais de baixa auto-confiança					

para efeitos de investigação – por favor não fotocopiar

Por favor, preencha cada item de acordo com o conhecimento que tem do comportamento do aluno.	Nunca teve oportunidade de observar	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
---	-------------------------------------	-------	----------	----------------	----------------------

### VI – Maturidade Emocional

53. Reage de forma desadequada para a situação em causa					
54. Tem dificuldade em aceitar novas tarefas sem reclamar					
55. Irrita-se ou aborrece-se com facilidade					
56. Tem "explosões" temperamentais					
57. É facilmente "levado" por outros					
58. Parece desmotivado					
59. Não obedece às regras da sala de aula					
60. Tem dificuldade em fazer e manter amigos					
61. Tem dificuldade em trabalhar em grupo					
62. Tem dificuldade em trabalhar de forma independente					

### VII – Coordenação/Função Motora

63. Tem dificuldade no desempenho de tarefas de motricidade fina (ex. escrever, desenhar)					
64. Tem dificuldade no desempenho de tarefas de motricidade larga (ex. andar, desportos)					
65. Confunde esquerda-direita					
66. Tem dificuldade em movimentos de equilíbrio					
67. Tem um tempo de reacção lento					
68. Possui fraca resistência (endurance) em actividades motoras					

### VIII – Comunicação

69. Tem dificuldade em compreender as palavras					
70. Tem dificuldade em aprender novas palavras					
71. Troca as palavras					
72. Faz omissão de palavras					
73. Tem dificuldades na procura de palavras					
74. Utiliza frases curtas e simples					
75. Tem dificuldades em expressar ideias de forma clara					

- 4 -

Questionário para professores, adaptado por Ana Rodrigues & Mónica Pimentel (2008) & Cristina Roseiro (revisão em 2009). no âmbito da dissertação de Mestrado: "A Hiperactividade em Contexto Escolar – Estudo dos efeitos de um programa de tutoria em contexto escolar". Março 2009

para efeitos de investigação – por favor não fotocopiar

Por favor, preencha cada item de acordo com o conhecimento que tem do comportamento do aluno.	Nunca tive oportunidade de observar	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
<b>IX – Leitura / Compreensão</b>					
90. Tem falhas na consciência fonética					
91. Reverte letras ( <i>ex: b quando é d</i> )					
92. Tem dificuldade em ler sinais no envolvimento					
94. Tem dificuldade em ler em voz alta					
<b>X – Escrita/Ortografia</b>					
96. Tem dificuldades na cópia					
97. Tem dificuldade em escrever de forma legível					
98. Faz múltiplos erros de ortografia					
99. Tem dificuldade em comunicar através da escrita					
100. Tem dificuldade na organização dos parágrafos					
101. Faz erros de gramática e pontuação					
<b>XI – Cálculo Matemático / Aplicação</b>					
102. Reverte os números					
103. Confunde os símbolos matemáticos					
104. Tem dificuldades no cálculo matemático					
105. Tem dificuldades na resolução de problemas					
106. Tem dificuldades na gestão do dinheiro					

Muito Obrigada pela sua colaboração!

- 5 -

## Anexo X - Questionário 3

Mestrado em Necessidades Educativas Especiais



Para efeitos de investigação - por favor não fotocopiar

### Questionário 3

#### ESCALA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ACADÉMICO (Adaptado do Academic Performance Rating Scale - DuPaul, Rapport e Perriello, 1991)

Nome do aluno : _____	Data de Registo: __/__/__
Idade: _____ Ano: _____	Professor: _____
Período de avaliação: de _____ a _____	Registo nº _____

**INSTRUÇÕES:** Para cada um dos itens deve estimar a prestação média da criança ao longo das duas semanas. Em cada um dos itens, coloque um círculo em torno de apenas uma opção.

