



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

**Como é Que a História de Vida de Uma Criança com
Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão
das Opções do Atendimento e do Processo Educativo**

Maria João Marques Varão Leal Cavalheiro

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

Orientadores:

Mestre Francisca Fragoso

Professor Doutor João Carlos Vieira Casal, Coordenador de Curso, ISCE

Vol. I

outubro, 2018

Odivelas

Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupery

Agradecimentos

Não poderia deixar de agradecer aos intervenientes neste estudo, nomeadamente a Maria (nome fictício), à sua mãe, pai, avó, professores e colegas, que permitiram torná-lo possível.

Agradeço também aos Diretores das escolas onde a Maria realizou o 2º e 3º Ciclos e Secundária, por terem permitido e facilitado o acesso a documentos e realização de entrevistas. Assim como ao Diretor do Agrupamento de Escolas Mães D'Água onde exerço funções de docente, pela ajuda e compreensão, aos restantes colegas da Direção e aos meus colegas e amigos. Em especial à Fátima Falé e Maria João Martins, pela ajuda prática na revisão do trabalho.

A todos os Professores do ISCE, que contribuíram para a ampliação dos meus conhecimentos ao nível da Educação Especial.

Um agradecimento especial ao Professor Doutor Armindo Rodrigues por estar sempre pacientemente disponível, para ajudar e encaminhar nas minhas escolhas, mostrando as pedras de que o caminho pode ser feito, a passo que ia relembrando que este se faz caminhando. Obrigada pela partilha de materiais, e também, pelas aprendizagens que nos proporcionou ao longo de todas as aulas, bem como na partilha informal de conhecimento.

Grata também à Mestre Francisca Fragoso, pelo seu trabalho de partilha e orientação.

Um agradecimento especial ao Professor Doutor João Casal porque não só me orientou na realização desta investigação, como desta forma, partilhando a sua sabedoria e experiência, permitiu a realização do meu sonho e me preparou para a vida, a minha vida a partilhar com os meus alunos.

Todas essas contribuições se revelaram essenciais, tanto para a realização como para o melhoramento deste trabalho.

Também agradeço ao meu marido e aos meus filhos por estarem sempre disponíveis e atentos às minhas necessidades e obrigações académicas, com paciência e carinho.

Por fim, mas não menos importante, aos meus amigos, que sempre me encorajaram a prosseguir esta Dissertação, principalmente as amigas de Percurso Cláudia Casaca e Marlene Amaral. Não esquecendo que a minha amiga Cristina Seixas sempre me apoiou e foi a responsável pela decisão deste Percurso.

O meu Muito Obrigada todos.

Resumo

A presente investigação pretende estudar a forma como a história de vida de uma criança com Necessidades Educativas Especiais possibilita a compreensão das opções de atendimento e do Processo Educativo.

O estudo pretende conhecer as implicações que o percurso escolar, e familiar podem ter sobre todo o processo evolutivo de uma criança, em todas as dimensões da sua vida, afetadas pela problemática da dislexia cumulativamente com todo o processo natural da adolescência, afeto aos sintomas e suas repercussões inerentes.

Para tal propósito, optamos por uma metodologia de Estudo de Caso, em que a análise dos dados recolhidos através de uma pesquisa qualitativa, permitirá a construção da história de vida da jovem em questão.

Foram efetuadas entrevistas à jovem sobre a qual investigamos e também aos seus pais, avó materna, nove professores do seu terceiro ciclo, dois professores do seu secundário e nove dos seus colegas de turma.

O estudo foi norteado pelos seguintes objetivos: Compreender o Contributo da História de Vida de uma Criança com Necessidades Educativas Especiais nos Processos Educativos; Pesquisar a Família, no contexto da Necessidade Educativa apresentada; Compreender a Relação entre Aprendizagem/Família e Aluna, nos vários contextos escolares; e Analisar as Influências de Todos os Intervenientes no Sucesso Escolar.

O trabalho está organizado em três partes, que fundamentam as conclusões e as implicações profissionais.

Entre as conclusões do nosso estudo, salienta-se a necessidade de um diagnóstico atempado das problemáticas presentes nas nossas crianças, na medida em que apenas desta forma se possibilita um adequado atendimento conducente a um percurso mais saudável e feliz.

Palavras-Chave: Dislexia; Depressão; Adolescência; Percurso Escolar; Família;

ABSTRAT

The present research intends to study how the life history of a child with Special Educational needs makes possible the understanding of the care options and the Educational Process.

The aim of this study is to understand the implications that school and family life can have on a child's developmental process, in all dimensions of his life, affected by the dyslexia problem cumulatively with the whole natural process of adolescence, affection for the symptoms and their repercussions.

For this purpose, we chose a methodology of Case Study, in which the analysis of the data collected through a qualitative research, will allow the construction of the life history of the girl in question.

We interviewed the young woman we investigated, as well as her parents, maternal grandmother, nine teachers from her third cycle, two teachers from her secondary school and nine from her classmates.

The study was guided by the following objectives: Understanding the Contribution of the Life Story of a Child with Special Educational Needs in Educational Processes. Research the Family in the context of the Educational Need presented. Understand the Relationship between Learning / Family and Student, in the various school contexts. Analyze the Influences of All Stakeholders in School Success.

The work is organized in three parts, which base the conclusions and the professional implications.

Among the conclusions of our study, we emphasize the need for a timely diagnosis of the problems present in our children, since only in this way is possible an adequate care leading to a healthier and happier course.

Keywords: Dyslexia; Depression; Adolescence; School route; Family;

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	IV
ABSTRAT	V
Introdução	XII
1. Enquadramento Teórico	16
1.1. Dislécia e Disortografia	16
1.1.1. O que são a dislexia e a disortografia	16
1.1.2. As causas, tipos e problemas específicos da dislexia e da disortografia	18
1.1.3. . As características da criança com dislexia e disortografia	20
1.1.4. . Alterações psicológicas nas dificuldades de aprendizagem	22
1.2. História de Vida	25
1.2.1. Antecedentes	25
1.2.2. Primeiros estudos científicos	26
1.2.3. As disciplinas	27
1.2.4. Uma sistematização metodológica	27
1.2.5. Questões metodológicas	28
2. Metodologia	29
2.1. Formulação do Problema	29
2.2. Objetivo do Estudo – Geral e Específico	29
2.3. Tipo de Estudo	29
2.4. Os Participantes	31
3.4.1 Definição e Seleção dos Sujeitos	31
3.4.2 Caraterização dos Sujeitos	32
2.5. Instrumentos utilizados	32
2.6. Procedimentos	34
2.7. Tratamento de Dados	37
2.8. Definição das Categorias utilizadas para a análise das entrevistas	38
3. Resultados	42
3.1. Apresentação dos Resultados	42
3.2. Discussão dos Resultados	74
3.2.1. Da conceção ao nascimento	74
3.2.2. Os primeiros anos de vida	76
3.2.3. A infância	77

3.2.4.	Os primeiros anos de escolaridade.....	79
3.2.5.	A primeira avaliação diagnóstica.....	82
3.2.6.	A elegibilidade para a Educação Especial.....	83
3.2.7.	A dislexia	84
3.2.8.	Os primeiros constrangimentos.....	86
3.2.9.	Relações inter-familiares.....	87
3.2.10.	O problema do irmão.....	88
3.2.11.	Entrada no segundo ciclo	89
3.2.12.	O desencanto do segundo ciclo.....	90
3.2.13.	Uma nova vida com a retenção	91
3.2.14.	Novas amizades.....	91
3.2.15.	A automutilação.....	92
3.2.16.	A pensar em suicídio.....	93
3.2.17.	Acabar com a amizade.....	94
3.2.18.	A depressão	95
3.2.19.	A saúde dos familiares	96
3.2.20.	O fim do terceiro ciclo e novos horizontes	98
3.2.21.	A escolha do percurso.....	98
3.2.22.	Com ou sem diagnóstico	99
3.2.23.	As dificuldades de quem tem dislexia.....	100
3.2.24.	A superação das dificuldades.....	101
3.2.25.	A emancipação.....	102
3.2.26.	Rituais de aceitação	103
3.2.27.	Os amores	104
3.2.28.	A carta de condução.....	104
3.2.29.	O balanço.....	105
3.2.30.	O futuro	107
	Conclusão	108
4.	Referências Bibliográficas.....	113

Índice de Quadros

Quadro 1 – Categorias Analisadas	39
Quadro 1 – Categorias Analisadas (continuação)	40
Quadro 1 – Categorias Analisadas (continuação)	41
Quadro 2 – Dimensão da Análise - Desenvolvimento	42
Quadro 2 – Dimensão da Análise – Desenvolvimento (continuação)	43
Quadro 3 – Dimensão da Análise – Dificuldades Escolares	46
Quadro 4 – Dimensão da Análise - Problemática	49
Quadro 5 – Dimensão da Análise - Comportamentos	52
Quadro 6 – Dimensão da Análise – Relações Familiares	55
Quadro 6 – Dimensão da Análise - Relações Familiares (continuação)	56
Quadro 7 – Dimensão da Análise - Socialização	63
Quadro 7 – Dimensão da Análise – Socialização (continuação)	64
Quadro 8 – Dimensão da Análise - Futuro	71
Quadro 8 – Dimensão da Análise – Futuro (continuação)	72

Índice de anexos e apêndices (Vol. II)

ANEXOS	6
ANEXO Nº1	7
Pedido de consulta de Processo Escolar	8
ANEXO Nº2	9
Pedido de Consentimento Informado (Maria)	10
ANEXO Nº3	11
Pedido de Consentimento Informado (Familiars da Maria)	12
ANEXO Nº4	13
Pedido de Consentimento Informado (Diretora do AE anterior, frequentado pela Maria)	14
ANEXO Nº5	15
Pedido de Consentimento Informado (Diretor do AE atual, frequentado pela Maria)	16
ANEXO Nº6	17
Pedido de Consentimento Informado (Professores da Maria)	18
ANEXO Nº7	19
Pedido de Consentimento Informado (Colegas da Maria)	20
ANEXO Nº8	21
Transcrição da entrevista à Maria	22
ANEXO Nº9	85
Transcrição da entrevista à mãe da Maria	86
ANEXO Nº10	133
Transcrição da entrevista ao pai da Maria	134
ANEXO Nº11	164
Transcrição da entrevista à avó da Maria	165
ANEXO Nº12	199
Transcrição da entrevista aos professores da Maria – P₁	200
ANEXO Nº13	202
Transcrição da entrevista aos professores da Maria – P₂	203
ANEXO Nº14	205
Transcrição da entrevista aos professores da Maria – P₃	206
ANEXO Nº15	208
Transcrição da entrevista aos professores da Maria – P₄	209
ANEXO Nº16	211
Transcrição da entrevista aos professores da Maria – P₅	212

Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo

ANEXO Nº17	215
Transcrição da entrevista aos professores da Maria – P₆	216
ANEXO Nº18	218
Transcrição da entrevista aos professores da maria – P₇	219
ANEXO Nº19	221
Transcrição da entrevista aos professores da Maria – P₈	222
ANEXO Nº20	227
Transcrição da entrevista aos professores da Maria – P₉	228
ANEXO Nº21	233
Transcrição da entrevista aos professores da Maria – P₁₁	234
ANEXO Nº23	237
Transcrição da entrevista aos colegas da Maria (C₁)	238
ANEXO Nº24	239
Transcrição da entrevista aos colegas da Maria (C₂)	240
ANEXO Nº25	241
Transcrição da entrevista aos colegas da Maria (C₃)	242
ANEXO Nº26	243
Transcrição da entrevista aos colegas da Maria (C₄)	244
ANEXO Nº27	245
Transcrição da entrevista aos colegas da Maria (C₅)	246
ANEXO Nº28	248
Transcrição da entrevista aos colegas da Maria (C₆)	249
ANEXO Nº29	250
Transcrição da entrevista aos colegas da Maria (C₇)	251
ANEXO Nº30	253
Transcrição da entrevista aos colegas da Maria (C₈)	254
ANEXO Nº31	255
Transcrição da entrevista aos colegas da Maria (C₉)	256
ANEXO Nº32	257
Autorização do Agrupamento de Escolas que a aluna frequenta atualmente, para consultar o Processo da discente	258
APÊNDICES	259
APÊNCICE Nº1	260
Guião de entrevista à Maria	261
APÊNCICE Nº2	262

Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo

Guião de entrevista à mãe da Maria	263
APÊNCICE Nº3.....	265
Guião de entrevista ao pai da Maria	266
APÊNCICE Nº4.....	268
Guião de Entrevista à Avó da Maria	269
APÊNCICE Nº5.....	270
Guião de Entrevista aos professores da Maria	271
APÊNCICE Nº6.....	272
Guião de Entrevista aos Colegas da Maria	273
APÊNCICE Nº7.....	274
Segundo Guião de entrevista à Maria	275
APÊNCICE Nº8.....	276
Quadro nº9 - Dimensão da análise – Desenvolvimento	277
APÊNCICE Nº9.....	278
Quadro nº10 - Dimensão da análise – Dificuldades Escolares	279
APÊNCICE Nº10	280
Quadro nº11 - Dimensão da análise – Problemática	281
APÊNCICE Nº11	282
Quadro nº12 - Dimensão da Análise – Comportamentos	283
APÊNCICE Nº12	284
Quadro nº13 - Dimensão da Análise – Relações Familiares	285
Quadro nº13 - Dimensão da Análise – Relações Familiares (continuação)	286
APÊNCICE Nº13	287
Quadro nº14 - Dimensão da análise – Socialização (Semi-totais)	288
Quadro nº14 - Dimensão da análise – Socialização (Semi-totais; continuação 1)	289
Quadro nº14 - Dimensão da análise – Socialização (Semi-totais; continuação 2)	290
APÊNCICE Nº14	290
Quadro nº15 - Dimensão da análise – Socialização	291
Quadro nº15 - Dimensão da análise – Socialização (continuação 1)	292
Quadro nº15 - Dimensão da análise – Socialização (continuação 2)	293
APÊNCICE Nº15	294
Quadro nº16 - Dimensão da análise – O Futuro	295
Quadro nº16 - Dimensão da análise – O Futuro (continuação)	296
APÊNCICE Nº16	297
Pedido de Consulta no Processo, na secretaria do AE, que a aluna frequenta atualmente	298

Introdução

Esta investigação tem como objetivo geral compreender Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo. Não só no seu percurso académico, assim como na sua vida.

A escolha deste tema despontou da relação de proximidade, estabelecida com uma antiga aluna, que alguns anos depois, apresentava sinais de desalento e uma forte sensação de desajuste e abandono.

Aquando da colocação numa escola do segundo ciclo, cruzou-se no nosso percurso a Maria (nome fictício). Tratando-se de uma aluna extremamente empenhada e trabalhadora, ainda assim, era tímida e pouco participativa, porque na realidade os seus esforços não eram suficientes para alcançar os resultados que ela tanto ambicionava. Até à frequência do segundo ano de escolaridade, havia realizado um percurso perfeitamente normal, vindo nesta altura a ser diagnosticada com dislexia. Este novo facto, vinha contrapor as palavras da sua professora de então, a que se lhe referia, segundo a aluna, chamando-a de “burra” e “preguiçosa”, circunstância que conduzia à sua insegurança e desânimo, apesar da persistência.

Interessa-nos muito o desenvolvimento emocional de crianças com Necessidades Educativas Especiais, como neste caso a dislexia, e o impacto que as práticas dos professores, a atuação dos pais, a fratria e todas as mudanças causadas pela inevitável adolescência, podem ter no processo de desenvolvimento emocional. É uma área, da psicologia e do desenvolvimento, que nos suscita muito interesse, pois quando anos mais tarde a Maria nos voltou a contactar, ela estava num estado de ânimo desolável e muito carente de atenção.

A dislexia é uma das problemáticas que exige, das crianças, um esforço redobrado para encontrar estratégias que ajudem a ultrapassar as suas dificuldades, e por vezes nem a própria família serve de auxílio, ao exigir da criança que desenvolva ao ritmo das restantes da turma, todas as competências esperadas e perspeccionadas pela própria família.

A juntar a toda esta conjectura, crescem os já típicos “achques” da adolescência, que nestes jovens podem tomar maiores proporções, pelo facto de se juntarem às outras dificuldades já vividas.

Inúmeras mudanças físicas, cognitivas e no ajustamento emocional e social, surgem no período da pré-adolescência, por se verificarem, normalmente, diferentes níveis de

stress face às mudanças e desafios característicos deste período (Hussong e Chassin, 2004).

Perante tantas transformações e percepções, o jovem, empreende a construção da sua identidade, através da busca de valores e objetos pessoais mais permanentes. Surge desta forma um aumento da necessidade de vivências e atitudes, de tendências grupais, de intelectualizar e fantasiar. Desenvolvem capacidade de senso crítico e, por isso, podem ocorrer crises religiosas, de atitudes, sociais, reivindicatórias e condutas contraditórias. É nesta fase que procuram outros indivíduos que lhes possam servir de modelo de referência e é também aqui que por vezes assumem posição de contestar as orientações dos pais e/ou intervenções dos irmãos.

Braconnier e Marcelli (2000), defendem que o adolescente deve descobrir aquilo que gosta e o que deseja, decorrente das suas aquisições conscientes ou inconscientes do passado, da sua autoidentidade e das relações estabelecidas com os seus pais e pares. A adolescência é uma fase de escolhas, onde estas podem ter dois significados opostos, ou seja, podem resultar numa conquista ou numa renúncia. Desta forma, a necessidade de mudanças e de escolhas pode causar-lhe vulnerabilidade psíquica, então, “os comportamentos ruidosos, as queixas e as manifestações sintomáticas que os adolescentes apresentam, são testemunho, destes constrangimentos e deste trabalho psíquico.” (p. 23). Os mesmos autores, consideram que a “depressão” pode manifestar-se quando o adolescente se comporte de forma agressiva, provocadora, manifeste queixas somáticas sem motivo aparente, crises de choro e desinteresse, abatimento durante um período superior a quinze dias e não unicamente quando se mostre deprimido.

Sentimos necessidade de mais informação e formação, para sermos o auxílio de que ela tanto necessitava, pois nessa altura a psicóloga referiu que a Maria se encontrava com uma depressão. Este facto aconteceu, mesmo sem que ela tivesse conhecimento de que a Maria se Automutilava, pois ela escondia de todos, mesmo nas consultas.

Na proximidade da puberdade pode aparecer a verdadeira perturbação de depressão, mais equivalente à do adulto, e com uma visão derrotista de si mesmo, em que a sua evolução dependerá do desenvolvimento de cada criança. Na adolescência, a perturbação depressiva, tem uma maior probabilidade de aparecer, derivada da puberdade, manifestando muitos dos sintomas já descritos, como a tristeza, as perturbações acentuadas de comportamento, a agitação, a inibição da parte cognitiva que afeta e provoca o fracasso escolar e atitudes de desinteresse, passividade, a procura de afetos no adulto, comportamentos autoagressivos, perturbações do sono e alimentação. (DSM-V/Gueniche, p.92).

Estes podem ser considerados como sendo “equivalentes depressivos” que poderão sofrer uma evolução consoante o crescimento da criança e a passagem para um tratamento psicoterapêutico (Mazet e Houzel, 1993, citado por Gueniche, p.93).

Muitos dos casos de depressão na criança têm origem em causas familiares, afetivas ou escolares. Em crianças, o resultado negativo no rendimento escolar, pode refletir uma concentração pobre, causando impacto e a ser notórios, provocando uma maior frustração, bem como falta de autoestima (Santos, 2013, p.105). Desenvolvem um humor irritável ou implicativo, em vez de um humor triste ou aborrecido (DSM-V). Demonstram uma falta de interesse ou satisfação na realização por passatempos, palavras como "não se importar mais" ou falta de contentamento com qualquer atividade anteriormente considerada importante. A desilusão e a percepção de que não servem de nada, nem interessam a qualquer pessoa, pode causar pensamentos suicidas e por vezes de sofrimento atroz que só a dor os alivia (DSM-V).

Estar integrado num grupo possibilita ao adolescente a identificação através das mudanças e experiências, decorrentes da interação e da troca de ideias (Santos, 2013).

Por vezes é na escola que a sintomatologia é detetada, onde esta ocorre em inúmeras ocasiões, nas quais cabe aos profissionais pedagógicos realizarem o seu encaminhamento para os profissionais competentes. Deve-se motivar, consciencializar a criança no sentido de a valorizar em algo que a satisfaça e esta seja competente. Sendo a família a fonte de apoio afetivo da criança, cabe a esta o dever de melhorar, reforçar e elogiar a autoestima, com interesse, confiança e admiração.

A sociedade de hoje é muito confusa para todos nós, muito mais o é, para os pré-adolescentes ou os jovens que muitas das vezes caminham sem grandes ajudas e orientações no seu processo de autoaprendizagem. A autoaprendizagem é muito importante pois ela fará com que o aluno tendo acesso a vários ambientes educativos e decorrentes de vários cenários e situações, possa fazer uma ligação entre todos, e auto ajustar no seu cérebro, as partes que considere importantes como pilar da sua pessoa, pois somos resultado não apenas de uma realidade, mas de todas elas somadas e comparadas.

A realidade envolvente proporciona experiências do dia a dia, tão ou mais importantes, e que devem ser integradas nesse processo de autoeducação. Mas não podemos esperar que o jovem faça a sua aprendizagem baseada apenas nos seus interesses, pois sabemos que não têm na maior parte das vezes interesses bem definidos. O papel da escola, assim como o da família passa por estar atentos e disponíveis para

Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo

poder orientar o aluno nessa busca pessoal. É de extrema importância, que a família e a escola, assumam uma atitude de compreensão e de diálogo perante os jovens, para que estes não se tornem insatisfeitos e revoltados com tudo e todos, e por consequência com a sua própria educação.

O que leva uma adolescente a tal situação de desespero e o que a ajuda a ultrapassar tudo isto, é o que nos propomos analisar, fazendo uma investigação de História de Vida da Maria, para desta forma podermos no futuro ajudar mais jovens e orientar melhor as suas famílias.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Dislêxia e Disortografia

1.1.1. O que são a dislexia e a disortografia

Segundo Manier (2006), a leitura surge como uma capacidade que nos distingue dos outros animais e embora resulte de uma aquisição complexa, uma vez adquirida constitui-se num processo simples, imediato e sem esforço aparente.

Ler e escrever surgem como competências cognitivas muito valorizadas, importantes e de aquisição fulcral, porquanto a linguagem escrita, apesar de ser uma aquisição relativamente recente do ponto de vista evolutivo, se apresenta como o mais importante processo de transmissão sociocultural.

Apesar da complexidade inerente ao processo da aquisição da leitura e da escrita, a maioria das crianças, que recebe uma instrução adequada, desenvolve-as com relativa facilidade. Não obstante, uma minoria apresenta dificuldades específicas no domínio da literacia, embora dotados de uma inteligência normal demonstrem mestria noutras tarefas (Snowling, 2000).

Segundo Alves e Castro (2002), a dislexia pode enquadrar-se no âmbito destas dificuldades, detetando-se habitualmente em crianças que ao iniciarem a escolaridade, manifestam uma dificuldade inesperada na aprendizagem da leitura/escrita.

Segundo Lerner (2003), na sua etimologia, a palavra "dislexia" é constituída pelos radicais "dis", que significa dificuldade ou distúrbio, e "lexia", que significa leitura no latim e linguagem no grego, ou seja, o termo dislexia refere-se a dificuldades na leitura ou a dificuldades na linguagem. No entanto, a ideia de que se refere a um distúrbio na leitura parece ser aquela que é mais consensual.