	1	2	3	4	5
1. Estime a percentagem de <b>trabalho escrito e completo</b> (independentemente da correcção) em relação aos colegas da sala.	0-49%	50-69%	70-79%	80-89%	90-100%
2. Estime a quantidade de <b>trabalho escrito e correcto</b> , (isto é, a percentagem de trabalho correcto, de todo o que foi feito).	0-49%	50-69%	70-79%	80-89%	90-100%
3. Como avalia a consistência da qualidade do trabalho académico, do aluno ao longo da semana passada?	Consist. Pobre	Frequentem. + pobre do q c/sucesso	Variável	Frequentem. c/sucesso do q pobre	Consist. c/sucesso
4. Com que frequência é que o aluno, <u>acompanha contínua e correctamente</u> as instruções do professor e/ou as discussões na turma durante situações de grande grupo?	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Mto Freq.
5. Com que frequência é que o aluno <u>acompanha, contínua e correctamente</u> as instruções do professor e/ou as discussões da turma durante situações de pequeno grupo?	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Mto Freq.
6. Com que rapidez é que o aluno aprende novos conceitos e/ou matérias?	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Mto Freq.
7. Qual é o grau de perfeição da letra do aluno?	Pobre	Razoável	Média	Acima da média	Excel.
8. Qual é a qualidade das competências de leitura do aluno?	Pobre	Razoável	Média	Acima da média	Excel.
9. Qual é a qualidade das competências de comunicação verbal do aluno?	Pobre	Razoável	Média	Acima da média	Excel.
10. Com que frequência é que o aluno completa o seu trabalho escrito de forma cuidadosa?	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Mto Freq.
11. Com que frequência é que o aluno leva mais tempo, que os seus colegas, a terminar o seu trabalho?	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Mto Freq.

Questionário para professores, adaptado por Cristina Roseiro (2009), no âmbito da dissertação de Mestrado: "A Hiperactividade em Contexto Escolar - Estudo dos efeitos de um programa de tutoria em contexto escolar". Março 2009

Para efeitos de investigação - por favor não fotocopiar

12. Com que frequência é que o aluno consegue tomar atenção a algo, sem que o interpele?	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente mente	Mto Freq.
13. Com que frequência é que o aluno necessita da sua ajuda para conseguir terminar o seu trabalho?	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente mente	Mto Freq.
14. Com que frequência é que o aluno inicia o seu trabalho escrito, antes de compreender todas as instruções?	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente mente	Mto Freq.
15. Com que frequência é que o aluno tem dificuldade em relembrar matérias de dias anteriores?	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente mente.	Mto Freq.
16. Com que frequência é que o aluno parece estar abstraído, como que "no mundo da lua"?	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente mente	Mto Freq.
17. Com que frequência é que o aluno parece isolado ou falha numa resposta emocional a uma situação social?	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente mente	Mto Freq.

## Anexo XI - Questionário 4

Mestrado em Necessidades Educativas Especiais



Para efeitos de investigação - por favor não fotocopiar

### QUESTIONÁRIO nº 4

#### Atitude - Intervenção e Estratégias

Segue-se uma lista de possíveis estratégias de intervenção em contexto escolar.  
Por favor assinale a frequência com que as utiliza, no seu quotidiano de trabalho com o aluno.

#### Legenda:

- 1 - Nunca Utilizo
- 2 - Utilizo
- 3 - Utilizo com Frequência
- NA - Não se Adequa ao meu método de ensino
- NC - Não Conheço

Item	Estratégias	1	2	3	NA	NC
1	Recompensas Sociais (atenção, louvores, afectos, privilégios...).					
2	Ignorar pequenos comportamentos inadequados (remexer-se, roer a caneta...).					
3	Time-out (tempo de afastamento da classe).					
4	Organização da sala de aula (evitar fontes de estimulação que não seja o próprio material de aprendizagem, sentar o aluno perto do professor).					
5	Tarefas curtas, bem definidas e bem sequencializadas.					
6	Supervisiona o aluno de forma próxima e contínua.					
7	Monitoriza a realização das tarefas, dando pistas ao aluno para que consiga terminá-las.					
8	Envia informações diárias ou semanais à D. T., à Tutora, ao E.E.					
9	Repreensões para comportamentos inapropriados (por ex: verbais ou no quadro)					
10	Regulamento Disciplinar da Escola (Ex: normas de conduta, procedimentos disciplinares).					
11	Utiliza sistemas de auto-avaliação do comportamento.					
12	Solicitar a ajuda da família para incentivar e desenvolver competências.					
13	Regras da sala de aula identificadas e interiorizadas.					
14	Colocar lembretes na carteira do aluno (Ex: "permanecer sentado" escrito num cartão colocado na mesa do aluno).					
15	Dar conhecimento ao Director de turma acerca do comportamento do aluno.					
16	Retira "privilégios/recompensas" ao aluno em situações de comportamento inapropriado.					
17	Utiliza meios dinâmicos e estimulantes para apresentar as tarefas (ex: tarefas com cor e forma alterada, meios áudio-visuais, multimédia, etc...)					
18	Utiliza estratégias de ensino/aprendizagem diferenciadas (por ex: manter contacto ocular; dar directivas curtas e precisas, dividir as tarefas em partes).					
19	Adapta as tarefas académicas (por exemplo: tempo extra para a realização de testes; baseia as tarefas nos interesses e motivações do aluno, adapta as questões dos testes e fichas de avaliação).					
20	Utiliza o ensino de pares (tutor) na sala de aula.					
21	Encaminhar para intervenção com um técnico especializado.					

Questionário para professores, construído por Rodrigues, Ana & Horta, Joana (2008), adaptado por Cristina Roseiro (revisão em 2009), no âmbito da dissertação de Mestrado: "A Hiperactividade em Contexto Escolar - Estudo dos efeitos de um programa de tutoria em contexto escolar". Março 2009



## Anexo XII - Questionário 5

Mestrado em Necessidades Educativas Especiais



### Questionário 5

para efeitos de investigação – por favor não fotocopiar

#### **Inventário das Limitações e Capacidades Escolares**

(Adaptado de *Childhood Symptoms Scale – Self-Report Form* e de *Work Performance Rating Scale – Self-Report Form*, Barkley, R. & Murphy, K. 2006)

Nome:

Data:

Por favor, preenche cada item de acordo com o comportamento e atitudes das duas últimas semanas.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
1. Apressei-me na realização das tarefas, sem ter em atenção os pormenores.					
2. Exibi movimento excessivo (ex. não pára de mexer nas mãos e pés e com as mãos e pés, não consegue ficar sentado).					
3. Tive dificuldade em manter a minha atenção em tarefas escolares ou actividades de recreio.					
4. Saí do meu lugar na sala de aula ou noutras actividades em que devia permanecer sentado.					
5. Não ouvi quando estavam a falar comigo directamente.					
6. Senti-me inquieto (dificuldade em permanecer quieto e calmo).					
7. Tive dificuldade em acompanhar as instruções e não acabei as tarefas nas aulas.					
8. Tive dificuldade em participar em actividades de recreio ou em divertir-me de forma tranquila.					
9. Tive dificuldade em organizar as tarefas e actividades escolares.					
10. Sou facilmente "levado" por outros.					
11. Evitei, não gostei ou resisti a iniciar uma tarefa que exigia atenção e esforço mental.					
12. Conversei excessivamente.					
13. Perdi material ou informações necessárias para a realização de actividades ou tarefas.					
14. Respondi antes de a pergunta ter acabado.					
15. Distraí-me facilmente.					
16. Tive dificuldade em esperar pela minha vez.					
17. Esqueci – me de realizar tarefas diárias (de rotina).					

- 1 -

Questionário para alunos adolescentes, adaptado por Cristina Roseiro (2009), no âmbito da dissertação de Mestrado:

"A Hiperactividade em Contexto Escolar – Estudo dos efeitos de um programa de tutoria em contexto escolar". Março 2009

Para efeitos de investigação – por favor não fotocopiar

Até que ponto os problemas que referiste interferem nas áreas referidas em baixo.	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
18. Em casa, com a minha família mais próxima.					
19. Nas minhas relações sociais com colegas e amigos.					
20. Nas minhas relações e actividades com outras pessoas da comunidade.					
21. Na escola.					
22. No desporto, em clubes ou outros.					
23. A aprender a tomar conta de mim.					
24. Nas minhas brincadeiras ou actividades de divertimento.					
25. Na gestão das minhas tarefas diárias ou outras responsabilidades.					
26. No desempenho das minhas tarefas escolares.					
27. Na minha pontualidade às aulas.					
28. Na gestão do tempo das minhas tarefas escolares e de prazos de entrega de trabalhos.					