A dislexia é um conceito genérico que requer uma definição ampla que integre os traços gerais que lhe estão associados, no sentido mais lato, a dislexia surge como uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita. Muitos foram os estudos que já se debruçaram sobre esta temática, e inúmeras as tentativas para definir dislexia e disortografia, (Cruz, 2007).

Segundo Richardson (1989, citado por Hennigh, 2003), o termo dislexia, surgiu pela primeira vez, com o Dr Rudolf Berlin, em 1887, para definir um grupo de doentes que

sentiam grande dificuldade em ler. Desta forma, apresenta-se inicialmente como uma lesão cerebral, ou seja, era vista como uma dislexia adquirida.

De acordo com Hennigh (2003), Orton é considerado o investigador mais importante na área da dislexia, uma vez que foi inovador nas suas ideias em relação a este campo, com a teoria da supremacia mista, ou seja, para ele também existia a dislexia causada pelo insuficiente predomínio de um hemisfério cerebral sobre o outro. No seu entendimento, a dislexia não resultava de uma lesão ou de uma insuficiência cerebral. Surgia como uma desordem essencialmente psicológica e era considerada como um problema de carácter desenvolvimental e não inteiramente congénito, (Hennigh, 2003, p.15).

Por não existir uma definição universal de dislexia, cada autor que explorou esta temática avança com a uma própria. A dislexia é uma perturbação que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, mesmo na presença das condições mínimas a nível de ensino, inteligência e oportunidades socioculturais garantidas. Esta surge como consequência de atrasos de maturação que afetam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação perceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a capacidade social e pessoal.

Segundo Torres e Fernández (2002, p.7), os sujeitos apresentam um desenvolvimento global adequado para a idade, aptidões intelectuais associadas a um funcionamento linguístico (vocabulário, raciocínio verbal e compreensão verbal) normal/elevado e provêm de um meio sociocultural não determinado. Habitualmente associa-se a um início tardio do desenvolvimento da linguagem ao nível fonológico, articulatório e de fluidez, com uma lenta progressão em tarefas iniciais de leitura e soletração e de problemas de linguagem manifestos, tanto na leitura como na escrita, entre os 9 e os 11 anos de idade.

Conforme nos conceitua Davis (2004), todos os sintomas da dislexia se afiguram de desorientação, e por tal facto pode esta ser reconhecida. Os principais sentidos que ficam distorcidos são a visão, a audição, o equilíbrio, o movimento e a noção de tempo.

De acordo com Rodrigues (1995), a dislexia é uma dificuldade da leitura, com repercussão consequente na escrita, devida a causas congénitas (transmitidas hereditariamente), neurológicas ou, na maioria dos casos, devida expressamente à imaturidade cerebral. Sendo que, o atraso nesta aprendizagem deve ser, pelo menos, de três anos em relação ao ritmo normal e geral, e nunca será provocado por motivos diferentes de: falta de saúde, transtornos sensoriais, envolvimento social e afetivo ou erros pedagógicos.

Em 2003, a Associação Internacional de Dislexia citada por Teles, (2004) adotou a seguinte definição: Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas.

Casas (1988, citado por Cruz, 1999), refere que as dificuldades no âmbito da composição escrita ou disortografias são menos estudadas.

Fonseca (1984, citado por Cruz, 1999, p.187), sugere que a disortografia ocorre quando o indivíduo apresenta perturbações nas operações cognitivas de formulação e sintaxe, e embora comunique oralmente, e possa copiar e revisualizar palavras e escrevê-las quando ditadas, não consegue organizar nem expressar os seus pensamentos obedecendo a regras gramaticais. A disortografia traduz-se na existência de grandes dificuldades para executar os processos cognitivos subjacentes à composição, tradução ou produção de texto e revisão.

1.1.2. As causas, tipos e problemas específicos da dislexia e da disortografia

De acordo com Rebelo (1993), a ausência de unanimidade na adoção dos critérios originou diferentes subgrupos de dislexia. Porquanto uns autores se baseiam na etiologia (dislexia de causa única e dislexia de causas múltiplas), outros em dimensões como a gravidade, a extensão e a cronicidade dos problemas. Os investigadores no campo da neurologia e da neuropsicologia apontam, geralmente, uma só causa, diferente de autor para autor. Assim, Orton (1937, citado por Rebelo, 1993, p.103), atribuía a reading disability à falta de dominância cerebral, enquanto que Bender (1957, citado por Rebelo, 1993, p.103), a considerava resultado de falta de maturação de certos centros cerebrais. Smith e Carrigan (1959, citado por Rebelo, 1993, p.104), atribuíam-na a uma falta de equilíbrio entre duas substâncias químicas, que influenciam a transmissão de impulsos nervosos no cérebro.

Em relação às causas da dislexia, Torres e Fernández (1997) consideram que os fatores neurológicos e cognitivos, inter-relacionados, constituem os tipos de problemas fundamentais que podem condicionar a sua ocorrência. Também se concluiu que os indivíduos, quer apresentem dislexia ou não, apresentam uma especialização do

hemisfério esquerdo para o processamento linguístico, mas os disléxicos evidenciam uma taxa de processamento inferior.

Rebello (1993), refere causas exteriores mais evidentes e controláveis e causas internas inerentes ao sujeito e difíceis de determinar e isolar.

Quanto aos tipos de Dislexia, alguns autores distinguem dislexia de tipo auditivo e dislexia de tipo visual. Para Citoler (1996, citado por Cruz, 1999) existem dislexias adquiridas e dislexias evolutivas ou desenvolvimentais, e dentro destas duas categorias manifestam-se muitos tipos de dislexia.

No que aos fatores cognitivos diz respeito, segundo Torres e Fernández (1997) o estudo da dislexia perspectivado desta forma, tem-se constituído de grande utilidade no conhecimento dos processos concretos que se encontram afetados, no caso das dislexias adquiridas, e na identificação de perturbações específicas de leitura, soletração e ortografia, bem como no caso das dislexias de desenvolvimento. Segundo as autoras, em trabalhos desenvolvidos numa perspetiva cognitivista encontrou-se alguns défices cognitivos em sujeitos disléxicos. As lacunas encontradas foram: défices percetivos e de memória e défices no processamento verbal. Ler é um processo cognitivo e depende do funcionamento cerebral.

A criança pode revelar dificuldades em ambas as áreas de processamento de informação. Pode utilizar corretamente a expressão oral, embora a integração e a assimilação da linguagem escrita se encontrem comprometidas. Ainda segundo as mesmas autoras, a análise dos problemas concretos de linguagem dos disléxicos permite considerar que não se trata de um problema conceptual, por apresentarem um grau de inteligência normal, surgindo as dificuldades na abstração e generalização da informação verbal, em tarefas de transferência de informação ou aquando da necessidade de realizar integrações visuoverbais.

Não perspectiva de Smith (1983, citado por Torres e Fernández, 1997), as dificuldades das crianças disléxicas surgem quando na leitura recordam essencialmente as cadeias de palavras letra-a-letra, mas não conseguem lembrar-se dos termos exatos nem dos seus significados.

Vellutino (1993, citado por Torres e Fernández, 1997) defende que a dislexia é consequência de disfunções no armazenamento e recuperação de informações linguísticas.

Considerando a dislexia um distúrbio de leitura e de escrita, Rebello (1993), prossegue com algumas causas para a mesma: a lesão cerebral, provocada por um fator genético

quer pré, peri e pós-natais causadores de alterações no funcionamento do sistema nervoso central; O atraso de desenvolvimento, considerando que existem também causas neurológicas que não são consideradas lesões e disfunções mas sim atrasos de desenvolvimento ou de maturidade do sistema nervoso central; A hereditariedade, na medida em que a criança herda estruturas biológicas geneticamente determinadas que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita; e o meio ambiente, dada a influenciada da família, da escola e da sociedade, na aptidão para a leitura e para a escrita.

No caso da disortografia, os fatores que justificam as dificuldades disortográficas, segundo Cruz (1999, p.188), prendem-se com problemas na produção do texto por falta de automatização dos procedimentos da escrita de palavras, os quais podem repercutir-se na geração das frases e ideias; as estratégias utilizadas no que se refere aos diferentes processos (de composição escrita) são imaturas ou ineficazes; falta de conhecimento sobre os processos e subprocessos implicados na escrita ou dificuldade para lhes aceder, o que implica uma carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controlo da atividade.

1.1.3. . As características da criança com dislexia e disortografia

As crianças com dislexia pura, segundo Fonseca (2004, p.495) são dotadas de inúmeras competências. São exemplo disso alguma figuras científicas da humanidade; personalidades políticas de grande relevo; grandes expoentes da arte e da criatividade.

De acordo com Cruz (1999), as principais dificuldades na leitura, verificadas numa criança disléxica são: Perceber, reter e reproduzir a orientação das letras (orientação espacial dos símbolos gráficos); Apreender, reter e evocar a ordem correta das letras, relacionando-as na palavra (ordenação das letras no espaço e dos sons no tempo); Reconhecimento e memorização das letras (percepção e memória visual); Atribuir o som correto à letra (integração da percepção auditiva com a visual e sua memorização).

A criança com dislexia e disortografia apresenta especial dificuldade de aprendizagem específica com a linguagem visual ou escrita e a linguagem quantitativa. O disléxico ao ler envolve quatro módulos no processo psicológico inerentes à leitura, são eles: o perceptivo; o léxico; o sintático e o semântico, (Cruz, 1999).

As crianças com disortografia conseguem codificar bem as palavras, mas apresentam muitas dificuldades na execução dos processos cognitivos subjacentes à composição,

normalmente não releem o que escrevem, não têm consciência dos processos, nem das exigências da escrita.

Os disortógrafos apresentam as seguintes características: alterações na linguagem; erros na percepção; falhas na atenção; aprendizagem incorreta da leitura e da escrita. Uma fraca aquisição na leitura e na escrita, traduz-se num atraso maturacional e provoca cada vez mais insegurança, desmotivação para a leitura e a escrita e conseqüentemente cada vez mais limitações no processo de leitura e na produção de textos, (Cruz, 1999).

O indivíduo com dificuldades linguísticas terá em princípio dificuldades em aprender a fazer cálculos. Klrk, Gallagher e Anastasiow (1993, citados por Cruz, 1999, p.192), sugerem que um indivíduo com dificuldades linguísticas provavelmente, embora não inevitavelmente, terá dificuldades em aprender a fazer cálculos.

Segundo Orton (1937, citado por Fonseca, 2004, p.482), uma criança disléxica Pode apresentar as seguintes características:

- Percepção visual normal;
- Desordem neurológica (no girus angular). A região envolvida na alexia terá de ser a mesma da dislexia. Alexia (adulto); Dislexia (criança);
- Os disléxicos leem melhor quando o texto está invertido ou em espelho;
- Muitos disléxicos apresentam, frequentemente, ambidextria;
- Muitos disléxicos apresentam gaguez (disritmia);
- Alta-frequência de canhotismo nas crianças disléxicas;
- As famílias de crianças disléxicas apresentam frequentemente desordens de aprendizagem;
- As crianças disléxicas apresentam talentos espaciais originais;
- As crianças disléxicas apresentam dados evolutivos lentos na aquisição das primeiras palavras e das primeiras frases;
- As crianças disléxicas têm problemas psicomotores;
- Crianças sem dificuldades na leitura, contudo, com dificuldades significativas no ditado;
- As crianças com dislexia podem ter, frequentemente, problemas emocionais. Problemas emocionais não como consequência lógica das Dificuldade de Aprendizagem, mas como resultado direto de mudanças no cérebro;
- A dislexia apresenta uma predisposição masculina;

- A dislexia é mais comum em linguagens escritas fonéticas (mais em inglês do que em espanhol).

Para além das dificuldades da leitura no caso da dislexia e da escrita no caso da disortografia o dislético frequentemente apresenta outras perturbações, que não só as descritas para a leitura. Segundo Johnson e Myklebust (citados Por Condemarin e Blomquist, 1986) as mais frequentes são: Alterações da memória; Alterações na memória de séries e sequências; Orientação esquerda – direita; Linguagem escrita; Dificuldades na matemática.

1.1.4. . Alterações psicológicas nas dificuldades de aprendizagem

Segundo Salyer, Holmstrom e Noshpitz (1991), diversos investigadores verificaram que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam problemas emocionais, no entanto, discutidos num quadro clínico, facilmente perdem relevância por derivarem de anos de frustração ou de uma manifestação da própria disfunção do sistema nervoso.

De acordo com Sundheim e Voeller (2004), os dados da literatura, conferem alguma consistência em afirmar com rigor que determinados tipos de perturbações psiquiátricas: São mais facilmente associados a determinadas perturbações da linguagem; Ocorrem com maior frequência em crianças com perturbações da linguagem; São mais visíveis em determinados estágios de desenvolvimento. Por outro lado, estas associações não parecem ser explicáveis em termos de baixo QI, marcada perda de audição, lesão cerebral, estatuto socioeconómico, estado civil ou educação materna e as intervenções realizadas quando a criança se encontra na pré-escola ou jardim de infância tendem a ser mais promissoras.

Salyer et al. (1991) referem que têm sido citados os seguintes sintomas em perturbações de aprendizagem: dificuldades no relacionamento interpessoal, baixa autoestima, baixa tolerância à frustração, dificuldade no controlo dos impulsos e problemas de comportamento, que incluem a hiperatividade e a falta de atenção. Curiosamente, estas mesmas características são frequentemente associadas a uma organização de personalidade borderline.

Por vezes, a criança disléxica também apresenta problemas emocionais como consequência do seu rendimento escolar. Algumas reações mais ou menos características, com variações de caso para caso, são: Atitude depressiva diante das suas dificuldades; Atitude agressiva e pejorativa para com professores e colegas; As suas dificuldades levam-

no a afastar-se cada vez mais de todo e qualquer contacto com a leitura, conducentes ao agravamento das mesmas (Torres e Fernández, 1997).

De acordo com Moura (2000). Os problemas emocionais diferem de criança para criança, e despontam na maioria das vezes como uma reação secundária aos problemas de rendimento escolar. Alguns sentimentos como tristeza e culpa, podem originar atitudes depressivas perante as dificuldades, reduzir a autoestima, aumentar sentimentos de insegurança e vergonha, culminantes em sucessivos fracassos. Da mesma forma, os sentimentos de incapacidade, inferioridade e frustração também surgem por não conseguir superar as suas dificuldades e por ser sucessivamente comparado com os demais.

Oposição e desobediência perante as figuras de autoridade (pais, professores, etc.), hiperatividade e défice de atenção, podem muitas vezes, segundo Hout e Estienne (2001), ser características da criança disléxica que apresente problemas comportamentais. O facto de a criança não conseguir ler e escrever corretamente pode gerar frustração, ansiedade e baixa autoestima. Estes sentimentos aumentam as dificuldades escolares, e estas reforçam a decepção dos pais provocando a “rejeição” da criança à escola. A insistência dos pais, ou de outros, com comentários de que a criança conseguirá com esforço, coloca nela a responsabilidade, confirmam a culpa e as autorrecriminações da criança, originando-se assim o círculo vicioso do fracasso escolar (Gonçalves, 2011).

Hout e Estienne (2001), afirmam que as dificuldades de aprendizagem da leitura, como qualquer outra, bloqueiam a alegria legítima vivida pela criança que acede a novos conhecimentos. Para os autores Bonini et al. (2010), podem ocorrer outras problemáticas como a enurese noturna, perturbação do sono e sintomas psicossomáticos, que não permitirão a normal concentração, interesse e desejo de aprender, afetando negativamente as condições de aprendizagem da criança.

Frank (2003), defende que o indivíduo com dislexia terá que vivenciar os seus efeitos para toda a vida, por essa razão o lado emocional e cognitivo da dislexia estando sempre entrelaçados, aumentam a necessidade de apoio, compreensão, paciência e a dedicação, daqueles que o cercam. Para uma criança disléxica torna-se frustrante o tempo necessário para se lembrar de uma simples palavra, para o adulto, a incapacidade de recordar palavras, pode causar constrangimento ou sentimento de inadequação, aumentando, em ambos os casos, o sentimento de frustração e de inferioridade, conduzindo, em alguns casos, à agressividade.

Selikowitz (2001) defende que o desenvolvimento da autoestima tem implicações importantes no futuro da criança, de tal forma que, se esta for adquirida de forma deficitária

Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo

até à idade adulta os resultados académicos serão fracos. Quando a autoestima estiver bem, a vida será encarada de uma forma normal, mesmo que os resultados académicos continuem a ser limitados. É importante que os pais aceitem a insegurança dos seus filhos, e os seus sentimentos, sem criticá-los, valorizando as suas capacidades e colocando o enfoque no processo e não nos resultados.

Existem poucos estudos que se foquem nos problemas comportamentais coexistentes com a dislexia, no entanto, num estudo realizado por Knivsberg e Andreassen (2008), os disléxicos revelam significativamente mais problemas de comportamento do que o grupo de controlo. Dos poucos realizados o comportamento dos disléxicos tende a ser descrito como interiorizado (retirada, queixas somáticas, ansiedade, passividade e medo) ou exteriorizado (agressividade e delinquência).

1.2. História de Vida

O uso da história de vida possibilita apreender a cultura “do lado de dentro”, colocando-se de encontro as relações entre o que é exterior ao indivíduo e aquilo que ele traz dentro de si (Camargo, 1984);

Geralmente é extraída de uma ou mais entrevistas denominadas entrevistas prolongadas, nas quais a interação entre pesquisador e pesquisado se dá de forma contínua (THIOLLENT, 1982 apud PAULILO, 1999);

1.2.1. Antecedentes

Segundo Boornstin (1993), o interesse pela biografia de figuras célebres e com destaque na sociedade não sendo recente, mas não retrocedendo mais que alguns séculos, remonta a Carlyle, uma vez que foi autor de diversas obras, aceites pelo público da época. De facto, também as biografias de Napoleão, ou de conquistadores afamados da antiguidade, obtiveram grande sucesso.

Contudo, o interesse pelo que é distinto não se resume a biografias de casos isolados, ou de histórias de vida exemplares por algum motivo, extrapolando a culturas estranhas e diferentes. Bertaux (1989) situa no século XIX um interesse especial pelas histórias de vida de indivíduos pertencentes a culturas exóticas e, de alguma forma, marginais. No tocante à antropologia, o levantamento de práticas e costumes de culturas minoritárias ou em vias de desaparecimento, beneficiou dos estudos efetuados primeiramente, através da recolha de biografias de membros de comunidades de índios norte-americanos.

De acordo com Neves (1997), Mayhew, um jornalista da Londrino, foi autor de uma série de levantamentos de histórias de vida de indivíduos pertencentes a classes pobres. Esse levantamento decorria de uma observação naturalística dos contextos de vida dos sujeitos dos seus estudos. Surge desde logo um interesse que manteve do decurso do desenvolvimento deste método: a biografia de classes ou grupos sociais minoritários ou marginalizados no todo social.

1.2.2. Primeiros estudos científicos

A que viria a ser conhecida como a escola de Chicago defendeu a aplicação de certas técnicas antropológicas para o estudo de dinâmicas urbanas e de diversas comunidades minoritárias das cidades modernas. O método biográfico, então nos seus primórdios, foi utilizado cumulativamente com outros métodos antropológicos no estudo de comunidades imigrantes, vítimas de exclusão social em Chicago do início do século XX.

Robert Park em 1915, impulsiona o uso sistemático, da observação participante e outros métodos, mais usados pela antropologia, no estudo das margens degradadas da grande urbe.

W. I. Thomas, também se revelou crucial para o desenvolvimento do método, contribuindo com uma obra produzida com Florian Znaniecki, publicada em 1918, pioneira pelo seu carácter plurimetodológico na qual usou material biográfico. Ambos os autores consolidaram desta forma o seu estudo. Socorreram-se de diários, cartas e de todo o tipo de material que pudesse testemunhar as dimensões subjetivas da comunidade em análise: a comunidade de polacos que emigraram para a cidade.

Clifford Shaw, incentivava os menores em risco que acompanhava a realizarem pequenas autobiografias. Pretendia com essa reflexão, seguramente, uma primeira abordagem, promovendo a consciencialização e a tomada de decisão relativamente ao futuro de cada um dos menores atendidos. Este tipo de trabalho facultou o conhecimento detalhado de determinados meios sociais.

O trabalho publicado pelo autor (1930) intitulou-se *The Jack Roller - Delinquent boy's own story* e percorreu as etapas biográficas de Stanley, um jovem delinquente, acompanhando-o desde as iniciais dificuldades familiares, ao percurso por instituições de tutela, culminando no mundo do crime: o assalto de rua.

Edwin Hardin Sutherland, por seu lado, na obra *The Professional Thief* (1937) serve-se do testemunho de Chic Conwell, um ex-ladrão profissional, para expor esse meio e os seus meandros.

Surgem com estes dois importantes autores, duas formas distintas e complementares, igualmente essenciais, de encarar a sistematização das histórias de vida: a primeira, centra-se particularmente no indivíduo e nas suas singularidades para depois confrontar-se com interpretações teóricas; a segunda, serve-se da história de vida como ferramenta de levantamento de regras sociais de determinadas subculturas ou segmentos específicos da sociedade.

1.2.3. As disciplinas

O facto de que as ciências sociais e humanas, priorizavam os métodos quantitativos, apenas foi revertido com o célebre trabalho de Óscar Lewis (1963) *The Children of Sanchez*, que constituía a investigação de uma família mexicana nos seus diversos aspetos de vida.

Os projetos biográficos acabaram por se multiplicar a partir de então, despertando o interesse de disciplinas como a sociologia, criminologia, psicologia entre outras. No entanto, a psicologia manteve-se de um modo geral afastada deste género de abordagens. Alguns autores da área manifestaram-se de modo que Allport (1942) defendeu o uso de documentos biográficos no estudo da personalidade, assim como Politzer (1928) se revolta com o tecnicismo demasiado preponderante das investigações psicológicas, defendendo que o objeto da nossa ciência deveria ser o estudo da “gramática da existência”.

1.2.4. Uma sistematização metodológica

O interesse do estudo de um caso particular prende-se normalmente por ser especialmente ilustrativo de um fenómeno mais global. A biografia pode centrar-se nos detalhes do indivíduo ou, ao invés, utilizar a história de vida recolhida para perceber as regras e funcionamento de determinado grupo social. Neste caso, o interesse da investigação prende-se não na história de vida propriamente dita, mas no que dela advém em termos de compreensão das relações interpessoais de determinada comunidade de pessoas.

Poirier et al (1995), defende que as histórias de vida cruzadas não se centram num percurso biográfico particular, mas sim na acumulação das histórias. Em suma, o material recolhido origina um só texto, sobre o qual proceder-se-á a uma análise de conteúdo que determinada pelos objetivos do projeto. Assim, poderemos traçar trajetórias tipo de determinado segmento da população ou propor tipologias biográficas.

Relativamente à profundidade e intensidade da recolha biográfica, também ela poderá ter diversas nuances. A opção encontra-se entre a história de vida total e a história de vida temática ou parcelar. Na primeira, concedesse primazia aos objetivos antropológicos: a investigação deseja recolher todos os hábitos culturais, quotidianos; trata-se de compreender a reação, ou mesmo a subsistência, de determinada cultura em contacto com formas sociais dominantes (pensamos especificamente no caso dos estudos sobre

imigração). As biografias temáticas centram-se em figuras que nos são mais próximas: por pertencerem a uma mesma cultura, o interesse centra-se principalmente no levantamento de determinadas especificidades biográficas.

1.2.5. Questões metodológicas

A investigação qualitativa, baseada em recolha biográfica, difere das demais, no modo de pensar o projeto científico, sendo que o aspeto mais relutante é normalmente o abandono da ideia de representatividade das amostras. Normalmente, não é isso que se pretende, a abordagem é compreensiva, privilegiando uma profunda análise do material recolhido.

Segundo Glaser e Strauss (1967), as entrevistas vão sendo recolhidas e analisadas, a partir de certo momento do projeto, há uma ideia de saturação, isto é, os diversos entrevistados começam a repetir ideias e posições. A saturação do material é significativa de certas regularidades que cumpre interpretar à luz do quadro teórico que informou o projeto. Pelo mesmo motivo, poderá constituir-se relevante o motivo da falta de saturação de determinadas áreas.

Em relação a procedimentos de verificação da veracidade do material, são inúmeras as hipóteses. Desde logo, o possível enviesamento do material encontra-se naturalmente diluído nas histórias de vida cruzadas: o acumulação de biografias relativizaria pontuais imprecisões, ou mesmo faltas de sinceridade.

As outras possibilidades passam pelo complemento da informação junto de familiares (Catani e Mazé, 1982); junto de pessoas significativas. Romaní, (1995), complementa a recolha das trajetórias de recuperação de heroinómanos entrevistando as pessoas consideradas mais significativas nesse mesmo processo); uma outra hipótese surge da recolha das biografias partindo de material documental (Agra, 1999).

Pelo descrito, o método sofre uma renovação contínua por cada investigação realizada, colocando-nos constantemente em busca de novas pistas e de novos desafios.

2. Metodologia

2.1. Formulação do Problema

No decurso do processo de reflexão e análise do tema, colocou-se-nos uma questão importante para a construção de interrogações.

Desta forma, a questão de partida proposta é:

- Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo?

2.2. Objetivo do Estudo – Geral e Específico

Objetivo Geral – Contributos da História de vida de uma criança com Necessidades Educativas Especiais nos Processos Educativos

Objetivo Específico – Pesquisar a Família no contexto da Necessidade Educativa Especial apresentada;

Objetivo Específico – Compreender a relação entre aprendizagem/ família e aluna nos vários contextos escolares;

Objetivo Específico – Avaliar as influências de todos os intervenientes no Processo Escolar.

2.3. Tipo de Estudo

Segundo Medeiros (2005), a escolha do tipo de estudo tem principalmente a ver com a problemática que se pretende estudar.

Sendo o âmbito educativo, um campo propício à adoção de metodologias qualitativas, devido à natureza única que os factos abarcam; à complexidade envolvida; e às diferentes interações que proporciona entre os envolvidos no estudo, é nelas que o tema em estudo está inserido. Sendo que as questões colocadas apontam para um objeto de estudo, que abrange preferencialmente uma natureza descritiva e interpretativa, a metodologia qualitativa afigura-se como a mais adequada.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa surge como uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções das pessoas. Sendo a investigação descritiva e interpretativa deve ter-se em conta o rigor tanto de documentos como das entrevistas (Baptista e Sousa, 2011).

Importa referir que as descrições devem, ainda, mostrar o grau em que as conclusões representam a realidade que descrevem e avaliar se os instrumentos/constructos elaborados pelo investigador representam ou medem a experiência humana. Este tipo de análise, descritiva e interpretativa, irá necessitar de uma prolongada permanência do investigador no terreno; da existência de técnicas de recolha de dados; de uma observação participante e de uma autorreflexão do investigador (Alentejano, 2011).

Ao optar pela investigação qualitativa e envolvendo a obtenção de dados descritivos será dada mais acuidade ao processo do que ao produto, havendo a preocupação em retratar a perspetiva dos participantes. Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualitativa deverá possuir as seguintes características:

- o ambiente natural é a fonte direta dos dados, constituindo o investigador o instrumento principal;
- os dados recolhidos são na sua essência descritivos;
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;
- os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- é dada especial importância ao ponto de vista dos participantes.

O Método da investigação a adotar será a História de Vida. Os estudos autobiográficos, integrados nos métodos qualitativos, conheceram na segunda metade do século XX, uma forte valorização como mecanismo de investigação no âmbito das Ciências Sociais. Pela percepção da necessidade de revalorização da tradição oral, entretanto descuidada, considerada essencial como meio de informação para o conhecimento de determinados contextos, assim como à expansão geral dos métodos qualitativos na investigação social.

Relativamente ao conteúdo, a História de vida centra-se, na tradição investigativa, essencialmente em dois objetos: na vida do narrador, no seu todo, ou num segmento desta. Sendo que, no entanto, qualquer das formas de atuação detém boas referências na literatura.

2.4. Os Participantes

3.4.1 Definição e Seleção dos Sujeitos

De acordo com Fernandes (1994), na investigação qualitativa não há, de um modo geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados. Neste caso, pretendemos compreender como a dislexia, e as dificuldades a ela inerentes, vão ter uma importância negativa ou positiva na vida de um adolescente.

Como referido anteriormente, este é um Estudo de caso e para tal foram efetuadas várias entrevistas, para as quais a amostra foi escolhida pela sua pertinência no envolvimento no percurso pessoal e/ou escolar da Maria.

O estudo debruçar-se-á sobre a análise de várias entrevistas. Segundo Batista e Sousa (2011, p.79), a entrevista impõe um objetivo bem definido, para o qual contribui ter uma imagem do entrevistado, procurando caracterizar sucintamente a sua pessoa. Desta forma, foi selecionada a amostra dos indivíduos a entrevistar, segundo a representatividade:

- De entre os escolhidos, os pais da aluna e a sua avó materna, foram os primeiros, porque são os que de forma natural melhor conhecem a História e percurso da Maria;

- Foram também entrevistados nove professores da escola do segundo e terceiro ciclos, que a Maria frequentou e da qual guarda boas recordações, por terem participado do seu percurso numa altura, segundo ela, mais problemática da sua vida;

- Dois dos seus professores atuais, para aferir se as dificuldades antes manifestadas, ainda se mantêm ou se houve evolução;

- Para além destes, também participaram, neste estudo, nove dos seus atuais colegas, para perceber o perfil atual da aluna, em termos de socialização.

Esta amostra perfaz um total de vinte e quatro indivíduos. Foram escolhidos por fazerem parte de alturas distintas do percurso de vida da aluna.

Não nos foi possível entrevistar mais colegas ou professores de anos anteriores, por constrangimento de tempo e oportunidade de poder saber ou encontrar os sujeitos anteriormente citados.

3.4.2 Caraterização dos Sujeitos

A Maria, sujeito principal do nosso estudo, é uma jovem de dezoito anos, que frequenta no momento atual o décimo primeiro ano de um curso Técnico Profissional de Fotografia, numa escola do concelho da Amadora.

Aos oito, foi-lhe diagnosticada dislexia, e desde então, apenas repetiu o sétimo ano de escolaridade, apesar das dificuldades que sempre sentiu, e do esforço que sempre desempenhou para as superar.

É a primeira numa fratria de dois, existindo, entre eles, uma diferença de oito anos.

O seu irmão, João, com o qual não tem uma boa relação, também tem dificuldades escolares, diferentes, no entanto, da sua problemática.

Vive com os pais e irmão e convive regularmente com os avós.

O pai, José, um indivíduo de quarenta e cinco anos, com a profissão de electricista, tem o nono ano incompleto, que decidiu abandonar para se dedicar ao trabalho.

A mãe, Ana, tem igualmente 45 anos, trabalha por conta própria, num quiosque com Jogos Santa Casa, e tem o décimo segundo ano incompleto.

Vivem em habitação própria, desde o casamento e têm uma vida bem estruturada.

Mostram-se sempre disponíveis para compreender e ajudar a aluna.

A avó, Clara, que mais convive com a aluna, é a materna. Tem setenta anos e já se encontra reformada. Vive, com o marido, na margem sul, o que não se torna impedimento para levar os netos a passar com ela, todos os fins de semana que os pais permitem.

Os professores inquiridos, são todos pertencentes ao quadro de Agrupamento de Escolas na qual exercem função, sendo a professora de matemática, atual, pertencente ao Quadro de Zona de Lisboa. Ambas as escolas são no concelho da Amadora.

Os colegas inquiridos, são, em média, de idade semelhante à Maria.

Todos se mostraram prestáveis a responder às nossas entrevistas com simpatia e disponibilidade.

2.5. Instrumentos utilizados

Segundo Ketele e Roegiers (1999, p.18), a entrevista é um método de recolha de informação, que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, com pessoas

cuidadosamente selecionadas, por serem pertinentes, válidas e fiáveis, na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.

As entrevistas permitem explorar determinadas ideias, testar respostas e investigar motivações e sentimentos que, segundo Bell (2004), são essenciais para o processo.

De tal forma, é indiscutível a sua obediência a determinados critérios científicos no desenvolvimento dos instrumentos de avaliação, traduzindo-se na sua construção baseados na literatura.

O guião de entrevista é o seu suporte, e neste caso, ao tratar-se de entrevistas semidiretivas, o seu decurso fica sempre a cargo do entrevistador. Este facto, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), não significa que o entrevistador tenha sido negligente na fase da construção do guião, mas sim que as respostas ao objetivo da sua investigação, devessem surgir espontaneamente, a fim de se aperceber da relevância de determinados factos, pelo número de vezes que eram referidos, por quem os abordava e de que forma.

Este tipo de entrevista possibilita a abordagem dos aspetos, que os entrevistados considerem, os mais pertinentes para a transmissão do seu ponto de vista e das suas memórias, uma vez que se trata de entrevista com questões abertas.

Pretende-se que o interrogado se possa exprimir de forma livre acerca dos temas, orientado por um número restrito de perguntas, relativamente amplas, para deixar o campo aberto a respostas diferentes das que o investigador pudesse ter previsto aquando da elaboração do guião. Por tudo isto se prevê que as respostas possam não estar interligadas ou relacionadas. A estrutura dos objetivos do estudo pode, desta forma, estar presente apenas na intenção do entrevistador, que tem por essa razão a tarefa de ir redirecionando a entrevista a servir os seus propósitos. Certo que o sucesso desta entrevista depende da capacidade de concentração e da habilidade de quem a conduz.

Segundo Pocinho (2012, p.98) este método apresenta como vantagem o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, dado que o facto de conferir alguma liberdade aos entrevistados, permite recolher os seus testemunhos e as suas interpretações, respeitando os seus próprios quadros de referência (linguagem e categorias mentais).

2.6. Procedimentos

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p.12) “um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo”.

Os procedimentos adotados na recolha de dados, na aplicação dos instrumentos anteriormente referidos, respeitaram as normas mencionadas na literatura. Deste modo, por forma a viabilizar e facilitar o nosso trabalho, dividimos a nossa atuação em da seguinte forma:

- No primeiro momento, realizamos uma pesquisa literária contributiva para a matéria em estudo, decorrente numa intensa pesquisa bibliográfica constituída pelas investigações mais significativas a respeito do mesmo, que nos orientaram no nosso intento;

- A nossa primeira preocupação, foi a de obter o Consentimento Informado de todos os que contribuiriam para o estudo: a Maria (ver anexo 2); os familiares (ver anexo 3); Os diretores dos agrupamentos de escolas frequentados pela Maria, anteriormente (ver anexo 4) e atualmente (ver anexo 5); os professores (ver anexo 6); e os colegas (ver anexo 7).

- Começamos por fazer um guião de entrevista, organizado de acordo com os estudos semelhantes, previamente consultados, para a aluna (ver apêndice 1), a sua mãe (apêndice 2), o pai (ver apêndice 3) e a avó (ver apêndice 4), por serem os que melhor conhecem toda a história de vida da mesma, dado que se encontram em situação privilegiada para detalhar em matéria das várias etapas;

- Estas entrevistas foram realizadas a uma família, que nada tem a ver com o estudo, como referido anteriormente, e foram tratadas para verificar se serviam o propósito de responder aos nossos objetivos.

- Foram partilhados com alguns colegas os resultados da recolha e os objetivos do estudo, de acordo com Guba e Lincoln (1988, p.84) e Merriam (1998, p.218), citados por Batista e Sousa (2011) para permitir uma confrontação das perspetivas e sentimentos do investigador.

- Os guiões foram depois ajustados às necessidades verificadas e apresentados a três especialistas de Ciências de Educação e Investigação Educacional;

- Procedeu-se depois à primeira grande entrevista com a aluna, de uma forma aberta para que pudesse relatar os factos que considerasse pertinentes, seguindo, no entanto, as orientações do guião em apêndice.

- A entrevista foi marcada para dia oportuno à entrevistada, tendo a escolha do local sido efetuada, pela comodidade e familiaridade, por forma a tornar o ato o menos constrangedor e o mais natural possível. Desta forma, se pretendeu que a entrevistada se sentisse cómoda e desinibida, para abordar os assuntos com a liberdade e privacidade necessários;

- Procedeu-se à transcrição da entrevista (ver anexo 8), para facilitar a análise da mesma;

- Seguiu-se a entrevista à mãe da aluna, que foi efetuada em dois momentos, para permitir uma resposta adequada a cada uma das perguntas, como também registar o que não constando do guião, a mãe considerasse pertinente fazer-nos saber;

- Procedemos de igual forma com o pai e a avó da aluna;

- Em seguida procedemos à transcrição das entrevistas (ver anexos 9; 10 e 11) e ao tratamento das mesmas;

- Foram então efetuados os mesmos procedimentos para a realização de dois guiões de entrevista a aplicar aos professores (ver apêndice 5) da aluna e aos seus colegas (ver apêndice 6);

- Recolhidas as entrevistas dos professores, e as dos colegas da aluna, também estas foram transcritas (ver anexos 12 a 31) e tratadas;

- Em seguida houve necessidade de cruzar todas as informações recolhidas, para organizar um segundo guião de entrevista a aplicar à aluna (ver apêndice 7), por forma a complementar a informação que pretendíamos recolher. Este guião obedeceu aos mesmo procedimentos que os anteriores;

- Procedeu-se então à conclusão da entrevista com a aluna, para garantir resposta a todas as nossas questões;

- Passamos em seguida à transcrição e ao estudo da entrevista (ver anexo 8);

- Efetuadas todas as entrevistas, passamos então à fase de análise e recolha de dados, para posterior tratamento, procedendo à análise de conteúdos por categorias.

De acordo com Guba e Lincoln (1988, p.84) e Marshall e Rossman (1995, p.146), foi efetuado um registo adequado das entrevistas, em áudio, utilizadas como fontes de dados.

Os pais e a aluna foram entrevistados em sua casa e a avó num local perto da sua residência.

Os professores da Maria foram entrevistados no seu local de trabalho, dado que os agrupamentos de escolas onde trabalham, ambos, de forma muito prestável, colocaram à disposição que se pudessem usar as instalações da escola para o efeito.

Também os colegas da Maria foram entrevistados na biblioteca da sua escola.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos intervenientes e posteriormente foram transcritas para poderem mais facilmente ser analisadas.

Todos os intervenientes se mostraram prestáveis e disponíveis.

Segundo Erikson (1986, citado por Batista e Sousa, 2011, p.62), a validade do estudo também depende da colaboração e da relação de confiança entre os investigadores e os indivíduos. Desta forma, a investigação foi norteada pelos seguintes princípios éticos:

- Todos os intervenientes foram informados no início da sua participação sobre os objetivos da investigação e das finalidades do estudo;

- Foi sempre acautelada a confidencialidade dos dados pessoais e identidades dos participantes;

Foram seguidas as orientações para estabelecer e manter a relação de confiança e de colaboração com os indivíduos, durante a investigação, de acordo ainda com os mesmos autores, seguindo os quatro passos sugeridos:

- Neutralidade de juízos, procurando apenas a resposta às questões colocadas e não interferindo com comentários ou julgamentos;

- Confidencialidade, na medida em que não foram efetuados comentários sobre as respostas obtidas pelos restantes a nenhum dos outros;

- Envolvimento, tentando que os informadores se sentissem valorizados na investigação;

- Clareza, na medida em que houve sempre uma ideia clara das questões pertinentes na investigação, bem como dos procedimentos a usar.

Houve ainda lugar para um pedido, por escrito, ao diretor do agrupamento de escolas que a Maria frequenta (ver apêndice 1), por forma a podermos confirmar informações obtidas através das entrevistas. Este consentimento veio a ser concedido e o processo consultado (como comprova o documento em anexo 32).

2.7. Tratamento de Dados

De acordo com Batista e Sousa (2011, p.107), independente da abordagem escolhida, a análise dos dados recolhidos é evidentemente uma etapa crucial no processo de investigação.

Após o descrito anteriormente e tendo em conta as técnicas de recolha de dados já referidas, centrámo-nos na técnica da análise de conteúdo.

Denscombe (1998) caracteriza genericamente este instrumento como um recurso que auxilia o investigador a analisar o conteúdo de documentos, podendo ser aplicado em qualquer conteúdo de comunicação reproduzida através de escrita, som ou imagem.

Baptista e Sousa (2011) referem ainda que, “a análise documental constitui-se como uma técnica importante na investigação qualitativa (...) e que o trabalho de análise se inicia com a recolha, pois, por vezes, os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objetivos e metas” (p.89). Assim, o tratamento de dados deve reger-se de análises de conteúdo com o objetivo de estabelecer unidades de registo, de significado ou temáticas, ou de ocorrência ou concomitância.

Ainda de acordo com os mesmos autores, nos estudos puramente qualitativos não há uma estrutura rígida de orientação na análise de dados, o que não se traduz a ausência de rigor e critérios. Tornam-se então necessários, por parte dos investigadores, alguns cuidados:

- Os investigadores deverão ser capazes de aceitar explicações alternativas e/ou contraditórias às esperadas;
- Deverão estar abertos a diferentes possibilidades;
- Deverão ter a capacidade de realizar comparações e contrastes.

O que se traduz na aceitação de que investigar não corresponde a fazer com que os dados recolhidos traduzam as expetativas iniciais dos investigadores, mas sim relatar os dados resultantes da investigação.

Segundo os autores Carmo e Ferreira (1998), e Bardin (2004), citados por Alentejano, (2011), a análise de conteúdo deve ser realizada através de uma serie de etapas:

- Definição de categorias para separar os dados observáveis;
- Definição de unidades de análise;
- Distribuição das unidades de análise pelas categorias anteriormente estabelecidas;

- Interpretação dos resultados obtidos nas perspetivas qualitativas.

De referir que a análise de conteúdo se apresenta como uma técnica muito útil para analisar os dados das entrevistas e das observações realizadas. A principal vantagem da análise de conteúdo é a inexistência de intromissão.

Em suma, a análise e interpretação dos dados resultará do estudo das relações existentes entre os vários fatores e objeto de estudo; da procura de significado a partir dos dados obtidos e da representação dos dados.

Pela complexidade do exposto, este estudo obedeceu ao processo de análise defendido por Sampieri et al. (2006), que englobando o anteriormente referido, orienta a análise da seguinte forma:

- Rever o material, preparando e organizando os dados obtidos;
- Estabelecer um plano de trabalho;
- Codificar os dados num primeiro nível, ou seja, constituir categorias, procurando semelhanças, agrupamentos e aspetos de significado particular;
- Comparar as categorias para as agrupar e procurar possíveis ligações;
- Interpretar os dados, de acordo com as seguintes orientações:
 - Descrever por categoria;
 - Entender os significados de cada categoria;
 - Questionar a presença e/ou frequência de cada categoria;
 - Estabelecer e compreender as relações entre as categorias;
 - Descrever contextos, eventos, situações e indivíduos de estudo;
 - Encontrar padrões, explicar factos, acontecimentos e construir teorias;
 - Assegurar a fiabilidade e validade dos resultados;
 - Responder, corrigir e voltar ao trabalho de campo.

2.8. Definição das Categorias utilizadas para a análise das entrevistas

De acordo com Vergara (2003, pp.15), podemos identificar o que está a ser dito sobre um determinado tema fazendo uma análise de conteúdo.

Segundo Berelson (1952), a produtividade dos estudos depende da eficácia da formulação das categorias, perante o problema formulado e os conteúdos a analisar.

Minayo (2007), defende, durante a etapa da exploração do material, a categorização organizada com base em expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma “resposta” será organizado, ou seja, compreende um processo de redução do texto às palavras e expressões significativas.

Desta forma, após lidas e relidas, aproximadamente três vezes, cada entrevista de forma individual e sem quaisquer distratores, para nos permitir uma noção total e completa de todos os dados apresentados (Bogdan e Biklen, 1994), foram identificadas e selecionadas as grandes temáticas, em questão, nas entrevistas. Estas temáticas foram designadas por Categorias.

Após a seleção das Categorias, perante temáticas abrangentes, foi importante destacar dentro destas unidades de conteúdos várias subcategorias (Romero, 1991; Bogdan e Biklen, 1994).

Pelo exposto, criamos tabelas, com categorias e subcategorias, que nos facilitaram a quantificação das ideias transmitidas pelos inquiridos. O nosso intuito foi poder conferir uma maior objetividade ao estudo, perante a complexidade de análise das respostas qualitativas obtidas.

Desta forma, surgiram as seguintes categorias:

Quadro nº1 – Categorias Analisadas

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Desenvolvimento	Desenvolvimento da Aluna	Consideramos nesta categoria as respostas que dizem respeito ao desenvolvimento da aluna, tendo surgido a necessidade de as distribuir por cinco subcategorias pertinentes, segundo elas aconteceram em alturas diferentes do seu desenvolvimento: pré-natal; na primeira infância; na frequência dos primeiro ou segundo ciclos; na pré-adolescência; ou adolescência.

Quadro nº1 – Categorias Analisadas (continuação 1)

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Dificuldades Escolares	Dificuldades Escolares no Meio Familiar	Tivemos como objetivo enquadrar nesta categoria as frases respeitantes às dificuldades escolares no meio familiar da aluna, tendo-se subdividido nas subcategorias dificuldades escolares dos pais e dificuldades escolares do irmão.
	Dificuldades no Percurso Académico da Aluna	Procuramos nesta categoria colocar as frases respeitantes à problemática da aluna, tendo-se subdividido nas subcategorias: dificuldades escolares da aluna até ao terceiro ciclo; as suas dificuldades no estágio/Prova de Aptidão Prática; e as suas dificuldades na escolha da escola e do curso.
Problemática	A Problemática Presente na Aluna	Enquadramos nesta categoria as frases respeitantes à problemática da aluna, tendo-se subdividido nas subcategorias respeitantes ao diagnóstico da sua dislexia, aos sinais e sintomas da mesma, à sua reeducação, ao diagnóstico da sua depressão, aos sinais e sintomas da sua depressão e à importância que teve o apoio psicológico recebido por ela.
Comportamentos	Problemas Comportamentais do Eu	Subcategorizamos, relativamente aos problemas comportamentais do eu, as frases respeitantes à automutilação na aluna e ao seu isolamento.
	Problemas Comportamentais da Aluna, vistos pelos outros	Nesta categoria aglutinamos as frases respeitantes aos problemas comportamentais da aluna vistos pelos outros, tendo-se subdividido nas subcategorias, automutilação da aluna e o seu isolamento.
Relações Familiares	Relações Familiares no Período Pré-Natal	Nesta análise, sentimos necessidade de subdividir nas seguintes subcategorias: a influência da ausência do pai durante a gravidez, nas relações familiares; e a influência da toxoplasmose nas relações familiares.
	Relações Familiares até à Adolescência	Para melhor entendermos as relações familiares até à adolescência, sentimos necessidade, agora, de subcategorizar de acordo com os acontecimentos relatados respeitem à ótica: da aluna; do irmão; da mãe; do pai; dos pais como casal; da avó; ou da prima. Bem como, as subcategorias: episódios marcantes e as implicações da doença da mãe.