**Muito Obrigada!**

- 2 -

## Anexo XIII - Questionário 6

Mestrado em Necessidades Educativas Especiais



### Questionário 6

-reitos de investigação - por favor não fotocopiar

#### Registo das Limitações e Capacidades Escolares nas sessões de Tutoria

(Adaptado de: *Strengths and Limitations Inventory: School Version*, Dowdy, C. 1991)

Nome do aluno:	[REDACTED]
Data:	
Preenchido por:	Cristina Roseiro
Relação com o aluno:	Tutora

Tema a abordar:	Nunca	Não	Algum (á.s)	Sim	Sempre
<b>1 – Atenção/Impulsividade/Hiperactividade</b>					
1. Exibiu movimento excessivo					
2. Distraiu-se facilmente com estímulos auditivos e visuais.					
3. Não se deteve na tarefa durante o período de tempo necessário à sua concretização.					
4. Interrompeu conversas ou actividades, verbal ou fisicamente.					
5. Apressou-se na realização das tarefas, sem ter em atenção os pormenores					
6. Mudou de um tema incompleto para outro.					
7. Pareceu não ouvir aquilo que se está a dizer					
8. Conversou excessivamente					
Observações:					

- 1 -

Registo para tutoria, adaptado por Cristina Roseiro (2009), no âmbito da dissertação de Mestrado: "A Hiperactividade em Contexto Escolar – Estudo dos efeitos de um programa de tutoria em contexto escolar". Março 2009

efeitos de investigação -- por favor não fotocopiás

	Nunca	Não	Algum(a, as)	Sim	Sempre
<b>II – Raciocínio / Processamento</b>					
9. Tomou decisões simples (faz raciocínios simples)					
10. Errou frequentemente (comete erros de raciocínio)					
11. Utilizou as aprendizagens em situações novas					
12. Compreendeu as expectativas sociais.					
13. Necessitou de demonstrações concretas					
14. Acompanhou instruções orais					
15. Acompanhou instruções escritas					
16. Orientou-se no tempo, no espaço ou para um objectivo					
Observações:					

	Nunca	Não	Algum (a, as)	Sim	Sempre
<b>III – Memória</b>					
17. Respondeu a questões relativas à sua história pessoal.					
18. Repetiu informação ouvida recentemente na sequência correcta					
19. Reteve informação aprendida recentemente					
20. Acompanhou múltiplas orientações/ instruções					
Observações:					

efeitos de investigação - por favor não fotocopiar

	Nunca	Não	Algum (a, as)	Sim	Sempre
<b>IV – Funções Executivas</b>					
21. Apresentou dificuldade em planear/organizar actividades					
22. Apresentou dificuldade na gestão do tempo (ex: pontualidade, tempo para as tarefas)					
23. Apresentou dificuldade em estabelecer prioridades					
24. Pareceu não ter consciência das possíveis consequências dos seus actos e das suas limitações					
25. Apresentou dificuldade em arranjar estratégias para resolver um problema (pessoal, académico)					
26. Apresentou dificuldade em adaptar o seu desempenho durante a actividade (auto-monitorização)					
27. Apresentou dificuldade em, ajustar o seu comportamento (auto-regulação), de forma independente					
28. Apresentou dificuldade em identificar as suas capacidades e limitações pessoais					
Observações:					

efeitos de investigação - por favor não fotocopiar

	Nunca	Não	Algum (a, as)	Sim	Sempre
<b>V – Relações Interpessoais</b>					
29. Interagiu desadequadamente com a professora Tutora					
30. Respondeu inadequadamente a "pistas" não verbais					
31. O contacto visual é ineficiente					
32. A linguagem corporal é ineficiente					
33. Retraiu-se; isolou-se					
34. Aceitou críticas construtivas					
35. Pediu ajuda					
36. Exibiu sinais de baixa auto-confiança					
Observações:					