Quadro nº1 – Categorias Analisadas (continuação 2)

Dimensão	Categoria	Subcategorias
Socialização	Interação da Aluna com Seus Pares	Colocamos nesta categoria as frases respeitantes à interação da aluna com os seus pares, tendo-se subdividido em: interação da aluna com os pares na pré; interação da aluna com os pares no primeiro ciclo; influência do trabalho da mãe na escola na interação da aluna com os pares; interação da aluna com os pares no segundo ciclo; interação da aluna com os pares no terceiro ciclo; interação da aluna com os seus pares problemáticos; e interação da aluna com os pares no secundário.
	Interação da Aluna com os Adultos	Tentamos nesta categoria agrupar as frases respeitantes à socialização da aluna, tendo-se subdividido nas subcategorias: interação da aluna com os adultos amigos da família; interação da aluna com a professora do primeiro ciclo; interação da aluna no centro de estudos/no ATL/com a explicadora/ com os professores de apoio; interação da aluna com a psicóloga; e interação da aluna com a comunidade escolar.
	Interação da Aluna no seu Meio	Enquadramos nesta categoria as frases respeitantes à socialização da aluna, tendo-se subdividido nas subcategorias: influência da autoimagem da aluna na sua interação no seu meio; influência da depressão da aluna na sua interação no seu meio; influência da automutilação da aluna na sua interação no seu meio; influência da superproteção parental na interação da aluna no seu meio; influência da bissexualidade da aluna na sua interação no seu meio; influência do tabaco na interação da aluna no seu meio; e influência das férias da aluna na sua interação no seu meio.
Futuro	O que os Outros Acham Sobre o Futuro Dela	Para uma análise mais facilitada, as frases respeitantes ao futuro da aluna, na ótica dos outros, foram subcategorizadas da seguinte forma: a fotografia como futuro; a felicidade no futuro; a incerteza no futuro; a normalidade no futuro; atividades no exterior no futuro; as artes como futuro; a geriatria como futuro; o desajuste da realidade atual; auxiliar da enfermagem como futuro; o desenho como futuro; o desporto como futuro; a atividade social como hipótese de futuro; a imagem como hipótese de futuro; e o sucesso no futuro.
	Como Ela Vê o Seu Futuro	Enquadramos nesta categoria as frases respeitantes à problemática da aluna, tendo-se subdividido nas subcategorias: a indefinição e a incerteza no futuro; o estágio e a prova de aptidão prática no futuro; a escola, o curso/ fotografia no futuro; carta de condução no futuro; a hipóteses de futuro tomar conta de bebés; a hipóteses de futuro trabalhar com animais marinhos.

3. Resultados

3.1. Apresentação dos Resultados

As entrevistas recolhidas foram analisadas segundo várias Dimensões, por forma a permitir uma melhor análise dos dados.

As Dimensões serão apresentadas na ordem que consideramos conferir um encadeamento lógico e pertinente à História de Vida da Maria.

Desta forma, surgem pela seguinte ordem: Desenvolvimento; Problemática; Comportamentos; Dificuldades Escolares; Socialização e Futuro.

De referir que as tabelas apresentadas dizem respeito a valores totais, no entanto, em anexo encontram-se tabelas com valores individuais, que melhor suportam a análise dos mesmos.

Quadro nº2 - Dimensão da análise – Desenvolvimento (Totais)

Categoria	Subcategoria	Exemplo	Freq.
Etapas no Desenvolvimento da Aluna	Desenv. Pré-Natal da Aluna	A - ...complicações na gravidez... M - ...apanhei Toxoplasmose... M - ...vamos tirá-la porque não está a engordar... M - ...a bebé não tinha sido contaminada... P - ...crescia sim, mas sem aumentar de peso... Av. ...era tudo uma questão do que resultasse dali...	99
	Desenv. da Aluna na 1ª Infância	M - ...com 15 dias já estava quase o dobro... M - ...só quando fez um ano é que ela teve alta hospitalar... M - ...aos três meses a Maria já estava a dormir no quarto dela... Av. - ...fisicamente, de facto, estava tudo bem... Av. - ...vamos lá ver o resto...	124

Quadro nº2 - Dimensão da análise – Desenvolvimento (Totais; continuação)

Categoria	Subcategoria	Exemplo	Freq.
Etapas no Desenvolvimento da Aluna	Desenv. da Aluna durante os 1º/2º Ciclos	A - ...a minha altura também não facilitava... A - ...também tinham um bocado de medo de mim... M - ...nunca pôs hipótese nenhuma de dislexia... P - ...me apercebi realmente que seria dislexia... P - na cozinha, com obrigações... Av. - ...tinha sido uma coisa mesmo grave... Av. - ...isto tem tudo a ver com a forma de ser da Maria...	103
	Desenv. da Aluna na Pré-Adolescência	A - ...e tinha que ser eu a castigar-me A - ...a gente está a fazer aquilo e sabe o que estamos a fazer... M - ...não havia sucesso escolar... M - ...estava com princípio de depressão... P - abstrai-se muito no mundo dela... P - ...realmente então aí percebeu a gravidade do problema... Av. - ...ter que ir para a escola..., no que ao comportamento... P ₁ - ...parecendo estar num nível acima da maioria dos colegas... P ₁₀ - ...problemas do foro emocional... P ₁ ; P ₂ ; P ₅ ; P ₆ ; P ₉ ; P ₁₀ e P ₁₁ - ...introvertida...	130
	Desenv. da Aluna na Adolescência	M - ...chamava para assinar o PEI... M - ...os professores ficaram superadmirados... P - ...falta de autoestima... P - ...isto começa tudo na cabeça dela... P - ...só recentemente é que conseguiu ir a Lisboa sozinha de transportes... Av. - ...no convívio ninguém diz que a Maria tem 18 anos... Av. - ...a mesma dificuldade de estudo...	356

As frequências parcelares, que permitiram uma análise mais detalhada, encontram-se em apêndice (ver apêndice 8).

Na Dimensão Desenvolvimento, analisamos questões pertencentes às **Etapas do desenvolvimento da aluna**.

Esta foi subdividida em cinco subcategorias segundo elas aconteceram em períodos diferentes: Pré-Natal, na Primeira Infância, na Frequência dos 1º ou 2º Ciclos, na Pré-Adolescência ou Adolescência.

O destaque surge na fase atual da sua adolescência (356). A aluna é a que mais refere factos (210/356), sendo que se destaca que nesta altura a Maria já tem como amigos os colegas de escola, e embora, ainda, por vezes, se isole, fez grandes progressos e tem menos recaídas.

O pai (65/356) reconhece que a filha tem constrangimentos sociais preocupantes. Manifesta que a Maria continua com uma baixa autoestima e que a sua depressão se manifesta de forma inconstante.

Segue-se a Fase da Pré-Adolescência (130). Esta fase é referida mais uma vez, maioritariamente pela Maria (67/130), desta feita foi nesta fase que surgiram os cortes e a depressão. Considerava-se culpada pela ausência de sucesso e merecedora de castigos. Nesta fase surgem também amizades em grupo restrito e algumas amizades problemáticas. Passou a relacionar-se, segundo uma das suas professoras, com uma colega que tinha problemas do foro emocional, registando uma alteração de comportamentos.

Seguidamente volta a surgir o progenitor (24/130), pois a sua principal preocupação continua a ser o facto de a filha ter poucas amizades, mas também as amizades problemáticas que teve e ainda mantém, embora de forma mais distante.

A mãe (21/130) faz uma valorização próxima, referindo esta foi a fase em que surgiu o diagnóstico de depressão, causada pela ausência de resultados escolares e falta de autoestima. Tendo também coincido com o problema cancerígeno, da mãe da aluna.

Depois surge a Primeira Infância (124). Referida principalmente pela sua mãe (105/124), tendo relatado todos os acontecimentos desde o nascimento até à sua entrada na escola. Nesta etapa, segundo a mãe, a Maria ainda apresentava um desenvolvimento normal.

Segue-se-lhe a subcategoria Desenvolvimento da aluna nos 1º/2º ciclos (103). Nesta fase a mãe (38/103) relata sobretudo sobre o facto de a Maria passar a ter muitas dificuldades a todos os níveis, dado que não acompanha a turma, a nível académico, e não é integrada em nenhuma brincadeira, pois não tem amigos. A mãe confronta a professora sobre a hipótese de dislexia, que acaba por confirmar-se.

A aluna (26/103) refere que nesta fase já era muito mais alta que os colegas, expondo que achava que eles tinham medo dela e por isso não se aproximavam muito.

Também a avó (24/103) e o pai (15/103), abordam a questão da sua problemática ter influenciado todo o seu percurso, a partir desta fase.

Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo

Começa a notar-se a sua falta de autonomia, dado que não memoriza. Iniciam a planificação semanal e ajuda familiar.

Por último o Desenvolvimento Pré-Natal (99). Nesta fase todos referem a toxoplasmose contraída durante a gravidez e todas as consequências que este facto causou no seu desenvolvimento pré-natal, com maior preocupação por parte de todos, da incerteza e de no final da gravidez se ter verificado uma ausência de aumento de peso, muito embora o resultado da amniocentese tenha sido normal.

A mãe (54/99) é a que mais refere esta etapa, pois é quem a viveu mais intensamente. Segue-se-lhe o pai (21/99), a aluna (13/99) e a avó (13/99).

Quadro nº3 - Dimensão da análise – Dificuldades Escolares (Totais)

Categoria	Subcategoria	Exemplo	Freq.
Dificuldades Escolares no Meio Familiar	Dificuldades Escolares dos Pais	A - ...ele também se identifica um bocado comigo... M - ...se não falassem comigo eu não falava com ninguém... M - ...muito distraída sempre... P - ...não era só falta de atenção ou burrice...	111
	Dificuldades Escolares do Irmão	A - ...na semana a seguir já tinha ido tudo por água abaixo... A - ...ele estava com dificuldades na escola... A - ...estava a trazer más notas para casa... M - ...está na mesma situação neste momento... M - ...é outro problema que eu tenho... P - ...é mesmo só quando lhe apetece...	111
Dificuldades no Percurso Académico da Aluna	Dificuldades Escolares da aluna, até ao 3º Ciclo	A - ...depois ao praticar não saía nada... A - ...ao ler aquilo lia nada... A - ...e eu não tenho psicológico para isso... A - ...é muita coisa para a minha cabeça... M - ...tinha dificuldades em tudo... M - ...ao fim de um ou dois dias, aquilo apagava-se tudo... P - ...precisa ainda de ter muita ajuda... Av. - "...aquilo que eu puder ser sem ter que estudar..."	331
	Dificuldades no Estágio/PAP	P - ...anda a afetá-la muito... P - ...vai ter que passar por ele, e acho que só lhe vai fazer bem... A - ...ir para o jornal Avante... A - ...numa Revista: a Telenovelas...	143
	Dificuldades na Escolha da Escola/ O Curso	A - ...esta é a única escola do país, onde não se paga... A - ...o de fotografia foi o único que me fazia sentido... A - ...era aquele curso que se calhar me cabia mais no perfil... A - ...alguma coisa relacionada com fotografia... M - ...achou que a ideia não era nada de se deitar fora... Avó - ...era o ter que ir para Lisboa ... Avó - ...não ter ido para a António Arroio eu não perdo...	80

As frequências parcelares, que permitiram uma análise mais detalhada, encontram-se em apêndice (ver apêndice 9).

Nesta dimensão consideramos pertinente a subdivisão em duas categorias diferentes que são as **dificuldades escolares no meio familiar** (222) e as **dificuldades no percurso académico da aluna** (554). Esta divisão surge da necessidade de perceber se os antecedentes familiares podem ou não ser significativos para a nossa análise dos dados.

No tocante à primeira categoria em que se analisam as **dificuldades escolares no meio familiar** (222), ocorre um facto interessante, que é a coincidência do número total de referências para as duas subcategorias consideradas: Dificuldades escolares dos pais (111/222); e Dificuldades escolares do irmão (111/222). Esta situação remete-nos para o facto de que tais dificuldades possam ter um impacto de hereditariedade, vindo a afetar também a Maria.

Os pais da aluna também apresentam sintomas de dislexia, muito embora aquando da sua frequência da escola, esta não lhes tenha sido diagnosticada claramente. Considere-se que os procedimentos na altura dos factos ocorridos, nada têm a ver com a situação atual de procedimento na sala de aula.

O irmão, na altura da recolha dos dados, frequentava o quarto ano de escolaridade e embora não lhe tenha sido diagnosticada dislexia, tem acompanhamento psicológico em que foi referido que a sua problemática é ainda matéria em estudo.

Quanto à segunda categoria, **dificuldades no percurso académico da aluna** (554), a subcategoria dificuldades escolares da aluna até ao terceiro ciclo (331), foi a mais referida. Neste caso devemos ter em atenção que o número em análise diz respeito a factos observados por mais indivíduos que na categoria anterior. No entanto, considerando apenas as respostas dos mesmos indivíduos, estas continuam a ser muito mais significativas que as da subcategoria seguinte (287/331).

Surge seguidamente mais valorizada a subcategoria dificuldades no Estágio/PAP (143), onde se afigura mais referida por parte da aluna (113/143). Este facto deve-se ao sentimento de angústia e preocupação por si manifestada, e sentida pelos restantes, à circunstância de que não estaria preparada para efetuar o estágio e apresentar uma Prova de Aptidão Prática. Referiu que quando escolheu este curso não fazia ideia de que teria na sua componente “o estágio, muito menos uma PAP”.

Note-se que a incerteza do local de estágio também motivou muita angústia, pelo facto de não saber nem o local nem o tipo de estágio, incompatíveis com a sua necessidade de prever situações e poder manter rotinas.

Por último surgem as dificuldades na escolha da escola e do curso (80), para as quais é a aluna quem mais contribui (37/80). Neste campo cabe referir que a escola foi escolhida sob algumas premissas das quais a distância de casa e o uso de transportes públicos foram preponderantes na opinião de todos os inquiridos. Por outro lado surgem a aluna a mencionar que não queria ir para a Escola António Arroio, porque tinha colegas lá de quem queria distanciar-se, e a avó a deixar bem claro que esperava que ela a tivesse escolhido,

Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo

pois considera-a uma escola melhor, para além do facto de que a mãe da aluna e outros familiares já a terem frequentado também.

Quadro nº4 - Dimensão da análise – Problemática (Totais)

Categoria	Subcategoria	Exemplo	Freq.
A Problemática Presente na Aluna	Diagnóstico da Dislexia, na Aluna	A - ...decidiu encaminhar-me para uma psicóloga ... A - ...começou por ser dislexia... P - ...me apercebi realmente que seria dislexia...	22
	Os Sinais e Sintomas da Dislexia, Presentes na Aluna	P - ...não era só falta de atenção ou burrice... M - "...se calhar convinha levarem a Maria a fazer uma avaliação..."	64
	Reeducação da Dislexia da Aluna	A - dava um texto e tinha um cronómetro... A - ...no final dizia-me o tempo que demorei... A - ...tinha que escrever não sei quantas vezes as palavras que errei... M - ...o objetivo dela era a dislexia... M - ...a arranjar as suas estratégias... M - ...para conseguir chegar onde os outros chegam... P - ...fartou-se de fazer gráficos na cozinha... P - ...várias recomendações de lidarmos com... Av. - ...aquela questão da dislexia que no meu entender também foi maltratada... Av. - ...não foi tratada como devia ser... Av. - ...a única coisa que fizeram foi por a Maria numa psicóloga...	48
	Diagnóstico de Depressão, na Aluna	A - ...começou a ser Psicóloga, Psicóloga... M - ...me alertou que a Maria estava com princípio de uma depressão... M - ...eu achava que mais cedo ou mais tarde... P - ...outra preocupação...	10
	Os Sinais e Sintomas da Depressão, Presentes na Aluna	A - ...sentia-me deprimida... A - ...Não convivia com ninguém... P - ...não a deixar fechar-se... M - como não tinha amigos...	44
	A Importância do Apoio Psicológico, para a Aluna	P - ...pagamos a pessoas especializadas para estarem com ela... Av. - ...então porque é que manténs a mesma psicóloga?... Av. - ...com a tal psiquiatra ou psicóloga, eu acho que era uma coisa que devia ser objeto de estudo... M - ...se calhar coisas que nem comigo ela desabafa...	96

As frequências parcelares, que permitiram uma análise mais detalhada, encontram-se em apêndice (ver apêndice 10).

Por forma a analisar os dados obtidos, na dimensão Problemática consideramos a categoria **problemática presente na aluna**, dividida em seis subcategorias: Diagnóstico da dislexia, na aluna; Os sinais e sintomas da dislexia, presentes na aluna; Reeducação

da dislexia da aluna; Diagnóstico de depressão na aluna; Os sinais da depressão, presentes na aluna; e A importância do apoio psicológico, para a aluna.

A importância do apoio psicológico para a aluna (96) surge como a subcategoria mais referida, curiosamente mencionada pela aluna (41/96) e pela sua mãe (41/96), o mesmo número de vezes. Este facto ocorre porque ambas valorizam o apoio que foi prestado pela psicóloga durante todo o percurso da aluna, uma vez que a própria dislexia apenas foi trabalhada com a ajuda da psicóloga.

A avó (12/96) menciona a psicóloga apenas para dizer que foi realmente o único apoio que a sua neta teve, e que considera ter sido uma decisão errada.

O pai (2/96) desvaloriza o recurso psicóloga.

Surgem em segundo lugar, com mais impacto na problemática presente na aluna, os sinais e sintomas da dislexia, presentes na aluna (64), na qual os mesmos foram mais impactantes na própria (29/64). A aluna tem a noção das suas dificuldades resultantes da dislexia, que a faziam sentir diferente dos colegas até na forma onde lhe era indicado que se sentasse na sala de aula. Refere que não sabia ler e que isso fazia com que não percebesse ou soubesse interpretar o que lhe era pedido, fazendo com que desinvestisse nas aulas.

Seguidamente surgem a avó (15/64) e o pai (14/64), de forma próxima.

Segue-se a reeducação da dislexia na aluna (48). Nesta subcategoria a aluna (17/48) refere que neste campo apenas contou com a ajuda da psicóloga, onde realizava leitura e ditados cronometrados, reescrevendo as palavras, que errava, o número de vezes que lhe dizia a Psicóloga.

A mãe (14/48) confirma que foi a psicóloga que efetuou o trabalho de reeducação, ajudando a Maria a desenvolver estratégias para superar as suas dificuldades.

A avó (12/48) também confirma que esta tarefa coube à psicóloga, mas que, no entanto, esta foi muito mal-executada, uma vez que a Maria continua a ter as mesmas dificuldades e a mesma relutância no estudo, não tendo feito qualquer evolução ao longo de todo este tempo.

Os pais e a avó são unânimes em relatar que, aquando do diagnóstico, houve em casa um trabalho intenso e uma grande dedicação na ajuda à Maria. Cumprindo as indicações, dadas na altura, passaram a ser, desde então, elaborados gráficos e tabelas durante os fins de semana, que planeiam a semana inteira, onde surgem as tarefas de cada um, assim como os acontecimentos mais importantes para cada um.

Seguem-se os sinais e sintomas da depressão, presentes na aluna (44), onde a Maria (23/44) refere que ainda hoje tem dias em que está menos animada que outros, dizendo que isso acontece a todas as pessoas, apenas uns disfarçam melhor que outros. Já teve dias em que não tinha vontade de nada, apenas ficar no seu canto, referindo-se-lhes como dias em que atravessava “uma fase mesmo triste, mesmo escura”.

Nesta subcategoria é o pai quem, além da aluna, mais refere, que a presença da depressão, na Maria, o preocupa. Uma vez que viveu de perto a depressão da sua mãe, e que, por isso, sabe como pode ser alarmante e impactante na vida da sua filha, esta condicionante.

Quanto ao diagnóstico da dislexia, na aluna (22), este é mais relatado pela mãe (10/22), uma vez que na tentativa de combater a opinião da professora do primeiro ciclo, da Maria, providenciou uma explicadora que a aconselhou a fazer uma avaliação à Maria. Nessa avaliação confirmou-se a dislexia, que a mãe já havia sugerido à professora, mas que esta se recusava a admitir.

A avó (5/22), o pai (4/22) e a própria aluna (3/22) também referem ter sido diagnosticada a dislexia na frequência do segundo ano do primeiro ciclo, decorrente da avaliação pedida por causa das dificuldades sentidas.

O diagnóstico de depressão, na aluna (10), apenas é referido pela mãe (5/10), pelo pai (4/10) e pela aluna (1/10), que referiram ter ocorrido, por parte da psicóloga, numa fase em que a Maria se isolava mais, dadas as suas dificuldades, responsáveis pelo seu desinvestimento.

Quadro nº5 - Dimensão da análise – Comportamentos (Totais)

Categoria	Subcategoria	Exemplo	Freq.
Problemas Comportamentais do Eu	A Automutilação na aluna	...passado uns tempos, foi aquela situação dos cortes... ...eu achava que tinha que ser castigada de alguma maneira... ...achei estranha a atitude deles... ...como se nada tivesse acontecido... ...desde esse dia não falamos mais no assunto...	137
	O Isolamento da aluna	...preferia ficar em casa... ...eu prefiro ficar no meu cantinho... ...que eu fico aqui no meu canto... ...foi uma fase muito triste... ...mesmo escura... ...há dias em que volto um bocado atrás...	13
Problemas Comportamentais da Aluna, Vistos pelos outros	A Automutilação na aluna	P - ...tem uma amiga que já tinha tentado suicídio... P - ...andava a tentar cortar os pulsos...	10
	O Isolamento da aluna	M - ...era sempre muito triste... P - ...há muita coisa que lhe passa ao lado... P - ...se agente não a abanar... P - ...como ela se isola bastante... Av. - ...está ali a ver tudo... Av. Ela não cria afinidades com facilidade... P4 – praticamente não interagia... P2 - ...de forma geral, ela tinha o mundo dela... P8 - ...uma miúda que se menosprezava... C1 -assim no mundo dela... C4 - ...ela isola-se um bocado...	157

As frequências parcelares, que permitiram uma análise mais detalhada, encontram-se em apêndice (ver apêndice 11).

Nesta dimensão considerámos duas categorias: **Problemas comportamentais do Eu** (150); e **Problemas comportamentais da aluna, vistos pelos outros** (167). Ambas subdivididas nas mesmas subcategorias que nos permitirão perceber a automutilação da aluna e o seu isolamento, vistos por si e vistos pelos outros.

Na perspectiva da aluna, surge a automutilação como a mais referida (137), em detrimento do isolamento (13).

A aluna valorizou mais a automutilação referindo que durou algum tempo, durante o qual, acabou por mostrar à explicadora, que convocou os pais.

Perante todas as pessoas, ela disfarçava, as maracas dos cortes, usando roupas e acessórios que escondiam.

Referiu que a explicadora a havia avisado que convocaria os pais se voltasse a repetir o comportamento, o que ela, voltou a fazer.

Convocados os pais, optou por ser ela própria a contar-lhes, mas refere que estes reagiram de uma forma completamente inesperada. Na hora tentaram perceber a razão para tal suceder, mas uma vez saídos do Centro de Estudos, não mais voltaram a abordar o assunto.

Quanto à ótica dos outros, o isolamento (157) merece destaque, em detrimento da automutilação (10).

Note-se que as referências (10/10) da subcategoria automutilação, apenas ocorrem por parte do pai, que foi o único a abordar o assunto, embora a aluna tenha dito que a mãe também tinha conhecimento.

Embora a Maria tivesse acompanhamento regular da psicóloga, à época, esta não tinha conhecimento do sucedido. Acabou por ser a mãe a contar-lhe, na esperança de que esta pudesse resolver a situação, e ajudar a ultrapassar os conflitos internos, conducentes a tais atitudes.

O isolamento é um comportamento observável por todos os que convivem com ela ao invés dos cortes, que foram uma situação ocultada e que apenas partilhou com a explicadora e com os pais. Ao passo que o isolamento é observável por quem se relacione com ela.