	Nunca	Não	Algum(a,as)	Sim	Sempre
<b>VI – Maturidade Emocional</b>					
37. Apresentou bom humor					
38. Reagiu de forma desadequada para a situação em causa					
39. Irritou-se ou aborreceu-se com facilidade					
40. Teve "explosões" temperamentais					
41. Foi facilmente "levado" por outros					
42. Pareceu desmotivado					
Observações:					

- 4 -

para efeitos de investigação - por favor não fotocopiar

	Nunca	Não	Algum(a.as)	Sim	Sempre
<b>VIII – Comunicação</b>					
43. Teve dificuldade em compreender as palavras					
44. Teve dificuldade em aprender novas palavras					
45. Trocou as palavras					
46. Fez omissão de palavras					
47. Teve dificuldade na procura de palavras					
48. Utilizou frases curtas e simples					
49. Teve dificuldades em expressar ideias de forma clara					

Observações:

## Anexo XIV - Questionário 7

Mestrado em Necessidades Educativas Especiais



### Questionário 7

Para efeitos de investigação – por favor não fotocopie.

<b>Grau de percepção da tutoria.</b>				
<i>(assinale a alínea que melhor corresponder à sua opinião)</i>				
<b>1. A tutoria teve um impacto positivo no desempenho académico do aluno?</b>				
a) Discordo totalmente	b) Discordo	c) Concordo	d) Concordo parcialmente	e) Concordo totalmente
<b>2. A tutoria teve um impacto positivo no desempenho pessoal e social do aluno?</b>				
a) Discordo totalmente	b) Discordo	c) Concordo	d) Concordo parcialmente	e) Concordo totalmente
<b>3. A tutoria do aluno deverá prolongar-se até ao final do seu percurso académico?</b>				
a) Discordo totalmente	b) Discordo	c) Concordo	d) Concordo parcialmente	e) Concordo totalmente
<b>4. A tutoria deveria pressupor reuniões regulares entre o tutor e os docentes do Conselho de Turma ?</b>				
a) Discordo totalmente	b) Discordo	c) Concordo	d) Concordo parcialmente	e) Concordo totalmente
(Se respondeu Discordo Totalmente ou Discordo, o seu questionário acaba aqui.)				
<b>5. A tutoria deveria pressupor reuniões com a seguinte periodicidade:</b>				
a) Semanal b) Quinzenal c) Mensal d) Trimestral e) Sempre que solicitado por um docente				

**Muito Obrigada pelo vosso tempo!**

Questionário para professores, construído por Cristina Roseiro (2009), no âmbito da dissertação de Mestrado: "A Hiperactividade em Contexto Escolar – Estudo dos efeitos de um programa de tutoria em contexto escolar". Março 2009



## Anexo XV - Fichas de registo de avaliação – Curso de Educação e Formação



Escola E.B. 2º,3º/S Aquilino Ribeiro  
Curso de Educação e Formação Tipo 2 Nível 2  
Ano Lectivo 2008/2009  
1º Período

### INFORMAÇÃO DO COORDENADOR DO CURSO AO ENC. EDUCAÇÃO CEF 2 B

Nome: XXXXXXXXXX

N.º 12

Disciplinas	NÍVEL COMPORTAMENTAL / AFECTIVO				NÍVEL COGNITIVO	NÍVEL GLOBAL	FALTAS	LIMITE FALTAS
	Participação Cooperação	Sociabilidade	Sentido de responsabilidade	Autonomia				
Língua Portuguesa	RP	R	RP	RP	S	3	5	26
Inglês	RP	R	RP	R	S	2	5	26
TIC	R	R	R	R	S	3	0	13
Cidadania e Mundo Actual	RP	RP	RP	RP	I	2	1	26
H.S.S.T.	RP	RC	R	RP	I	3	1	4
Educação Física	RP	R	RP	RP	I	2	4	13
Matemática	RP	RP	RP	RP	I	2	0	28
Físico-química	RP	RP	R	RP	I	3	0	17
Aplicações de Escritório	R	R	RP	RP	S	3	2	26
GBD	R	R	R	R	S	3	0	26
IMM	RP	RP	R	RP	I	2	5	19
ICORLI	RP	RP	R	RP	I	2	6	34

NÍVEL COMPORTAMENTAL/AFECTIVO: RP - Revela Pouco R - Revela RC - Revela Claramente

NÍVEL COGNITIVO: I - Insuficiente S - Suficiente B - Bom

NÍVEL GLOBAL: 1, 2, 3, 4, 5.

Data 22 de Dezembro de 2008

A Coordenadora

XXXXXXXXXX

Observações: A língua Portuguesa o aluno foi avaliado atendendo apenas à interpretação de textos e produção de textos (os testes são adaptados). Em algumas disciplinas o XXXXXXXXXX não quer realizar as tarefas (EMA) e não se lembra o suficiente.

Tomei conhecimento das informações da avaliação do 1º Período:

O Encarregado de Educação:

XXXXXXXXXX

Deve estar mais atento e fazer um esforço por se concentrar na realização das tarefas propostas na sala de aula.



Escola E.B. 2º,3º/S Aquilino Ribeiro  
Curso de Educação e Formação Tipo 2 Nível 2  
Ano Lectivo 2008/2009  
2º Período

INFORMAÇÃO DO COORDENADOR DO CURSO AO ENC. EDUCAÇÃO  
CEF 2 B

Nome: 

N.º 12

Disciplinas	NÍVEL COMPORTAMENTAL / AFECTIVO				NÍVEL COGNITIVO	NÍVEL GLOBAL	FALTAS	LIMITE FALTAS
	Participação Cooperação	Sociabilidade	Sentido de responsabilidade	Autonomia				
Língua Portuguesa	RP	R	RP	RP	S	3	8	26
Inglês	RP	RP	RP	RP	I	2	8	26
TIC	RP	R	R	R	S	3	0	13
Cidadania e Mundo Actual	RP	RP	RP	RP	I	2 +	3	26
H.S.S.T.	R	RC	RP	RP	I	3	1	4
Educação Física	R	R	R	RP	S	3	4	13
Matemática	R	R	RP	RP	I	2	0	28
Físico-química	RP	RP	RP	RP	I	2	1	17
IMM	RP	RP	RP	RP	I	2	7	26
Aplicações de Escritório	RP	R	R	R	S	3	4	26
GBD	RP	R	R	RP	S	3	0	26
ICORLI	RP	RP	RP	RP	I	2	12	34

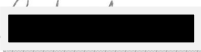
NÍVEL COMPORTAMENTAL/AFECTIVO: RP - Revela Pouco R - Revela RC - Revela Claramente

NÍVEL COGNITIVO: I - Insuficiente S - Suficiente B - Bcm

NÍVEL GLOBAL: 1, 2, 3, 4, 5.


Data 30 de Março de 2009

A Coordenadora



Tomei conhecimento das informações da avaliação do 2º Período:

Observações:

O  manteve 6 meses negativos, tendo subido a EF e baixado a RA. Tem de se concentrar mais e empenhar-se na realização das tarefas em sala de aula.

O Encarregado de Educação:  




Escola E.B. 2º,3º/S Aquilino Ribeiro  
Curso de Educação e Formação Tipo 2 Nível 2  
Ano Lectivo 2008/2009  
3º Período

INFORMAÇÃO DO COORDENADOR DO CURSO AO ENC. EDUCAÇÃO  
CEF 2 B

Nome: [REDACTED]