Nesta subcategoria, os professores (54/157) são quem mais refere o isolamento, visível, na aluna, quer dentro como fora da sala de aula. Característica que condicionava as suas aprendizagens, na medida em que pouco intervinha na aula, pela sua personalidade.

Em seguida surgem os colegas (41/157), segundo os quais a aluna se “fechava no seu mundo” e “ficava na dela”. Esta situação, no entanto, foi melhorando, segundo eles, e atualmente funcionam como grande grupo, no qual a Maria está integrada.

Segue-se a avó (25/157) de acordo com a qual, a neta não tem grande interação com os outros. Refere que, mesmo em atividades onde gosta de participar, como o convívio na

Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo

Confraria “Painéis de Ferro”, a neta se isola e prefere ficar “a um canto” a observar ao invés de interagir.

Quanto à mãe (21/157), também reconhece que ela não é de falar muito, preferindo ficar “no seu canto”.

O pai (16/157) corrobora as palavras da mãe.

Quadro nº6 - Dimensão da análise – Relações Familiares (Totais)

Categoria	Subcategoria	Exemplo	Freq.
Relações Familiares no Período Pré-Natal	A Influência da Ausência do Pai, durante a gravidez, nas Relações Familiares	M - ...era tipo caixeiro viajante... P - ...tentava compensar nos fins de semana... A - ...eu não tinha bem a noção...	44
	A Influência da Toxoplasmose nas Relações Familiares	M - ...Tive que fazer a amniocentese... A - ...Houve umas complicações na gravidez... Av. - ...cheguei a questionar a minha filha... Av. - ...mudava tudo nas nossas vidas... Av. - ...tínhamos tempo para equacionar tudo...	127
Relações Familiares até à Adolescência	Relações Familiares até à Adolescência na Ótica da Aluna	A - ...era a princesa M - ...mamava, trocava-lhe a fralda e voltava para a cama... P - ...é um doce, completamente... Av. - ..., entretanto, tenho uma mágoa, ... Av. - ...eu teria feito com a Maria, exatamente tudo o que fiz com a Inês... Av. - ...com a Maria, os pais não me permitiram...	1880
	Relações Familiares até à Adolescência na Ótica do Irmão	M - ...vinha bem mais composto... M - ...nunca foi de acarinhar o irmão... A - ...que estava grávida e fiquei feliz... A - ...agora estamos sempre às turras... M - ...nunca quis irmãos... P - ...cão e gato... Av. - ...é a antítese da Maria...	519
	Relações Familiares até à Adolescência na Ótica da Mãe	A - uma boa relação... A - algumas discussões... P - ...eu não lhe consigo arranjar defeitos... Av. - ...nunca foi muito de grandes conversas... Av. - ...para a gente lhe arrancar qualquer coisa...	832
	Relações Familiares até à Adolescência na Ótica do Pai	M - ...só não faz aquilo que não puder para nos ver felizes... M - ...é amigo, é super amigo... A - relação mais complicada... P - a gente esforça-se... Av. - ...um excelente trabalhador...	432
	Relações Familiares até à Adolescência na Ótica dos Pais como casal	A - ...eles perceberam que aquilo já tinha acabado... Av. - ...eles continuaram a ser só eles... Av. - ...em relação à Maria, não ajudou nada... Av. - ...eu acho que é excessivo... Av. - ...tudo aquilo é decidido e partilhado entre os dois... Av. - ...eles só se veem um ao outro...	735

Quadro nº6 - Dimensão da análise – Relações Familiares (Totais; Continuação)

Categoria	Subcategoria	Exemplo	Freq.
Relações Familiares até à Adolescência	Relações Familiares até à Adolescência na Ótica da Avó	A - ...a minha avó falou-me num assunto que era ir para o jornal Avante... A - ...ir para o Algarve com os meus avós... Av. - ...tenho uma relação ótima... Av. - ...se precisavam, eu ficava com ela...	546
	Relações Familiares até à Adolescência na Ótica da Prima	A - ...a gente também se dava muito mal... Av. - ... a nível de feitio, completamente diferentes... Av. - ...se por acaso lhe chamo Inês ela até amarinha pelas paredes acima...	302
	Episódios marcantes nas Relações Familiares	M - ...cortou o estojo todo... Av. - ...” já viste o que a tua filha escreveu no Facebook?” ...	9
	Implicações da Doença da mãe nas Relações Familiares	A - ...fiquei assim um bocado em choque... P - ...há muita coisa que lhe passa ao lado... Av. ...tenho dúvidas que ela alguma vez tivesse... Av. - ...nunca notei diferença, alterações no comportamento da Maria em relação ao problema da mãe...	382

As frequências parcelares, que permitiram uma análise mais detalhada, encontram-se em apêndice (ver apêndice 12).

Na Dimensão Relações familiares, por forma a facilitar a análise dos dados, consideramos duas categorias: **Relações Familiares no Período Pré-Natal** (171); e **Relações Familiares até à Adolescência** (5637).

A categoria **Relações Familiares no Período Pré-Natal**, originou duas subcategorias: A Influência da Ausência do Pai, durante a gravidez, nas Relações Familiares (44); e A Influência da Toxoplasmose nas Relações Familiares (127).

Nesta categoria, a Influência da toxoplasmose nas relações familiares, foi a mais impactante (171).

A avó (43/171) foi a que mais referiu nesta subcategoria, uma vez que acompanhou de perto todas as preocupações surgidas nesta fase. Por ter sido, tardiamente, detetada toxoplasmose, houve necessidade de realizar a amniocentese. Como o pai da aluna estava fora em trabalho, e a mãe se deparou com a necessidade de repouso absoluto, a seguir à amniocentese, ficou em casa da avó da Maria. Nesta fase a avó pediu à filha para ser racional e pensar nas hipóteses perante os resultados do exame, ao qual a filha perentoriamente respondeu que a solução seria apenas ter a criança.

Nesta fase a mãe (33/171) e o pai (32/171), mostraram a mesma preocupação durante toda a gravidez e colocaram, ambos, a mesma solução como única possível.

A Maria (19/171) está ao corrente de toda a história, dizendo que todos os anos, no seu aniversário, a mesma lhe é lembrada.

Quanto à categoria Influência da Ausência do Pai, durante a gravidez, nas Relações Familiares (44), Esta foi referida maioritariamente pelo pai (24/44), que nos explicou que na altura tinha assumido as empresas do seu pai, e que trabalhava fora de segunda a sexta. Não foi, no entanto, motivo para que passasse por todos estes acontecimentos de ânimo leve. Embora ausente, por motivos de força maior, continuou a demonstrar o seu apoio e preocupação, por todas as facetas da vida do casal. Nesta altura, segundo ele, compensava não trabalhando nos fins de semana, e estando desta forma mais disponível, nos mesmos.

A mãe (13/44) confirma todos os factos relatados pelo pai e explica a mesma situação.

A Maria (5/44) e a avó (2/44), também confirmam que o pai estava ausente em trabalho, mas não indiferente. A Maria refere que não lhe causa estranheza que isso tivesse acontecido.

Quanto à segunda categoria, **Relações Familiares até à Adolescência**, esta foi subdivida em nove, tendo em conta os vários intervenientes, da seguinte forma, na Ótica: da Aluna; do Irmão; da Mãe; do Pai; dos Pais como casal; da Avó; e da Prima. Assim como Episódios marcantes; e Implicações da Doença da mãe nas Relações Familiares.

A subcategoria mais frisada é as Relações Familiares até à Adolescência na Ótica da Aluna (1880).

A aluna (866/1880) surge como a mais participativa, uma vez que o seu discurso foi sempre na primeira pessoa. Relata todos os acontecimentos de que se lembra, ressaltando que quando pequena “era uma menina doce”, e “princesinha”.

A mãe (408/1880), consciente de todas as dificuldades na vida da filha, também relata todos os acontecimentos de que se recorda, referindo que a Maria foi tranquila até à entrada na escola e que, só depois do diagnóstico de dislexia, passou a revelar-se diferente. Passou a ser uma criança mais introvertida e sem amigos, que foi conduzindo a um isolamento cada vez maior, que acabou por culminar num diagnóstico de depressão, na sua opinião, expectável. Tem consciência dos constrangimentos da filha e embora na altura da frequência do primeiro ciclo, não tenha querido intervir, sempre que pode protege e ajuda.

A avó (334/1880), segundo as suas palavras, “agora” tem consciência das dificuldades da neta. Considera que a Maria, foi superprotegida, face a apresentar tais dificuldades, o que conduziu a que neste momento, segundo ela, se encontre aquém do expectável para a sua idade, em termos de desenvolvimento.

O pai (272/1880), tal como a mãe, tem também a noção das dificuldades da Maria, embora observe que lhe deveria ter sido dada maior liberdade e espaço para crescer. Considera que a mãe, em algumas ocasiões, pode ter sido demasiado protetora, mas no seu espírito de família, desvaloriza, dizendo que estão sempre a tempo de evoluir. É um pai muito presente e empenhado na educação da filha. Preocupa-se essencialmente com o que diz respeito à socialização da Maria, uma vez que reconhece que ela nunca teve amigos e que agora que os tem, continua a não saber relacionar-se da melhor forma. Na sua opinião a Maria continua a fazer e manter, amizades problemáticas.

Segue-se Relações Familiares até à Adolescência na Ótica da Mãe (832), na qual a própria (505/832) contribuiu confidenciando a posição que foi assumindo, no casamento e no seu papel de mãe. Contou sobre todos os factos e sentimentos vivenciados durante a gravidez. Relatou as diferentes intervenções, que foi fazendo, nas diferentes fases de desenvolvimento da filha, e as opções e atitudes que foi escolhendo.

Tem a noção que o seu papel é estar atenta e disponível para ajudar a Maria a superar as suas dificuldades. Tal aconteceu, aquando da passagem da Maria para a escola secundária, em que a mãe estranhando não ser chamada para assinar o PEI, deslocou-se à escola para saber o motivo e averiguar o que estava a ser feito com a sua filha.

A avó (202/832) confidenciou sobre a sua filha, e de como tem sido a sua vida com o marido, os filhos e a superação da doença. Revelou aspetos da personalidade da filha, e até dificuldades escolares que ela também sentiu, que podem gerar entendimento de situações vividas pela Maria.

A aluna (80/832) referiu que tem uma boa relação com a mãe e para além da doença, que a mãe superou, falou sobre o papel de ajuda que a mãe tem tido, para com a sua pessoa.

O pai (45/832) tem uma boa relação, com a mãe, e elogiou diversas vezes o papel de mãe por ela desempenhado. Relativamente à educação e aos cuidados com os filhos, reconhece que é a mãe quem mais participa e reconhece-lhe um bom trabalho,

Quanto às Relações Familiares até à Adolescência na Ótica dos Pais como casal (735), estas surgem maioritariamente referidas pelo pai (273/735), uma vez que, para ele, tudo faz mais sentido em família.

Neste campo a avó (203/735), refere-se aos pais como casal, na maioria das vezes, para dizer que esta relação é exagerada e que eles excluem, mesmo que inconscientemente, os restantes, das suas rotinas. Como, na sua opinião, acabam por criar um núcleo bastante fechado, à sua volta, acaba por ser prejudicial.

Também a mãe (181/735) refere muitas vezes o casal, pois é a sua forma, desde sempre, de encarar a sua vida.

A aluna (78/735), tem a noção de que os pais fazem e decidem tudo juntos.

Prosseguimos com a análise das Relações Familiares até à Adolescência na Ótica da Avó (546), na qual, a maioria das entradas surge por parte da própria (522/546). Trata-se de uma pessoa que gosta de partilhar as suas experiências de vida, e que lamenta não ter mais oportunidades de o fazer, com os netos. Note-se que, embora a entrevista se destine a investigar sobre a vida da Maria, a avó compara-a demasiadas vezes com outra neta, com a qual teve a oportunidade de maior convívio, tendo manifestado claramente, mais que uma vez, que lamenta este facto.

Reconhece as dificuldades da neta, no entanto, considera que poderiam ter sido usados outros recursos, referindo ter-se disponibilizado para ajudar a encontrar mais/outras soluções. Referiu continuar disposta a contribuir para o desenvolvimento da neta.

Nesta matéria a aluna (14/546) partilha que tem uma boa relação com a avó, e que costuma estar com ela, em alguns fins de semana, e nas férias. Refere o convívio com a Confraria Panelas de Ferro, da qual a avó faz parte.

A mãe (9/546) faz referência à avó de forma natural em relação aos seus filhos.

Surgem seguidamente as Relações Familiares até à Adolescência na Ótica do Irmão (519), na qual é a mãe (272/519) quem mais comenta. Conta os pormenores da vida do filho, desde a gravidez até aos dias de hoje, de uma forma mais sucinta, mas sempre fazendo um paralelismo entre ele e a irmã. Refere que o filho está a passar pela mesma falta de amigos e por dificuldades escolares, como aconteceu com a irmã, embora com uma problemática diferente. Lamenta que os filhos não se relacionem, não perdendo a esperança de que mudem com a idade.

A aluna (123/519) revela que a sua relação com o irmão é péssima. Na sua opinião não tem paciência para o irmão que por sua vez, e confirmado pelos demais, a adora. É ela que o vai buscar ao centro de estudos todos os dias, mas foram os pais que o decidiram, para tentar que se aproximem, e também como forma de a tornar mais responsável. Não

gosta do toque, enquanto o irmão está constantemente a agarrá-la e a dar-lhe “mimos”, deixando-a irritada.

O pai (81/519), tal como a mãe, lamenta que os filhos não se relacionem, ao mesmo tempo que acaba por desculpabilizar com a idade, e com o facto de ser “normal entre irmãos”. Confirmou que o filho também, à semelhança da irmã, tem dificuldades escolares, embora sem problemática confirmada, mas diferente de dislexia.

A avó (43/519), sobre o neto, diz ter uma personalidade completamente oposta à irmã, atribuindo, em parte, ao facto de que ele convive muito mais com ela e os seus amigos, à semelhança da prima. Relata algumas vivências, principalmente nos convívios, em que é uma criança prestável e desembaraçada.

No que confere às Relações Familiares até à Adolescência na Ótica do Pai (432), o próprio (208/432) é quem mais participa. Contou-nos a sua vida e a forma como tem lidado com tantas adversidades. Ele sente-se, e o mesmo o confirmam os demais, o pilar da família, e mesmo quando os assuntos são mais desgastantes, não desanima e tenta que todos se sintam bem.

Tenta, prioritariamente, fazer tudo o que está ao seu alcance, pela felicidade da Maria, esperando que esta nunca tenha queixas por algo que ele deixou de fazer por ela. Segundo ele, está sempre atento ao percurso escolar, tentando ajudar a superar as dificuldades da filha, quer por si, quer fazendo cumprir o que a escola estipula serem os seus direitos, ou pagando a técnicos especializados. Referiu que lamenta que os serviços especializados, de apoio à problemática da filha, sejam tão caros, refletindo que gostaria de ter capacidade para poder fazer mais.

A mãe (112/432), nutre por ele os mesmos sentimentos que ele por ela, tendo ambos caracterizado um ao outro com adjetivos e qualidades semelhantes, o que revela sintonia entre o casal. Admite que ele é realmente um bom pai e um bom marido, presente em todas as horas.

A avó (86/432) considera-o um excelente trabalhador e reconhece que ele é um apoio essencial para a sua filha, no entanto, lamenta o facto, de viver num mundo fechado, e isolar consigo, a mulher e os filhos.

A aluna (26/432) admite ter com o pai uma relação mais complicada. O pai está sempre a pressionar, como no exemplo da carta de condução, e ela desaprova esta atitude.

Um assunto delicado, é as Implicações da Doença da mãe nas Relações Familiares (382), uma vez que foi o que mais emocionou os entrevistados, tendo à exceção da avó, os três chegado a “ficar com lágrima”, na altura de o abordar.

A Mãe (122/382), contou-nos na primeira pessoa, o drama que viveu, sobretudo por ter que contar aos filhos e à sua própria mãe, que estava com cancro da mama. Tentou agir de forma natural, para que os filhos não sentissem receio da evolução da doença, não escondendo, no entanto, todos os procedimentos pelos quais ia passando, apenas não falava em cancro, mas sim em doença. Na sua opinião, a aluna não se mostrou muito afetada com esta fase.

O pai (113/382) foi o principal pilar da família na fase da doença. Tem ideia de que a filha reagiu de forma estranha à doença da mãe. Pareceu-lhe que, por vezes, a Maria encarou com alguma ligeireza os acontecimentos.

A avó (93/382) é de opinião de que a aluna desvalorizou o drama familiar, interrogando-se se será por causa da sua personalidade, ou condicionante conferida pela sua problemática.

A aluna (54/382), no que à doença da mãe diz respeito, foi a matéria onde se emocionou mais, “chegando a lágrimas. Recebeu a notícia com choque, no entanto, estava de saída para férias com os avós, estrategicamente pensadas pelos pais. Temeu realmente o pior e sabia que era uma possibilidade. Não demonstrou de forma mais efusiva, pela sua personalidade. Ajudou o facto de que a mãe ia sempre falando sobre os sintomas previstos e os que estava a sentir. Segundo a aluna, por sentir a energia que a mãe ia transmitindo, ia-se sentindo, ela própria, mais tranquila, por perceber que tudo estava numa boa evolução. Diz que o irmão nem teve a noção do grave que a situação podia ter sido.

Na subcategoria Relações Familiares até à Adolescência na Ótica da Prima (302), a avó (291/302) foi a que mais referiu.

Mencionou durante toda a entrevista que tem uma mágoa, de não ter podido conviver mais com a Maria, como fez com a Inês. Para a Inês, a avó foi uma segunda mãe. Os fins de semana, da Inês, foram sempre passados com a avó, que por tão grande convivência, comparou sempre, a par, as situações da Maria com as da Inês.

A aluna (7/302) refere que não tem grande relação com a prima, uma vez que possuem personalidades completamente distintas, facto que afeta a sua convivência. A mãe (4/302) apenas refere a prima para a situar na sua posição na família.

Surtem, por fim, alguns Episódios marcantes nas Relações Familiares (9), dos quais a avó (4/9), refere uma vez em que foram visitar a neta e, por ser tarde, não a deixaram entrar; o genro ter dito que não permitia que a neta fosse passar tanto tempo em casa dos avós, como a outra neta; um fim de semana em que os pais não deixavam a Maria ir passar o fim de semana, fora com as amigas, tendo ela tentado incluir a avó, nos seus planos, na esperança de obter permissão; e também uma publicação que a Maria fez no *Facebook*, de cariz preocupante, que alertou a família toda.

A mãe (3/9) por seu lado, conta um episódio em que foi chamada à escola, porque a Maria tinha cortado o estojo de uma colega com uma tesoura; e corrobora um episódio contado pela filha, de uma festa de aniversário em que ela foi maltratada pela aniversariante.

A aluna (2/9) contou o mesmo episódio da festa de aniversário; e um outro em que se aproximava uma festa de final de ano no ATL, e ela comentou com uma colega que estava chateada, pelo facto de não terem em atenção os horários. O horário escolhido não permitia que os seus pais assistissem à festa, o que a deixou irritada.

Quadro nº7 - Dimensão da análise – Socialização (Totais)

Categoria	Subcategoria	Exemplo	Freq.
Interação da Aluna com os Seus Pares	Int. da Aluna com os Pares na Pré	A - ...era só estava naquela sala...	9
	Int. da Aluna com os Pares no 1ºC	A - ...não tinha amigos na primária... A - ... não me sabia dar muito bem com as pessoas...	162
	Influência do Trabalho da mãe na Escola na Interação da Aluna com os Pares	A - ...diziam que eu era a menina da mamã... A - ...sentia muito a presença dela... A - ... já não tinha a minha mãe...	55
	Int. da Aluna com os Pares no 2ºC	A - ...queria era sair dali... A - ...Não falo com ninguém... A - ... os meus colegas estavam sempre a refilar ...	61
	Int. da Aluna com os Pares no 3ºC	A - ... tinha aquele grupinho de 5 raparigas e ainda falo com elas... A - ... não falo com o resto da turma, mas com elas as 5 eu sei que posso contar...	216
	Int. da Aluna com os seus Pares Problemáticos	A - ...Com quem me identificava ali psicologicamente... A - ... a situação foi piorando...	107
	Int. da Aluna com os Pares no Secundário	A - ... só sou amiga das pessoas da minha turma... P10 - ...Está um bocadinho na dela... P11 - ...um bocadinho isolada do grupo... C1 - ...às vezes está na sua, assim no mundo dela... C3 - ...às vezes tem lá os problemas dela e fica num canto... C3- ... este ano é que começou a dar-se mais connosco...	315
Interação da Aluna com os Adultos	Int. da Aluna com os adultos Amigos da Família	Av. - ...não é muito de levar gente para casa dele, nem a... Av. – com a abertura da loja eu acho que a coisa piorou...	171
	Int. da Aluna com a Professora do 1ºC	A - ...não gostava dela... M - ...Foi o rótulo que ela lhe pôs logo no primeiro ano... Av. - ...insultar a miúda... Av. - ...de lhe chamar todos os nomes...	69
	Int. da Aluna no Centro de Estudos/no ATL/ Com a Explicadora/ com os Professores de Apoio	A - ... ficava sempre a brincar com eles e a pegar neles ao colo... A - ... acalmavam... A - ... os professores também estavam sempre a forçar... A - ...eu ainda estava a pensar nesse exercício “já fizeste?” ...	69
	Int. da Aluna com a Psicóloga	P - ...pagamos a pessoas especializadas para estarem com ela... Av. - ...então porque é que manténs a mesma psicóloga?... Av. - ...com a tal psiquiatra ou psicóloga, eu acho que era uma coisa que devia ser objeto de estudo... M - ...se calhar coisas que nem comigo ela desabafa...	96

Quadro nº7 - Dimensão da análise – Socialização (Totais; continuação)

Categoria	Subcategoria	Exemplo	Freq.
Interação da Aluna com os adultos	Interação da Aluna com a Comunidade Escolar	A - ... tinha segundas intenções... A - ... eu achava que me estava a apoiar... A - ... cá fora é uma pessoa espetacular, à sua maneira... C1 - ... Educada.... C1 - ... Não trata mal ninguém... P1 - ...Com os adultos, interagia de forma educada... P11 - ...Acho que ela interage muito melhor com os adultos...	488
Interação da Aluna no Seu Meio	Influência da Autoimagem da Aluna na sua Interação no seu meio	A - ... como sou muito alta os pés também são muito grandes... A - ...era a maior de toda a gente... A - ...tinham um bocado medo de mim... P5 - ...fez uma alteração no comportamento... P8 - ...tinha um complexo de inferioridade muito grande...	739
	Influência da Depressão da Aluna na sua Interação no seu meio	A - ...sentia-me deprimida... A - ...Não convivia com ninguém... P - ...não a deixar fechar-se...	41
	Influência da Automutilação da Aluna na sua Interação no seu meio	A - ... quando fazia, eu tentava esconder ao máximo... A - ... eu faço, mas se eu sei que alguém faz eu vou tentar que a pessoa pare...	147
	Influência da Superproteção Parental na Interação da Aluna no seu meio	A - ...não me sinto superprotegida pelos meus pais... A - ... são pais, não é?... P - ...só isso criou-lhe um problema enorme dentro dela... P - ...um passo de cada vez... Avó - ...não sei se vocês já se aperceberam que isto vai trazer consequências...	133
	Influência da Bissexualidade da Aluna na sua Interação no seu meio	A - ... nunca tive namorados... A - ... deu-me uma nega... A - ... não falamos desde esse dia...	55
	Influência do Tabaco na Interação da Aluna no seu meio	A - ... Não houve pressão de ninguém... A - ... eu que decidi e pronto... P - ...que não podia sentir o cheiro do cigarro!... P - ...fartei-me de gozar com ela...	33
	Influência das Férias da Aluna na sua Interação no seu meio	A - ...vamos todos relaxar... A - ...estamos todos a precisar... Av. ...eles não foram porque este ano foram... Av. ...tanto que eles passam a páscoa connosco todos os anos...	43

As frequências parcelares, que permitiram uma análise mais detalhada, encontram-se em apêndice (ver apêndice 13 e 14).

Nesta Dimensão, Socialização, consideramos pertinente, face aos dados recolhidos, a divisão em três categorias: **Interação da aluna com os seus pares** (1027); **Interação da aluna com os adultos** (893); e **Interação da aluna no seu meio** (1191).

A categoria **Interação da aluna com os seus pares**, deu matéria para se subdividir em sete subcategorias: Interação da aluna com os pares na pré-escola; Interação da aluna com os pares no primeiro ciclo; Influência do trabalho da mãe na escola na interação da aluna com os seus pares; Interação da aluna com os pares no segundo ciclo; Interação da aluna com os pares no terceiro ciclo; Interação da aluna com os seus pares problemáticos; e Interação da aluna com os seus pares no secundário.

No tocante à análise da categoria **Interação da aluna com os pares**, a subcategoria mais referida foi a interação da aluna com os seus pares no secundário (315), entendível pois é a sua situação atual. A aluna, quem mais contribuiu (59/315), refere que atualmente está mais integrada e que os colegas de turma funcionam de forma unida e organizada. Por parte dos colegas, todos foram unânimes em concordar que a sua integração foi lenta e reticente, mas que atualmente encontra-se numa situação normal, em que tem dias de estar mais bem-disposta e se juntar a todos, e outros em que se mentem mais reservada, como acontece a qualquer um deles. Quanto ao grupo, encontra-se incluída e aceite por todos, mas priva mais com alguns, o que também lhes parece normal.

A segunda pessoa a relatar mais nesta subcategoria foi a mãe (52/315), que aludiu a preocupação da passagem a uma nova escola e a novos colegas, mas mencionando que a ela se mostra integrada e feliz. Por parte do pai (32/315) e da avó (24/315), encontram-se ambos preocupados com a dificuldade que a aluna continua a mostrar em socializar, dado que se trata de uma jovem com a idade de dezoito anos, e não se verifica convívio com os colegas fora da escola.

A segunda subcategoria mais referida foi a interação da aluna com os colegas do terceiro ciclo (216), o que se deve ao facto de terem sido inquiridos os seus nove professores do ciclo em questão (91/216).

A aluna (59/216) valoriza, neste campo, a amizade que estabeleceu com um grupo de cinco colegas, mantida até hoje, embora não se encontrem com regularidade, uma vez que seguiram percursos muito diferentes.

A mãe (37/216) e o pai (29/216) também referem que nesta altura a aluna tinha um grupo restrito de amigos, mas que apenas se relacionavam na escola e nos aniversários.

Em terceiro lugar surge a sua interação com os colegas do primeiro ciclo (162), onde se deve evidenciar que a mãe é a que mais refere (98/162), seguida da aluna (53/162) e

do pai (11/162). A avó não faz referências. Todas as referências surgidas nesta subcategoria são negativas, ou seja, todos são unânimes em mencionar que nesta etapa da vida da aluna não havia interação com os colegas, uma vez que era delegada para segundo plano em todas as ocasiões.

Surge um, mesmo, episódio referido pela mãe e pela aluna, no qual esta foi convidada para uma festa de anos em que, contudo, quem fez questão de convidar foi a mãe da aniversariante e não a mesma, propriamente dita. Resultou que, como não era bem-vinda na festa, foi maltratada pela criança que celebrava o aniversário.

Surge em quarto lugar a interação da aluna com alguns pares problemáticos (107). Nesta subcategoria o pai (66/107) é o mais manifestante, seguido da aluna (31/107) e também um dos professores do terceiro ciclo (10/107).

A principal preocupação advém do pai, segundo o qual, a aluna tem tendência para se relacionar com colegas com histórias de vida complicadas, e por tal, identifica-se e transfere para si, os problemas dos colegas. Na opinião do pai, tal aconteceu com a colega que se tentou suicidar, ao qual associa a situação dos cortes, ocorrida por parte da aluna.

A professora refere que a determinada altura a discente passou a conviver com uma aluna que se vestia de forma diferente e usava acessórios ligados ao estilo “gótico” passando, ela também, a usar. Da mesma forma, também mudou o seu comportamento, sendo que esta aluna, foi a mesma que tentou o suicídio.

Segue-se, em quinto lugar, a interação com os colegas do segundo ciclo (61). A mãe (28/61) e a aluna (26/61) fazem referências num número muito próximo, e sempre no sentido de relatar que não existiram ligações duradouras da aluna com estes colegas.

Note-se que aquando da mudança de escola, do primeiro para o segundo ciclo, a aluna tinha grandes expectativas, em reverter uma situação semelhante, trazida da escola anterior.

Em sexto lugar, surge a influência do trabalho da mãe, na escola, na interação da aluna com os seus pares (55) o que se verifica mais referido pela mãe (28/55), seguida pela aluna (20/55).

A mãe refere que pelo facto de ter trabalhado no ATL, ligado à escola frequentada pela aluna, se apercebeu de muitas coisas que aconteceram, mas não quis interferir. Estes factos relatados prendem-se, essencialmente, com a situação de a aluna ser discriminada pelos colegas.

A aluna, por sua vez, refere que o facto de a mãe trabalhar e estar sempre perto dela, fez com ela passasse o tempo livre com a mãe e não aprendesse a socializar com os colegas. Por outro lado, os colegas pelo facto de a mãe trabalhar lá, também a discriminavam e lhe diziam coisas desagradáveis, não interagindo com ela.

Por último surge a interação com os colegas na Pré-escola (9), apenas referido pela aluna (5/9) e pela mãe (4/9). A aluna referiu que não tem memórias desse tempo, que apenas estava numa sala. A mãe, por seu lado, referiu que nessa época ainda a socialização e rotinas da aluna eram perfeitamente normais.

Quanto à segunda categoria, **interação da aluna com os adultos** (893), esta foi dividida em cinco subcategorias, a fim de facilitar o tratamento dos dados. Surgem: a interação da aluna com os amigos da família; a interação da aluna com a professora do primeiro ciclo; a interação da aluna no Centro de Estudos/ATL/com a explicadora/com os Professores de Apoio; a interação da aluna com a psicóloga; e a interação da aluna com a comunidade escolar.

A subcategoria mais referida nesta dimensão, é a interação da aluna com a comunidade escolar (488), das quais a maior parte surgem por parte da aluna (234/488) e também por parte de professores (100/488) e colegas (28/488).

Neste campo, apenas a opinião dos colegas difere da opinião dos restantes. Os colegas consideram que a Maria se relaciona melhor com eles do que com os adultos, todos os restantes referem que a aluna se relaciona melhor e preferencialmente com os adultos do que com os colegas. Todos são unânimes em afirmar que estabelece sempre com os adultos uma relação de respeito e admiração. É certo que volta à escola dos 2º/3º ciclos, sempre que tem oportunidade, pois estabeleceu com os funcionários e professores uma relação de amizade e gosta de os rever, sentindo-se acarinhada de cada vez que volta, o que se mantém importante.

Surge em segundo lugar a subcategoria Interação da aluna com os adultos amigos da família (171).

Nesta matéria a mais opinante é a avó (116/171) com duas vertentes distintas. Enquanto valoriza absolutamente as amizades e considera que os seus amigos são uma boa influência de que a Maria deveria, na sua opinião, ter tido maior oportunidade de beneficiar, por outro lado, ainda na sua opinião, os poucos amigos dos pais, não são as pessoas indicadas para conviver com a sua neta.

A Mãe (20/171) e o pai (11/171) não dão grande relevância às vivências com os amigos da família, considerando normal. O mesmo acontece com a Maria (24/171).

Segue-se a Interação da aluna com a Psicóloga (96), tão valorizada pela Maria (41/96) como pela mãe (41/96), que consideram ter sido sempre um forte apoio na superação das dificuldades.

Por outro lado, temos a avó (12/96) que considera que na realidade esse apoio realmente existiu, mas de todo foi uma ajuda eficaz. Na sua opinião a neta continua a ter comportamentos e dificuldades que se mantiveram, e não são abordados assuntos urgentes, tais como a questão da valorização da *selfie* ou a publicação de conteúdos preocupantes nas redes sociais.

O pai (2/96) apenas refere que foi o recurso escolhido, para ajudar a superar as dificuldades da aluna.

Em igual circunstância surgem as subcategorias: Interação da aluna com a Professora do primeiro ciclo (69) e a Interação da aluna no Centro de Estudos/ATL/Explicadora e Professores de Apoio (69).

Quanto à interação com a professora do primeiro ciclo (69), a mãe (34/69), seguida da avó (18/69) e da aluna (16/69), foram unânimes em referir que a Professora tratava mal a aluna e que a discriminava, recusando-se a admitir que as dificuldades apresentadas pudessem diferir de preguiça e falta de inteligência. A avó foi a que se mostrou mais indignada, tendo chegado a sugerir à sua filha que pedisse troca de professora e lhe colocasse um processo disciplinar. Foi também a avó a referir, ter dito aos pais, que esta faceta traria consequências graves para a neta, no percurso escolar e no futuro.

Na subcategoria Interação da aluna no Centro de Estudos/ATL/Explicadora e Professores de Apoio (69), surge a aluna (37/69) a confidenciar que dos apoios que teve, para além das aulas, apenas gostou da sua explicadora. Refere não gostar de ir aos apoios porque era pressionada a terminar as tarefas muito rápido.

A mãe (21/69) corrobora que a filha sempre gostou muito da explicadora do centro de estudos, com a qual estabeleceu uma boa relação.

A avó (9/69) e o pai (2/69), apenas refere que beneficiou destes acompanhamentos.

Por último, a análise da categoria com mais impacto, **Interação da aluna no seu meio**, que foi subdividida em sete subcategorias, consoante elas tiveram impacto no seu meio derivado a: Influência da autoimagem da aluna; Influência da depressão da aluna; Influência da automutilação da aluna; à Superproteção parental; Influência da bissexualidade da aluna; Influência do tabaco; ou Influências das férias.

A subcategoria mais referida foi a Influência da Autoimagem da aluna na sua interação no seu meio (739). Nesta, a aluna (229/739) é quem mais participa, seguida dos professores (166/739), o pai (150/739), os colegas (69/739), a avó (66/739), e a mãe (59/739).

Todos referem que a aluna na maior parte das vezes mostra-se introvertida e isolada, o que interfere na sua forma de fazer amigos, na maioria das vezes, impedindo que os faça.

Também referem que ela sempre teve um grande complexo de inferioridade por não acreditar nas suas capacidades, principalmente académicas.

Os pais acreditam que ela não gosta da sua imagem e a própria diz que sempre se sentiu desajustada, principalmente no que ao tamanho diz respeito.

Um dos professores referiu, que pela sua constituição física, lhe era difícil encontrar roupa de que gostasse, o que ela confirmou.

Segue-se a Influência da Automutilação da Aluna na sua Interação no seu meio (147), a qual apenas a aluna (137/147) e o pai (10/147) mencionaram.

Para a aluna foi uma fase bastante marcante, que se prolongou durante algum tempo. Procurou disfarçar os cortes e tentou ajudar outras amigas que tinham os mesmos comportamentos.

Segundo a Maria, esta foi uma forma de se castigar por não ter os resultados escolares que pretendia. Queria melhorar os seus resultados escolares, não só por si, também para agradar aos pais, esperando alguma recompensa por isso.

Prosseguimos com a Influência da Superproteção Parental na Interação da Aluna no seu meio (133), na qual a avó (47/133), a aluna (44/133) e o pai (42/133), participaram de forma próxima.

A aluna diz que embora algumas atitudes, dos pais, possam parecer de superproteção, ela não se sente superprotegida, desculpando serem atitudes próprias de pais.

O pai e a avó têm a mesma opinião, de que a Maria foi sempre superprotegida, embora ambos culpem pessoas diferentes por este facto. A avó culpa os pais, e o pai responsabiliza a mãe. Ambos reconhecem que este facto limitou bastante o desenvolvimento da autonomia na aluna, de tal modo que, por exemplo, ainda hoje tem limitações no uso autónomo dos transportes públicos, o que foi limitador na escolha da escola atual, entre outras opções que tomou até hoje.

Surge a continuação a Influência da Bissexualidade/Amor da Aluna na sua Interação no seu meio (55). Nesta subcategoria, a mãe (1/55) refere que a Maria ainda não encontrou o amor. O pai (2/55) espera que um dia que a Maria encontre o amor, seja alguém que sempre a apoie nas dificuldades, que ele reconhece, que ela tem e que vão perdurar.

Por outro lado, a Maria (52/55) diz que nunca teve namorados, embora já se tenha sentido apaixonada por rapazes. Quando se sentiu apaixonada sempre disse à outra pessoa o que sentia, apenas aconteceu que nunca foi correspondida. Há pouco tempo descobriu que se sente apaixonada por uma rapariga, que é sua colega. Contou à colega que estava apaixonada por ela, mas uma vez mais não foi correspondida.

A próxima subcategoria, mais referida, é a Influência das Férias da Aluna na sua Interação no seu meio (43), com mais relevância para a aluna (26/43), a avó (11/43) e por último a mãe (6/43).

As férias, segundo a aluna e a avó, são passadas com a avó, que sempre anseia por esta oportunidade para poder usufruir da companhia e partilha. A avó considera fundamental a partilha de experiências e vivências com os netos, para ajudar na sua evolução.

A Maria também refere muito, que gosta das férias em família, principalmente a Páscoa que é passada sempre num convívio de uma confraria à qual a avó pertence. Este convívio é, na opinião das duas, um momento muito rico de partilha.

Segue-se a Influência da Depressão da Aluna na sua Interação no seu meio (41), na qual a aluna (23/41) faz muitas referências ao estado depressivo, em que muitas vezes se encontra, sendo que este estado é muito inconstante.

A mesma preocupação é partilhada pelo pai (14/41), que tendo vivido de perto a depressão da sua própria mãe, se preocupa com as recaídas, e teme más influências. Por esta razão está sempre preocupado com o tipo de amizades que a Maria estabeleça.

Por parte da mãe (4/41) surge o relato do diagnóstico, referindo que não foi fácil, perceber que a filha estava com depressão, mas também não foi, de todo, surpresa, dado os comportamentos e a falta de sucesso escolar, que verificava na filha.

Por fim, surge a Influência do Tabaco na Interação da Aluna no seu meio (33), onde a aluna (26/33) nos diz que, começar a fumar foi uma decisão deliberadamente sua, mas que surgiu na sequência de convites de colegas para que experimentasse.

Mais uma vez o pai (9/33) comenta, mas aceita a decisão da filha, tentando entender.

Quadro nº8 - Dimensão da análise – O Futuro (Totais)

Categoria	Subcategoria	Exemplo	Freq.
O que os outros acham sobre o Futuro dela	A Fotografia como Futuro	P1 - ... fotografia, algo que já despertava a sua curiosidade... P6 - ... vai enveredar por algo que tenha a ver com fotografia...	68
	A Felicidade no Futuro	M - ...só quero é que eles sejam felizes no que quiserem fazer... P - ...se eu a vir feliz, eu fico feliz na mesma...	27
	A Incerteza no Futuro	Avó - ...ela não ambiciona mais que isso... P4 - ... não sei, sinceramente...	25
	A Normalidade no Futuro	P3 - ...uma pessoa normal...	19
	Atividades no Exterior no Futuro	P8 - ...algo ligado para o exterior...	11
	As Artes como Futuro	P11 - ... qualquer coisa relacionada com artes...	8
	A Geriatria como Futuro	P2 - ... algo relacionado por exemplo com geriatria...	5
	O Desajuste da Realidade atual	P4 - ...pelas roupas que ela usava...	5
	Auxiliar da Enfermagem como Futuro	P2 - ...o que seja cuidados aos outros...	4
	O Desenho como Futuro	P11 - ...tenha a ver com o desenho...	3
	O Desporto como Futuro	P8 - ...gosta muito de desporto também...	3
	A Atividade Social como Hipótese de Futuro	P6 - ...na parte social, para os outros...	3
	A Imagem como Hipótese de Futuro	P11 - ...qualquer coisa relacionada com imagem...	2
O Sucesso no Futuro	P6 - ...uma rapariga de sucesso...	2	
Como ela vê o seu Futuro	A Indefinição e a Incerteza no Futuro	...ainda estou perdida... ...não sei o que eu quero fazer...	32
	O Estágio e a PAP no Futuro	...ir para o jornal Avante... ...numa Revista: a Telenovelas...	16
	A Escola O Curso/ Fotografia no Futuro	...esta é a única escola do país, onde não se paga... ...o de fotografia foi o único que me fazia sentido... ...era aquele curso que se calhar me cabia mais no perfil... ...alguma coisa relacionada com fotografia...	16

Quadro nº8 - Dimensão da análise – O Futuro (Totais; continuação)

Categoria	Subcategoria	Exemplo	Freq.
Como ela vê o seu Futuro	Carta de Condução no Futuro	...só mais uma coisa para a minha agenda... ...eu quero é despachar isto...	6
	A Hipóteses de Futuro Tomar conta de Bebés	...isso também era uma coisa engraçada...	6
	A Hipóteses de Futuro Trabalhar com Animais Marinhos	...gostava de trabalhar com animais marinhos...	4

As frequências parcelares, que permitiram uma análise mais detalhada, encontram-se em apêndice (ver apêndice 15).

A Dimensão Futuro, foi dividida em duas categorias: **O que os outros acham sobre o futuro dela e como é que ela vê o seu futuro.**

A categoria o que os outros acham sobre o futuro dela (184), surge-nos com catorze subcategorias, das quais a mais referida é a Fotografia (68), o que acontece porque inclui a opinião dos professores, sabendo que ela, por opção, frequenta um curso de fotografia. A avó (9) também acredita que o seu futuro possa passar pela fotografia.

As duas professoras que mais defendem a fotografia como uma boa opção de futuro, são precisamente as diretoras de turma do terceiro ciclo (24), que ajudou na opção e a diretora de turma atual (13), que considera o seu perfil adequado. Além destas professoras, as restantes referências ocorrem por parte, também, de docentes (22).

Surge então, em segundo lugar, o Desejo de que seja Feliz (27), na qual o pai (20/27) e a mãe (5/27) se situam, uma vez que não têm planos para a aluna, apenas que possa desenvolver uma profissão em que se sintam bem e seja feliz. É também o desejo de uma das professoras (2/27).

A Incerteza (25) é uma grande preocupação da avó (14/25) que teme pela falta de ambição que nota na Maria. Também do pai (4/25) se revela um pouco hesitante sobre o futuro, assim como dois dos seus onze professores (7/25).

Dois dos seus professores (19/19), referem que se ela conseguir ultrapassar as suas dificuldades, será uma pessoa Normal (19).

A professora P₈ (11/11) considera que será uma profissão que envolva Atividades no Exterior (11).

Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo

Três dos professores (8/8) inquiridos consideram uma profissão ligada às Artes (8).

Com o mesmo número de referências, surgem, por parte de dois dos seus professores: A Geriatria (5), porque a consideram cuidadora; e O Desajuste (5), uma vez que menciona que pelo que recorda da aluna ela vestia de forma “alternativa”, o que não lhe dá uma previsão de futuro.

Um dos professores refere Enfermagem (4), também por considerar que é uma boa cuidadora.

Três dos seus professores sugerem: Desenho (3); Desporto (3); e uma Atividade Social (3).

Por último, três dos seus professores consideram que o seu futuro estará ligado a Imagem (2) ou apenas que terá Sucesso (2).

Analisando o como é que a aluna vê o seu futuro (80) percebemos que a sua primeira opção de futuro é a incerteza (32/80).

No futuro mais próximo visualiza o seu estágio e a Prova de Aptidão (16/80), que a preocupam e enchem o seu horizonte com receio pelo que daí surgirá. A par destes aparecem a escola/o curso e a hipótese da fotografia (16/80), ressaltando que a escolha foi feita pelo *hobbie* preferido.

Refere a carta de condução (6/80), num futuro imediato, e uma hipótese remota de tomar conta de bebés (6/80) por ser também algo que lhe agrada.

Menciona que desde pequena lhe interessam os animais marinhos (4/80) e que por tal gostava de poder trabalhar com eles, mas, no entanto, diz não ter capacidade para tirar um curso nessa área.

3.2. Discussão dos Resultados

3.2.1. Da concepção ao nascimento

A Ana e o José conheceram-se aos 18 anos num verão de férias em Melides (conforme transcrição da entrevista da mãe, anexo 9). Foi um acontecimento tão marcante, que hoje em dia, têm casa de férias lá (conforme transcrição das entrevistas: da Maria, da mãe, do pai, e da avó – anexos 8; 9; 10 e 11, respetivamente), e vão sempre que podem.

Casaram e foram morar em casa própria. A Ana trabalhava num ATL e o José era eletricista (como referido na transcrição das entrevistas: da Maria, da mãe, do pai, e da avó – anexos 8; 9; 10 e 11, respetivamente).

No início de vida em comum, o José trabalhava muito fora, porque estava a gerir a empresa que herdou do pai, e ficava, de segunda a sexta, ausente em serviço (quadro 6, relações familiares).

A Ana engravidou e a sua gravidez foi desejada, planeada, e assistida no centro de saúde pela sua médica de família. Foram sempre feitos todos os exames e análises que a médica pedia (quadro 2, desenvolvimento).

O bebé que foi construído no imaginário dos pais durante os meses de gestação, para Relvas (2004), surge como um elemento revolucionador, impregnado de mitos e incertezas, aguardando-se o seu nascimento com expectativa, a passo que se considera um complemento ou uma adição da felicidade familiar, que faltava.

Esta idealização, pré-natal, raramente considera a possibilidade de existir qualquer tipo de problemas por parte do filho (Quitério, 2012). Aos cinco meses de gravidez, no entanto, e por insistência do laboratório, descobriram que, a Ana tinha contraído toxoplasmose.

Pudemos perceber que todos referem a toxoplasmose contraída durante a gravidez e todas as consequências que este facto causou no seu desenvolvimento pré-natal, com maior preocupação por parte de todos, da incerteza e de no final da gravidez se ter verificado uma ausência de aumento de peso (quadro 2, Desenvolvimento/ quadro 6, relações familiares).

Houve necessidade de realizar a amniocentese e como o marido não estava em casa durante a semana, a Ana foi acompanhada pela sua mãe na realização da amniocentese, na Maternidade Alfredo da Costa (MAC). Por se tratar de um exame complexo, no qual existe o risco de aborto, exige uma recuperação em que a grávida tem que permanecer em

repouso absoluto, e para que pudesse ter assistência e companhia, decidiram que a Ana ficava em casa da sua mãe (quadro 2, desenvolvimento/ quadro 6, relações familiares).

À saída da maternidade, a avó, segundo ela, perguntou, à mãe da Maria, se já tinham equacionado que, o exame podia ter resultados diferentes e que, de acordo com os resultados, estes podiam mudar completamente a vida dela e de toda a família. Perguntou se já tinham pensado nisso e o que estavam a pensar fazer nesse caso, ao que, segundo a avó, a filha respondeu que não estaria em cima da mesa qualquer atitude diferente de ter a criança, com o que isso implicasse (quadro 2, desenvolvimento/ quadro 6, relações familiares).