N.º 12

Disciplinas	NÍVEL COMPORTAMENTAL / AFECTIVO				NÍVEL COGNITIVO	NÍVEL GLOBAL	FALTAS	LIMITE FALTAS
	Participação Cooperação	Sociabilidade	Sentido de responsabilidade	Autonomia				
Língua Portuguesa	R	R	RP	RP	S	3	9	26
Inglês	R	R	RP	RP	S	3	9	26
TIC	R	R	R	R	S	3	0	13
Cidadania e Mundo Actual	RP	RP	RP	RP	I	2	3	26
H.S.S.T.	RP	RC	RP	RP	I	3	1	4
Educação Física	R	R	R	RP	S	4	4	13
Matemática	R	R	R	RP	S-	3	0	28
Físico-química	R	R	RP	RP	I	3	1	17
IMM	R	R	R	RP	S	3	9	26
Aplicações de Escritório	R+	R	R	RP	S	3	6	26
GBD	R	R	R	RP	S-	3	0	26
ICORLI	R	R	R	RP	S	3	15	34

NÍVEL COMPORTAMENTAL/AFECTIVO: RP - Revela Pouco R - Revela RC - Revela Claramente

NÍVEL COGNITIVO: I - Insuficiente S - Suficiente B - Bom

NÍVEL GLOBAL: 1, 2, 3, 4, 5.

Data 22 de Junho de 2009

A Coordenadora

[REDACTED]

Observações:

Parabéns, o [REDACTED] regista uma melhoria significativa mas suas avaliações, contudo, no próximo ano lectivo terá de trabalhar bastante para conseguir manter as classificações.

Tomel conhecimento das informações da avaliação do 3º Período:

O Encarregado de Educação:

[REDACTED]

## Anexo XVI - Pedido de autorização para realização da investigação

Mestrado em Necessidades Educativas Especiais



Aut. pigo  
12/3/2009

Talaíde, 11 de Março 2009

Exma. Sr.<sup>a</sup> Presidente do Conselho Executivo da Escola 2,3 e Sec. Aquilino Ribeiro,

Sou aluna do Instituto Superior de Educação e Ciências, no Mestrado de Necessidades Educativas Especiais, encontrando-me a fazer a dissertação de mestrado “A Hiperactividade em Contexto Escolar – *Estudo dos efeitos de um programa de tutoria em contexto escolar*”. Venho pedir a vossa autorização e colaboração dos docentes para participarem num estudo de pesquisa que incide na Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção (PHDA).

Estou interessada em fazer um estudo de pesquisa que requer a cooperação do grupo de docentes dessa escola, da turma CEF 2B, onde se encontra um aluno com PHDA abrangido pelo projecto Integrarte, na vertente de Tutoria. A escolha que presidiu à vossa escola prende-se com motivos profissionais, ser docente da escola, e por integrar o projecto de Tutorias, como tutora do aluno acima referido, o que me parecem elementos bastante facilitadores do referido estudo, da sua explicitação, da sua aplicação e da sua recolha.

Este estudo é bastante específico. Espera-se poder avaliar os efeitos de um programa de Tutoria no desenvolvimento académico do jovem adolescente com PHDA. Este estudo poderá reflectir também, as práticas pedagógicas e as estratégias de intervenção do Conselho de Turma, podendo aperfeiçoar o projecto de Tutorias e trazer assim benefícios para a escola, para os seus profissionais de educação e para os alunos.

A pesquisa para o estudo consiste em:

- No preenchimento, por parte dos professores, de uma avaliação inicial do aluno, com escalas de frequência, e outra no final do ano lectivo.
- No preenchimento, por parte dos professores, de registos de observação do aluno, de 3 em 3 semanas, com escalas de frequência, até final do ano lectivo.
- No preenchimento, por parte do aluno, de registos de auto-avaliação, de 3 em 3 semanas, com escalas de frequência.
- De um registo da professora tutora das sessões de tutoria.

O preenchimento destes registos demora cerca de 3 a 5 minutos a cada professor.

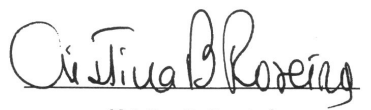
A aplicação e a recolha dos registos serão efectuadas por mim.

Toda a informação recolhida e respectivo tratamento de dados será confidencial.

Estarei sempre ao dispor para qualquer dúvida ou esclarecimento.

Ciente de que o meu pedido implicará alguma dispensa de tempo aos docentes e a V.Exa, agradeço desde já a vossa atenção.

Peço deferimento,



(Cristina B. Roseiro)