A avó, segundo ela, tinha intenção de continuar aquela conversa com mais calma, aproveitando o tempo que a sua filha iria passar em sua casa, mas tal não aconteceu, pois, a filha mostrou-se muito ofendida com a pergunta e a conjetura colocada pela sua mãe, e cortou qualquer hipótese de retomar a conversa. Não permitiu outra oportunidade de voltar ao assunto, dizendo à mãe que não admitia sequer que se falasse mais nisso (quadro 2, desenvolvimento/ quadro 6, relações familiares).

Referente ao desenvolvimento Pré-Natal, a mãe foi quem vivenciou, naturalmente, de forma mais intensa. Segundo a mãe, o pai e a avó da Maria, o tempo restante de gravidez foi vivido com muita expectativa e ansiedade, porque o resultado demorou dois meses a chegar, e mesmo depois de saberem o resultado, foram unânimes em dizer que nunca ficaram confiantes cem por cento, pois só após o nascimento poderiam descansar ao verem a criança (quadro 2, desenvolvimento/quadro 6, relações familiares).

Nos últimos quinze dias de gravidez, a Maria não estava a aumentar de peso, o que levou a que os médicos, na MAC, onde, entretanto passou a ser seguida, decidissem provocar o parto às trinta e oito semanas (quadro 2, desenvolvimento/quadro 6, relações familiares).

Segundo as informações recolhidas do boletim de grávida, o parto ocorreu no dia quinze de fevereiro de dois mil. Foi um parto natural, induzido, com epidural, assistido por uma parteira (cópia consultada, constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32), ao qual o pai assistiu. Segundo os pais da Maria, o facto de o pai assistir ao parto foi importante para os três, uma vez que estão mais tranquilos por presenciar todo o processo, e também porque permite um primeiro contacto com o recém-nascido, onde se estabelece um vínculo sensorial mais marcado (quadro 6, relações familiares).

A Maria nasceu com dois quilos e setecentas gramas e quarenta e sete centímetros e meio de comprimento. Quanto aos valores do índice de Apgar, ao primeiro minuto verificou 9 e ao quinto 10 (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

O nascimento tinha sido um momento muito aguardado por todos. A avó relata-nos que passou o tempo, em que decorria o parto, atenta ao telefone, à espera de receber o comunicado de que já tinha nascido a neta. E quando isso aconteceu e lhe disseram que tinha corrido bem e que estava tudo bem, não ficou totalmente descansada. Nesse dia, foi trabalhar, mas, assim que pôde, foi, à maternidade, visitar a filha e a neta, para confirmar o que lhe tinham dito (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32/ quadro 6, relações familiares).

Ao chegar, já não se encontravam em hora de visitas, mas a ansiedade era muita, e por isso conseguiu entrar furtivamente e insistir no intento mesmo quando interpolada, porque tinha que confirmar. Entrou no quarto, na hora do banho, mas a Maria estava deitada. Lembra-se de ter reparado, que era uma criança grande, que mal cabia no berço. Viu que realmente fisicamente estava tudo bem, ainda assim, ficou na expectativa de se confirmar o que não era visível. Só depois de ter visto a neta, conseguiu aliviar toda a tensão acumulada durante a gravidez (quadro 6, relações familiares).

A avó, relata que a maternidade, à nascença, encaminhou a Maria para uma consulta de cardiologia, o que também os deixou apreensivos. Por todos os receios, a avó pediu aos pais que a deixassem ir com eles a essa consulta. Relata-nos que, no consultório, foi a avó, a entrar com a neta ao colo, e que se adiantava a responder a cada pergunta que o cardiologista fazia, ao qual reparou que o genro olhou com desaprovação e decidiu afastar-se e dar espaço aos jovens pais. No final da consulta, concluiu-se estar tudo bem (quadro 6, relações familiares).

3.2.2. Os primeiros anos de vida

A mãe foi sempre muito zelosa no acompanhamento da criança e tudo decorreu com normalidade. Por todos os factos ocorridos durante a gravidez, a Maria foi acompanhada durante o seu primeiro ano de vida na MAC, onde consta que teve um desenvolvimento normal (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32/ quadro 2, desenvolvimento/quadro 6, relações familiares).

A mãe refere que todas as etapas de crescimento foram normais, à exceção das refeições. A Maria era um bebé de alimento e era amamentada, mas tinha também a

necessidade de suplemento aditivado, além da mama. Na introdução das papas e sopas, também houve necessidade de controle, devido ao peso (quadro 2, desenvolvimento).

De acordo com a anamnese, consultada no processo da aluna, as primeiras palavras ocorrem antes do primeiro ano de idade. Quanto à autonomia, despia-se e vestia-se, apenas com ajuda para apertar os sapatos. Também o banho e a ida à casa de banho, cedo, se realizaram de forma autónoma (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32/ quadro 6, relações familiares).

A mãe relatou-nos que a Maria foi sempre uma criança calma e que dormiu no quarto dos pais, apenas até caber na alcofa. Como a Maria foi uma criança de percentil elevado, no que ao crescimento dizia respeito, aos três meses já estava a dormir no seu próprio quarto (quadro 2, desenvolvimento)

A mãe conta-nos que o sono foi sempre tranquilo. Amamentava-a, sentada num cadeirão, estrategicamente colocado ao lado da caminha, onde se sentava com ela, durante a noite, quando ela acordava. A Maria mamava, arrotava e era-lhe mudada a fralda e voltava para a sua cama, e adormecia (quadro 2, desenvolvimento)

Segundo Branco (2014), o sistema familiar é evolutivo, e ajustável às diversas vivências e modificações decorrentes da evolução do relacionamento do casal, do nascimento dos filhos e do próprio desenvolvimento individual, conducentes de mudanças para todo o sistema, tendo a família que se adaptar e dar respostas a estas novas situações.

A este respeito, a avó, refere que depois do nascimento da Maria, houve um “culto” exagerado pelo cumprimento de rotinas. Se alguém fosse visitar a Maria, durante um horário no qual ela já estava no seu quarto para dormir, já não lhe era permitido entrar, sendo recomendado que voltasse noutro momento (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

3.2.3. A infância

A anamnese refere ainda que a Maria se sentou sem apoio aos seis meses e que andou sem apoio aos quinze meses. Quanto ao controle do esfíncter vesical, ocorreu aos três anos, e o anal entre os três/quatro anos (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32/ quadro 6, relações familiares).

A Maria frequentou uma ama, junto com outras crianças, até aos 4 anos, idade em que entrou na pré (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32/quadro 6, relações familiares).

A família é fulcral na função da socialização, uma vez que se apresenta como o primeiro núcleo socializador da criança, e a primeira organização onde ela inicia as suas experiências e intersecções com o mundo exterior pois «o processo de socialização é um processo que consiste na transformação do ser biológico no ser social e cultural» (Diogo, 1998: 41).

Segundo a mãe, a sua frequência, tanto da ama como da pré, foi bem-sucedida. Era uma criança que interagia com os outros com normalidade. Nesta fase, a mãe refere que a Maria não apresentava problemas de interação com os outros (quadro 2 dimensão desenvolvimento/quadro 7, socialização).

A Maria, relativamente a esta fase da sua vida, apenas se lembra que era uma “princesinha meiguinha”, que “gostava muito de dar mimos”, e que era muito acarinhada por todos. Não tem grandes recordações da pré, dizendo que apenas se recorda de estar numa sala com outras crianças (quadro 2, desenvolvimento/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

No entanto, sobre esta etapa, consta na última ficha de observação-avaliação, efetuada pela pré, em termos socioafetivos, que a Maria tinha um grupo de amigos, fixo, com quem gostava de brincar e estar, tanto na sala como no recreio. Era responsável e gostava de fazer recados (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

Tinha dificuldade em terminar algumas tarefas dentro do tempo previsto. Quanto à linguagem, atenção e memória, era referido que tinha um bom período de atenção e também um discurso bem estruturado (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

Também é referido que era mais criativa nas atividades de expressão livre que nas de expressão plástica. Era atenta e participativa em grande grupo. No tocante à psicomotricidade, copiava modelos e fazia representações simbólicas. Fazia sequências e seriações (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

O relatório, também deixa claro que, tinha a lateralidade bem definida, e que, em termos cognitivos, a Maria pensava antes de falar, sabia fazer o nome, reconhecendo as letras e os números. Era observadora, curiosa e atenta (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

Neste relatório, a educadora fez questão de deixar uma mensagem, pessoal, onde refere que gostou muito de a conhecer, referindo-se-lhe como “menina do sorriso bonito”, dizendo que ela era “muito querida e muito simpática e brincalhona”, e que faria questão de saber notícias suas, na sua nova escola (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

3.2.4. Os primeiros anos de escolaridade

Quando entrou no primeiro ciclo, a Maria foi estudar numa escola primária, à qual pertencia o Atelier de Tempos Livres (ATL) onde a sua mãe trabalhava (quadro 7, socialização).

Simões (2005, 2007) defende que no decurso da vida, todos nos debatemos, no quotidiano, com situações, de maior ou menor dificuldade, que ameaçam o nosso equilíbrio. Estas podem ocorrer nos mais variados contextos. Em alguns casos é possível evitar o confronto com estes problemas. Contudo, em algumas situações, este torna-se inevitável e gera problemas que podem provocar um desequilíbrio no nosso bem-estar físico e mental. O que nos faz perceber que começaram, nesta etapa, as primeiras contribuições para a mudança na personalidade da Maria.

O facto mais marcante para si, nessa altura, foi o de não ter amigos. Ela atribui tal ocorrência a um acumular de alguns fatores, um dos quais seria a sua altura. Como referido anteriormente, a aluna foi sempre situada num percentil alto de crescimento, e este acontecimento, segundo ela, fazia com que os colegas pudessem sentir medo de si. (Quadro 2, Dimensão Desenvolvimento/quadro 7, socialização).

Esta estatura alta, foi também referida pelos pais e professores e consta dos relatórios de avaliação psicopedagógica, onde também consta que era uma criança simpática, muito bonita e muito faladora (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32/Quadro 2, Dimensão Desenvolvimento/quadro 7, socialização).

O facto de estudar perto da mãe, também foi para si, uma grande condicionante. Na sua visão, sempre que tinha um problema, ou mesmo nos intervalos, ela ia ter com a mãe e acabava por não saber socializar. Por outro lado, os colegas, na sua ótica, aproveitavam o facto de ela ser “filha da funcionária”, como a chamavam, e só se davam com ela quando precisavam. Lembra-se de lhe dizerem isso, diretamente (quadro 7, socialização).

A mãe relata sobretudo sobre o facto de a Maria passar a ter muitas dificuldades a todos os níveis, dado que não acompanha a turma, a nível académico, e não era integrada

em nenhuma brincadeira, pois não tem amigos. Esta confronta a professora sobre a hipótese de dislexia, que acaba por confirmar-se (Quadro 2, dimensão desenvolvimento/quadro 3, dificuldades escolares/quadro 7, socialização).

Na ótica da avó e do pai, a sua problemática influenciou todo o seu percurso, a partir desta fase (quadro 2, desenvolvimento/quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática).

Começa a notar-se a sua falta de autonomia, dado que não memoriza. Inicia a planificação semanal e ajuda familiar. A situação foi agravada quando a determinada altura, já na frequência do segundo ano de escolaridade, começou a evidenciar dificuldades na leitura e na escrita (quadro 2, desenvolvimento/quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática).

A leitura é definida por um processo extremamente complexo, subordinada da capacidade cognitiva do reconhecimento e descodificação de símbolos gráficos, os designados grafemas (letras de uma determinada língua), bem como os sons que lhes estão associados, os chamados fonemas (Sim-Sim, 1998; Cruz, 2009). Por forma a que todo este desenvolvimento ocorra, é elementar que a criança domine o código escrito, de forma automática e eficaz, decifrando o seu significado. Os pais reconhecem, que nesta fase, a Maria verificava muitos erros ortográficos e um ritmo muito lento, com algumas dificuldades de aprendizagem (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática)

Todos os profissionais de educação, carecem de ser observadores regulares e atentos, nos variados contextos educativos, por forma a compreenderem como os seus discentes leem e interpretam o que se encontra escrito (Hennigh, 2003). São estes profissionais, na maioria das vezes, os primeiros a detetar quaisquer dificuldades nas aprendizagens das crianças. Contudo, ocorreu que a professora da altura, segundo a aluna, os pais e a avó, não só se alheou da realidade da criança, como também a insultava de “burra” e “preguiçosa”, em frente a todos os colegas, fazendo com que se agravassem as suas dificuldades, essencialmente na interação com os pares (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 7, socialização).

Estas atitudes, contrariam as ideias de Sanson (2002), Leite e Madureira (2003) e Correia (2005), de que o professor é a figura principal, constituindo-se o modelo a seguir para cada criança, e por essa razão, deverá garantir um meio harmonioso e de cooperação, gerador de interações entre todos os alunos, fomentando entre os mesmos sentimentos de profunda amizade, proteção e sobretudo valorização entre as disparidades verificadas por cada um. Contrariamente, com tais atitudes, foram fomentadas as diferenças e causado

um maior distanciamento, dificultando cada vez mais a socialização, com repercussões futuras (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 5, comportamentos/quadro 7, socialização).

Perante este ato da professora, a mãe refere-nos que não quis tomar nenhuma atitude, uma vez que trabalhava no mesmo local, e que isto podia interferir no seu trabalho. Falou diversas vezes com a professora, sobre as causas das dificuldades, inquirindo sobre a possibilidade de se tratar de dislexia, ao que a docente sempre lhe disse que não, com segurança (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática/quadro 7, socialização).

Devemos ter presente que segundo Hennigh (2003), numa determinada fase do desenvolvimento da leitura, todos os sujeitos apresentam padrões de dislexia. Por este motivo, esta perturbação só poderá ser diagnosticada a uma criança quando a ocorrência destes mesmos padrões, forem estáveis, constantes e repetitivos, facto que deve ter sido decisivo na deliberação da docente da Maria. Não justificando, no entanto, a forma como a tratava, por verificar tais dificuldades, de forma completamente antipedagógica, como defende a avó (quadro 7, socialização).

A leitura e a escrita, como defende Bautista (1993), são aprendizagens cruciais para todas as aquisições posteriores a todo o conhecimento, o que confere aos docentes o objetivo de conduzir as crianças a aprenderem a ler e a escrever, de modo a que estas, rapidamente, interiorizem esses processos, que lhes possibilitem aprender.

Desta forma, por se manterem as dificuldades, sem que a docente admitisse necessidade de diferenciar a intervenção, resolveram os pais, colocar a Maria numa explicadora, num Centro de Explicações (CE), (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática/quadro 7, socialização).

Entretanto a explicadora foi despedida, mas como julgaram que estava a realizar um bom trabalho, resolveram contratar que as explicações decorressem em casa. Estas sessões decorriam de forma positiva, onde a aluna ficava esclarecida e com a matéria em dia. No entanto, na semana seguinte, na nova sessão, havia esquecido tudo aquilo que apreendera na semana anterior. A conselho desta professora/explicadora, resolveram os pais efetuar uma avaliação à aluna, pois não compreendiam a razão de tal suceder (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática/quadro 7, socialização).

3.2.5. A primeira avaliação diagnóstica

De acordo com os documentos constantes no seu processo, a Maria foi avaliada em junho de dois mil e oito, no Centro de Desenvolvimento Infantil Crescer, com a idade de oito anos e quatro meses, aquando da frequência do segundo ano de escolaridade. Constando no pedido que, a professora lhe denotava alguma imaturidade e persistência de troca de letras e erros de correção ortográfica, tendo a mãe indicado que, apesar de a filha já estar no final do segundo ano de escolaridade, apenas nessa altura começou a “conseguir ler” (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

Consta do seu primeiro relatório, com data de vinte e três de junho de dois mil e oito, que durante a avaliação, a Maria sempre se mostrou muito colaborante, embora com um nível elevado de frustração sempre que se tratassem de provas de caráter escolar (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

Observaram-lhe alguma lentidão e baixo investimento na realização das tarefas propostas, bem como, uma marcada insegurança e alguma fatigabilidade, resultantes em oscilações na manutenção da atenção e concentração (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

Refere que em termos cognitivos se verificaram valores abaixo do esperado, para a sua faixa etária, encontrando-se bastante comprometidas a compreensão verbal e a organização perceptiva, com níveis baixos de concentração e atenção e uma dispersão considerável, que se traduziam em maiores dificuldades na retenção de conteúdos académicos e no raciocínio lógico-abstrato (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

O relatório psicoeducacional com data de trinta de junho de dois mil e oito, conclui que, ao nível das aptidões cognitivas gerais, confirmam-se as dificuldades nos processos cognitivos básicos de atenção, concentração e memória de trabalho, conducentes a dispersão e fatigabilidade (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

Aponta que, embora estas condicionem o processo de aprendizagem escolar, as suas capacidades intelectuais gerais fossem normais e adaptadas ao seu nível etário, situando-se abaixo do esperado para a idade, no entanto, quanto à desatenção e tempos curtos de concentração (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

No que diz respeito aos fatores psicomotores, verificou-se lateralidade cruzada, com implicação no processamento da informação. Verificou falta de integração das noções temporais básicas e dificuldades ao nível da estrutura rítmica, e também dificuldade na

retenção e evocação de palavras (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

Refere-se que apresentou imaturidade nas pré-aptidões para as aprendizagens escolares, assim como dificuldades na leitura e na escrita, compatíveis com um quadro de dislexia, com evidentes dificuldades visuoespaciais, fonológicas e fonéticas e nas aptidões numéricas e cálculo mental, contributivos para um desinvestimento e desmotivação face às atividades escolares (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

Este relatório recomendava acompanhamento especializado a nível da educação especial e reabilitação (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

3.2.6. A elegibilidade para a Educação Especial

De acordo com Hennigh (2003), as crianças disléxicas, segundo a idade, apresentam um conjunto de características mais acentuadas: a falta de concentração da atenção; a imaturidade; a irritabilidade constante; a perturbação de terceiros; a teimosia; não conseguem terminar ou completar totalmente algumas das suas responsabilidades; a lateralidade mista (indiferença ao uso da mão direita ou da esquerda), e a incapacidade de seguirem qualquer sequência, mesmo com instruções pormenorizadas.

Os pais, segundo eles e a avó, foram elucidados destas características, e receberam instruções de como proceder com a Maria, pelo que passaram a planear, ao fim de semana, toda a rotina da semana seguinte, por forma a que a Maria pudesse participar mais orientada e sem grandes esquecimentos. Houve necessidade de perceberem a forma como deviam explicar as tarefas e a forma como podiam colaborar não só na realização das tarefas escolares como de todas as outras (quadro 2, desenvolvimento/quadro 4, problemática/quadro 6, relações familiares).

Estes procedimentos estão de acordo com o preconizado por Sanson (2002), Silva (2004), Candeias (2009) e Pinheiro (2009), uma vez que defendem que em qualquer projeto de intervenção educativa, o papel da família é decisivo para o desenvolvimento e para a aprendizagem de cada criança, contribuindo com um conjunto de estratégias complementares às da escola, de forma a preencherem todos os requisitos necessários à maximização de competências do seu educando.

A avó refere que a mãe da Maria “estava completamente devastada” ao receber estes resultados acima mencionados, tendo-lhe revelado o seu conteúdo de forma breve, por telefone. Numa data muito próxima, a este acontecimento, juntou-se a família para comemorar um aniversário, ao que este assunto surgiu (quadro 2, desenvolvimento/quadro 4, problemática/quadro 6, relações familiares).

A avó da Maria, mostrou-se, nessa data, muito indignada, e referiu que, na sua opinião, os pais deveriam, juntar os relatórios da análise recebidos com uma carta ao ministério, e pedir a mudança de professora, uma vez terem agora provas de que realmente a neta não era só “preguiçosa” e “burra”, como a professora insistia, face às chamadas de atenção, recusadas, da mãe para algo mais. Também era de opinião que deveriam mover um processo contra a professora, pela forma como tinha procedido com a sua neta (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

O pai, da aluna, teve uma reação de completa rejeição a estas propostas da avó e negou-se a tomar qualquer atitude contra a professora, originando-se um desacordo com a forma de proceder face aos resultados da avaliação (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

Segundo Costa (2004), o nascimento de uma criança, portadora de algum tipo de problemática, é de tal forma impactante que desencadeia, na estrutura familiar, uma tensão aumentada, sendo que, devido ao esforço a que a criança obriga, as relações familiares podem sair mais fortalecidas, ou ao invés, desintegrar-se. Neste caso, segundo os pais e a avó, as relações foram fortalecidas, de tal forma que, todas as decisões são tomadas em conjunto, não dispensando a aprovação de parte no todo (quadro 6, relações familiares).

3.2.7. A dislexia

Segundo Torres e Fernández (2001), a dislexia constitui-se numa perturbação ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, decorrente de atrasos de maturação que afetam, significativamente, áreas delimitadas e capacidades fundamentais, que conferem ao indivíduo a capacidade para perceber e apropriar-se de todo o mecanismo necessário ao reconhecimento, memorização e decifração do código escrito e linguístico, sendo notória a existência de um défice fonológico, articulatório e de fluidez ao nível da linguagem.

As teorias da maior parte dos investigadores, defendem atualmente que a dislexia advém de causas múltiplas, como causas Genéticas, Neurobiológicas, Psicolinguísticas e

Ambientais (Torres e Fernández, 2001; Lopes, 2008; Citoler e Sanz, 1997, Linuesa e Gutiérrez, 1999, Citoler, 1999, cit. por Cruz, 2009; Coelho, 2014).

Quando se faz referência às causas Genéticas e Neurobiológicas, determinados autores referem-se a um problema hereditário (componente genética) transmissível de geração em geração (Sanson, 2002; Teles, 2004; Shaywitz, 2008; Cruz, 2009; Coelho, 2014), detendo como característica principal os designados défices na leitura, decorrentes de disfunções ao nível do processamento fonológico, automático e da fluidez aquando do reconhecimento e identificação de letras/palavras/frases essenciais para se apropriar do mecanismo da leitura.

Por outro lado, e em termos de genes, existe um vasto leque de estudos que ponderam as causas genéticas da dislexia nos cromossomas 6, 15 e mais recentemente no cromossoma 2 (Sanson, 2002; Taipale et al., 2003, cit. por Cruz, 2009; Coelho, 2014), dificultando, desta forma, a compreensão e memorização de um código escrito.

Os pais da Maria, segundo eles, também sentiram as mesmas dificuldades, aquando da sua frequência escolar, embora nessa época não tenham tido qualquer diagnóstico. Ainda assim, segundo os mesmos, ao receberem o diagnóstico da filha, identificaram-se com todos os sinais e sintomas nele contidos (Quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática).

Ao analisarmos as dificuldades escolares no meio familiar, deparamo-nos com a coincidência do número total de referências para as subcategorias dificuldades escolares dos pais e dificuldades escolares do irmão, sugerindo que tais dificuldades possam ter um impacto de hereditariedade, vindo a afetar também a Maria. (Quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática).

Os pais da aluna também apresentam sintomas de dislexia, muito embora aquando da sua frequência da escola, esta não lhes tenha sido diagnosticada claramente. Considere-se que os procedimentos na altura dos factos ocorridos, nada têm a ver com a situação atual de procedimento na sala de aula (Quadro 3, dimensão dificuldades escolares/quadro 4, problemática).

O irmão, na altura da recolha dos dados, frequentava o quarto ano de escolaridade e embora não lhe tenha sido diagnosticada dislexia, tem acompanhamento psicológico em que foi referido que a sua problemática é ainda matéria em estudo (Quadro 3, dimensão dificuldades escolares).

Os pais, referem, os próprios, terem sentido dificuldades durante o seu percurso escolar, o que acabou por resultar numa paragem dos estudos, em detrimento de uma

entrada no mercado de trabalho. A mãe da Maria optou por não concluir o décimo segundo ano de escolaridade e o pai por não concluir o nono ano (Quadro 3, Dimensão Dificuldades Escolares/ quadro 6, relações familiares).

A Maria tem a noção das suas dificuldades resultantes da dislexia, que a fazem sentir diferente dos colegas até na posição por si ocupada na sala de aula, à frente da mesa do professor, do lado da parede. Refere o seu desinvestimento, derivado do facto de não saber ler e conseqüentemente a falta de interpretação e compreensão do que lhe era pedido (Quadro 3, Dimensão Dificuldades Escolares/ quadro 4, problemática/quadro 6, relações familiares).

No que respeita à reeducação da dislexia da aluna, a aluna refere que apenas passou a ter apoio de uma psicóloga, onde realizava exercícios de ditado com tempo, onde tinha que reescrever as palavras que errou, bem como, exercícios de leitura. A mãe confirma que foi a psicóloga que efetuou o trabalho de reeducação, ajudando a Maria a desenvolver estratégias para superar as suas dificuldades. Enquanto que, a avó também confirma que esta tarefa coube à psicóloga, mas, no entanto, opina que esta foi muito mal-executada, uma vez que a Maria continua a ter as mesmas dificuldades e a mesma relutância no estudo, não tendo feito qualquer evolução ao longo de todo este tempo (quadro 4, problemática/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

Ainda referente à reeducação da dislexia da aluna, Os pais e a avó são unânimes em relatar que, aquando do diagnóstico, houve em casa um trabalho intenso e uma grande dedicação na ajuda à Maria. Cumprindo as indicações, dadas na altura, passaram a ser, desde então, elaborados gráficos e tabelas durante os fins de semana, que planeiam a semana inteira, onde surgem as tarefas de cada um, assim como os acontecimentos mais importantes para cada um (quadro 4, problemática/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

3.2.8. Os primeiros constrangimentos

A Maria contou-nos um episódio, também confirmado pela sua mãe, que ocorreu numa festa de aniversário de uma colega da escola primária. A mãe foi deixá-la a casa de uma colega, onde iria decorrer a sua festa de aniversário. Porém, a Maria só se lembra, de a determinada altura da festa, a aniversariante a ter empurrado contra o portão da rua, e de ter gritado com ela (quadro 7, socialização).

A mãe por seu lado confirma que deixou a filha na festa de aniversário, e que quando a foi buscar, esta estava perto do portão da rua e desabou em pranto quando a viu chegar.

A mãe suspeita que a aniversariante a não tenha querido na festa, e que apenas a tenha convidado para fazer a vontade à sua mãe, uma vez que as mães eram amigas (quadro 7, socialização).

A Ana a partir desse momento optou por proteger mais a filha e não mais a deixou ir a festas de aniversário das colegas. A mãe reconhece, que no seu local de trabalho, ouviu e viu muitas vezes os colegas da filha a tratarem-na de forma diferente, mas optou por não intervir, para evitar represálias (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

3.2.9. Relações inter-familiares

Todos são unânimes em reconhecer que a Ana e o José, são um casal muito unido e que fazem e decidem tudo em conjunto. Na opinião da sua mãe, esta nem é uma situação muito positiva, uma vez que faz com que o núcleo familiar seja extremamente fechado (quadro 6, relações familiares).

Cuidar dos netos pode ser uma tarefa gratificante para os avós. Oliveira (1993), pesquisando avós que criavam os seus netos, verificou que eles valorizaram a convivência possibilitada, entendendo-a como uma fonte de renovação e interesse pela vida, orgulho, satisfação, senso de utilidade e confiança, bem como divertimento, ao compartilhar jogos e brincadeiras com os netos.

A avó da Maria, valoriza todos os aspetos possíveis na convivência com os netos, e por esta razão, guarda uma grande mágoa, em relação à pouca oportunidade que lhe foi concedida, nesta matéria (quadro 6, relações familiares).

Durante a entrevista, a avó refere inúmeras vezes a sua outra neta, a Inês, comparando-a vezes sem fim com a Maria. Estas sucessivas comparações, ocorrem porque em relação à Inês, a avó foi uma segunda mãe, uma vez que esta ia passar todos os fins de semana em sua casa. Mesmo quando foi morar na margem sul, levava a Inês aos fins de semana (quadro 6, relações familiares).

Considera saudável a partilha entre avós e netos, de tal forma, que a Inês sempre foi uma miúda desenvolta e muito interessada, procurando aprender a cada oportunidade em que estava com os avós e com os amigos da família, outra vertente muito valorizada (quadro 6, relações familiares).

Segundo Jonhson (1983), a avó, preteriu a função de autoridade por uma imagem calorosa, amigável e que atende às necessidades do papel com contentamento, consciente de que, na maioria das vezes, as responsabilidades com os netos são temporárias e

intermitentes. Contudo, esta avó, reivindica o seu papel, tantas vezes, quantas lhe permitam (quadro 6, relações familiares).

Das poucas ocasiões em que a Maria está com a avó é numa tradição de família, que mantêm desde antes do nascimento das netas, de passar a Páscoa com os amigos, num convívio, numa confraria da qual fazem parte, chamada “Painéis de Ferro”. Avó e neta descreveram este encontro como um convívio muito rico em experiências de partilha e convívio. Começou por se efetuar num parque de campismo e atualmente realiza-se numa quinta, mas onde o comer é feito em painéis de ferro, ao lume, e toda a gente contribui e ajuda (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

A avó considera que, o facto de os pais não valorizarem o convívio com os amigos, por serem tão fechados, faz com que a Maria seja prejudicada no seu desenvolvimento. A este respeito diz-se muito magoada com o genro, porque este preferiu em determinada altura que, no caso da esposa ter deixado a sua filha aos cuidados da avó, como fez a sua cunhada com a filha dela, nesse caso, já não estariam juntos, o que lhe ficou gravado na memória, pois teria todo o gosto em ter convivido mais com a neta (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

De acordo com Batchelor (1993), os avós dispõem de tempo para dedicar aos netos, assim como para entender os seus problemas, reconhecer sua individualidade e importância, desta forma, podem ser uma grande ajuda à criança que se sinta um fracasso.

3.2.10. O problema do irmão...

Nesta altura, em que decorreu a avaliação da Maria, foi quando nasceu o seu irmão mais novo oito anos. A Maria nunca quis ter um irmão, muito menos um rapaz. A propósito disto, contaram mãe e filha, um episódio caricato, ocorrido no ATL. No qual havia uma colega, cuja mãe também estava grávida e com a qual, as mães foram descobrir que estavam a combinar que se a Maria tivesse um irmão e a outra uma irmã, iam trocar, pois a Maria só queria uma irmã e a colega só queria um irmão. Tendo nascido um rapaz, evidentemente ela aceitou-o, mas, segundo a mãe, nunca demonstrou carinho por ele, “era apenas o irmão” e esta atitude manteve-se sempre (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

Alguns autores, dos quais Dunn (1983), e Turnbull e Turnbull (2001), defendem que os irmãos são relevantes fontes de apoio, companheirismo, cooperativismo e ajuda uns para os outros, embora o seu relacionamento fraterno possa, a passo, ser marcado pelo conflito, competição e até mesmo agressão.

Lobato (1990) responsabiliza a maior similaridade de papéis, entre crianças, sobretudo irmãos, pelo aparecimento de conflitos, assim como pela sua resolução, ao contrário do que se verifica nas interações adulto-criança (como no subsistema parental), nas quais o adulto tem vantagem de poder.

3.2.11. Entrada no segundo ciclo

Apesar de todas as dificuldades sentidas e verificadas, a aluna concluiu o primeiro ciclo sem retenções (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32).

Para a Maria, a passagem ao segundo ciclo foi muito desejada, por vários motivos, dois dos quais, os mais importantes, foram a mudança de estabelecimento e a expectativa de novos colegas (quadro 7, socialização).

A sua urgência na mudança de estabelecimento prendia-se com o facto de que a nova escola já não pertencia ao agrupamento onde a mãe trabalhava. Recorde-se que uma das razões, apontadas pela aluna, como responsável pela falha na socialização com os pares, foi precisamente a presença marcada e constante da figura materna, no seu meio escolar. A segunda, deriva da primeira, pelo facto de os novos colegas serem desconhecidos, assim como ignorantes do seu passado. Poderia esta ser a premissa para um novo reinício, ou seja, um percurso, na sua intenção, diferente do anterior (quadro 7, socialização).

Na opinião da mãe, a passagem ao segundo ciclo foi positiva. Ambas têm presente que no primeiro ciclo ocorreram demasiados episódios marcantes, em que a aluna era discriminada pelos colegas, que não a integravam nas suas brincadeiras (quadro 7, socialização).

Os primeiros dias, na nova escola, corresponderam às expectativas e foram de grande entusiasmo, sendo esta uma característica, que o pai lhe reconhece. Começa tudo com muito entusiasmo, mas, no entanto, este não se mantém por muito tempo (quadro 7, socialização).

De acordo com o preconizado por Moura (2000), os sentimentos de incapacidade, inferioridade e frustração decorrem da incapacidade de conseguir superar as suas dificuldades e pela comparação sucessiva com os demais, onde nos compete lembrar que, a Maria tinha efetivamente muitas dificuldades escolares decorrentes da sua problemática, e que elas não desapareceram com a mudança de escola (quadro 3, dificuldades escolares).

Este facto conduziu a que o entusiasmo inicial se fosse dissipando, à medida que as dificuldades se acentuavam. A passo, foi aumentando, também, a sua dificuldade adquirida, na socialização com os pares. No entanto, já havíamos referido tratar-se de uma criança alegre e comunicativa, que sempre evidenciou uma grande necessidade de comunicar, o que a fez desenvolver a socialização com os adultos da comunidade escolar (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 7, socialização).

3.2.12. O desencanto do segundo ciclo

Variados aspetos, fazem com que a nossa resposta a situações-problema seja mais ou menos eficaz, nomeadamente: a presença de fatores de proteção familiares e comunitários, a existência de múltiplos fatores de stress, a forma como se percebe o problema, o confronto anterior com a adversidade, e a própria situação, o contexto e o momento em que esta tem lugar (Garmezy, 1987; Grotberg, 1998; Becker et al., 2000; Rutter, 1987; Simões, et al., 2007).

Desta forma, a Maria foi-se transformando numa aluna cada vez mais introvertida e, segundo os seus professores, era necessário ganhar a sua confiança para conseguir tirá-la do seu estado de desinvestimento e fazer com que interviesse nas aulas. No entanto, a aluna sempre soube distinguir a relação que tinha com os professores fora e dentro da sala de aula (quadro 5, comportamentos/quadro 7, socialização).

A escola, como agente de desenvolvimento e de apoio educativo, assume um papel decisivo na identificação e intervenção da maioria das carências provenientes das dificuldades específicas verificadas pelos alunos. Desta forma, recorre à elaboração e planificação de processos educativos individuais, apropriados e adaptados aos discentes que manifestem, ao longo do processo ensino-aprendizagem, Necessidades Educativas Especiais (Correia, 2005). Por esta razão, começou a ser proposta para apoios educativos individualizados, que ela abominava (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 7, socialização).

Refere que nos apoios, os professores não respeitavam o tempo que ela necessitava para sequer interpretar os exercícios ou problemas colocados, perguntando de seguida se tinha concluído, fazendo com que se sentisse ainda mais ignorante (quadro 7, socialização).

3.2.13. Uma nova vida com a retenção

De acordo com Cruz (2009) e Coelho (2014), a Educação Especial envolve todos aqueles que revelem e apresentem certas Dificuldades de Aprendizagem, como a Dislexia, a Disortografia e/ou a Discalculia, por colocarem em risco todo o seu desenvolvimento global. Estas Necessidades Educativas Especiais, mais ou menos ligeiras, persistem para sempre no indivíduo, pelo que se torna necessário a implementação de estratégias educativas, de forma a serem colmatadas algumas das maiores dificuldades (Sanson, 2002; Coelho, 2014), no caso da Dislexia, ao nível das competências na descodificação leitora e escrita (Teles, 2004;2012;2014).

Porquanto as estratégias escolhidas não surtiram o efeito pretendido, a Maria ficou retida no sétimo ano de escolaridade, o que outorgou ao facto de, nessa altura, a disciplina de educação física contribuir para a retenção. Contudo, diz ter sido a melhor coisa que lhe aconteceu, pois assim, desta forma, pôde mais uma vez deixar os colegas antigos e encetar novos relacionamentos. Dos anteriores, refere, diversas vezes, não guardar recordações (constante no processo da aluna, autorização concedida pelo anexo 32/quadro 3, dificuldades escolares/quadro 7, socialização).

A fase do terceiro ciclo trouxe algumas mudanças e acontecimentos, uns melhores que outros, pois como seria de esperar, nesta fase de pré-adolescência, surgem novas experiências e formas diferentes de encarar a vida.

3.2.14. Novas amizades

Conheceu a Carla, no seu segundo sétimo ano, filha de uma das professoras da escola. No início foi esse o facto que lhe despertou a atenção, ser filha de uma professora. Relembramos que sempre se deu muito melhor com os adultos e sempre gostou muito dos professores e funcionários (quadro 7, socialização).

Foi conhecendo melhor essa colega, que uma das suas professoras identificou como uma rapariga com comportamento diferente e problemático, e foram-se tornando amigas, tendo, segundo a mesma professora, assumido os mesmos comportamentos. Vestiam-se com roupas pretas e usavam muitos acessórios com caveiras. O que se coaduna com o preconizado por Ferreira et al. (2008), que defende que, alguns adolescentes, como é o caso dos adolescentes com Necessidades Educativas Especiais, poderão ter dificuldades acrescidas para ultrapassar os desafios próprios da adolescência, especialmente quando o seu ambiente não constitui um elemento facilitador desta tarefa (quadro 7, socialização).

A Maria refere que se identificava com a forma de pensar da Carla. No seu parecer, ambas acabaram por sofrer nesta relação, mas ela admite que precisavam uma da outra (quadro 7, socialização).

A Maria, quando conversava com a Carla, sentia que ela a entendia, e que nessa fase estavam num nível de consciência diferente, dos demais colegas. Porém, os problemas na vida de cada uma, e a compreensão diferente na ótica de cada uma, foi fazendo com que a Carla fosse deixando de compreender a Maria, e ao invés disso trazia-lhe preocupações constantes e a falha de comunicação passou a instalar-se (quadro 7, socialização).

3.2.15. A automutilação

De acordo com Gonçalves (2011), a criança disléxica é usualmente triste e deprimida, consequência do seu repetido insucesso escolar e pela incapacidade de superar as suas dificuldades, outras vezes revela-se agressiva e angustiada. Os anos de esforço, sem êxito, e a permanente comparação com os pares, originam uma frustração conducente ao aparecimento de sentimentos de inferioridade.

Desta forma, com o grau de exigência da escola a aumentar, e as dificuldades a não terem grandes superações, surge o sentimento de culpa por parte da Maria, que considerava que a falha, de não ter sucesso educativo, era sua, e devia castigar-se por isso (quadro 2, desenvolvimento/quadro 5, comportamentos).

A Maria refere que foi nesta fase que surgiram os cortes e a depressão. Considerava-se culpada pela ausência de sucesso e merecedora de castigos. Nesta fase surgem também amizades em grupo restrito, e algumas amizades problemáticas. Passou a relacionar-se, segundo uma das suas professoras, com uma colega que tinha problemas do foro emocional, registando uma alteração de comportamentos (Quadro 2 Desenvolvimento/quadro 5, comportamentos/quadro 7, socialização).

O progenitor demonstra que a sua principal preocupação continua a ser tanto o facto de a filha ter poucas amizades, como também as amizades problemáticas que teve, e ainda mantém, embora de forma mais distante (quadro 7, socialização).

Acontece que nessa altura, segundo a Maria, muitas jovens se automutilavam, sem razão aparente. A Maria, sem saber bem porquê, resolveu também começar a fazer cortes nos pulsos. Ela refere, no entanto, que as outras colegas, faziam e exibiam, enquanto ela escondia com a roupa e acessórios (quadro 5, comportamentos/quadro 7, socialização).

Durante este processo foi falando com algumas pessoas sobre o sucedido quadro 5, comportamentos/quadro 7, socialização).

Houve uma professora, de matemática, que a Maria diz ter sido muito importante para si. Era a sua professora mais jovem, que a fazia identificar-se com ela de forma diferente. E passou a trocar algumas mensagens, nas redes sociais, com ela (quadro 7, socialização).

3.2.16. A pensar em suicídio

A determinada altura, estava a ter problemas com a Carla, que passou a ter comportamentos suicidas, e por saber que a professora era amiga da mãe da Carla, resolveu recorrer a ela, no intuito de a poder ajudar. A Maria trocava mensagens com esta professora, mas, no entanto, a professora ia contar à mãe da Carla e gerava-se uma discussão entre mãe e filha (quadro 5, comportamentos/quadro 7, socialização).

Estes comportamentos da Carla, fizeram com que a Maria percebesse que tais não eram comportamentos que quisesse para si (quadro 5, comportamentos/quadro 7, socialização).

A esta altura a sua explicadora, que também era psicóloga, e com quem a Maria tinha uma grande relação de confiança, descobriu que ela fazia os cortes e fez-lhe um ultimato, dizendo-lhe, que se voltasse a repetir esse comportamento, iria contactar os seus pais, convocando-os para uma reunião, onde os colocaria ao corrente do sucedido (quadro 5, comportamentos/quadro 7, socialização).

A Maria não resistiu, ou não quis resistir, e facto é, que voltou a fazê-lo. Ao que a explicadora cumpriu a promessa e chamou os pais. Segundo a Maria, confrontada com a presença dos pais, a explicadora deu-lhe a escolher ser ela a contar, ou a Maria. Decidiu ser a própria a contar aos pais, mas ficou surpresa com a reação dos mesmos. Na hora, eles tentaram ser compreensivos, mas uma vez saídos do local, não mais voltaram a abordar o assunto, para sua enorme surpresa (quadro 5, comportamentos/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

O pai, que foi o único, além dela, a abordar esta matéria, refere que, eles tentam desvalorizar os assuntos que vão surgindo, na esperança de que assim, também ela desvalorize e acabe por superar (quadro 6, relações familiares).

A Maria, contou-nos que a sua psicóloga ficou sempre à margem deste assunto, dado que as duas tinham abordado este comportamento, ocorrido nas colegas, tendo a Maria sido crítica e contrária a tais atitudes (quadro 5, comportamentos, quadro 7 socialização).

A Maria referiu que, apesar de ela própria se automutilar, tentava demover as colegas que soubesse procederem de igual forma. Quando ela própria, passou a adotar tais comportamentos, não quis falar disso com a psicóloga, porque temia ser criticada por tal atitude por si condenada. No entanto, a sua mãe, quando tomou conhecimento, foi falar com a psicóloga, para que entre as duas, esse pudesse ser objeto de conversa (quadro 5, comportamentos/quadro 7, socialização).

Mais uma vez, a Maria ficou surpresa, quando ao falar com a psicóloga, sobre isso, esta lhe disse que era normal na idade dela, e mais uma vez, o assunto morreu por ali, e os cortes também (quadro 5, comportamentos/quadro 7, socialização).

Durante a entrevista, a Maria referiu que a sua automutilação nunca esteve na linha do suicídio. Segundo ela, nunca esteve deprimida a ponto de considerar esta hipótese, no entanto, seguiu com interesse a série “Por treze razões”, precisamente por abordar esta temática. Sobre a série, diz ser bastante pertinente, uma vez que aborda o tema sem recriminar, procurando entender as razões para os acontecimentos (quadro 5, comportamentos/quadro 7, socialização).

Também considera que é importante os jovens terem oportunidade de conversar abertamente sobre o suicídio, na fase da adolescência, e que no seu caso recorreu à sua explicadora (que também era psicóloga). Refere ter sido esta o seu apoio (quadro 5, comportamentos/quadro 7, socialização).

Considera, a Maria, que estas séries, permitem aos jovens uma perspetiva diferente das suas preocupações, e refere serem importantes também outras temáticas pertinentes da adolescência. Muitas vezes os jovens ou não têm a quem recorrer ou sentem vergonha (quadro 5, comportamentos/quadro 7, socialização).

3.2.17. Acabar com a amizade

Segundo Salmon (1979), a importância que um adolescente tem para o outro, resulta da igualdade de poder, existente no relacionamento entre pares, que lhes permitirá desenvolver estratégias sociais, não passíveis de obter do relacionamento com o adulto, pela desigualdade de poder.

A Maria decidiu, então, afastar-se da Carla, porque as discussões entre ambas eram agora uma constante, e segundo ela, já nada lhe acrescentavam, uma vez que esta estava sempre a desvalorizar as suas opiniões, e a deturpar os seus comentários, conferindo-lhe uma intenção diferente. No entanto, houve várias reaproximações, uma vez que a Maria é uma jovem sensível e preocupada, e a Carla continuou a mostrar atitudes “desviantes”. (quadro 7, socialização).

Na opinião do pai da Maria, este afastamento foi muito pertinente, uma vez que este relacionamento é prejudicial para a sua filha, na medida em que, como já foi referido, a Maria vive os problemas dos outros como seus. O pai acrescentou ainda que espera que o afastamento seja definitivo, e que a Maria já tenha aprendido a travar amizades desta índole (quadro 7, socialização).

Nesta segunda turma de sétimo ano, encontrou finalmente um grupo de cinco amigas, que ainda hoje mantém (quadro 7, socialização).

Foi também nesta fase, em que agora tinha amigos, que as suas dificuldades, traduzidas nas suas notas escolares, se intensificaram. Eram mais baixas que a sua expectativa, e que as das suas amigas (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 7, socialização).

3.2.18. A depressão

A insistência dos demais, com atitudes por vezes mais moralistas que afetivas, embora convictos de que prestam incentivo, como referiram alguns dos seus professores, (“É só estudares mais um bocadinho... tu consegues...”), confirmam a culpa e as autorrecriações da criança, instalando-se assim o círculo vicioso do fracasso escolar (Gonçalves, 2011).

A mãe refere que foi na pré-adolescência que surgiu o diagnóstico de depressão, decorrente da ausência de resultados escolares e falta de autoestima, o que, segundo a mãe, não era nada de estranho, uma vez que não havia sucesso escolar e continuava a não haver amigos (quadro 2, desenvolvimento/quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática/quadro 7, socialização).

Para os pais, o facto de a Maria conviver com um grupinho de cinco amigas, não era de todo, o normal convívio entre amigas. Não havia contacto para além da escola, a não ser, nas festas de aniversário (quadro 7, socialização).

De acordo com Lima et al. (2007), a presença da depressão, associada à dislexia, também pode justificar o aumento da extensão dos déficits neuropsicológicos, já que a sintomatologia depressiva está associada à diminuição da capacidade da manutenção da atenção, prejudicando o desempenho escolar.

Pela análise da dimensão problemática, pudemos perceber que a Maria ainda hoje tem dias em que está menos animada que outros, dizendo que isso acontece a todas as pessoas, apenas uns disfarçam melhor que outros. Já teve dias em que não tinha vontade de nada, apenas ficar no seu canto, referindo-se-lhes como dias em que atravessava “uma fase mesmo triste, mesmo escura” (quadro 4, dimensão problemática/quadro 7, socialização).

O pai, foi o que se mostrou mais angustiado com esta situação, uma vez que viveu de perto uma situação de depressão. A sua mãe sofre de depressão desde os dezoito anos. Ele tem a perfeita noção que a depressão não desaparece, mas tem fases melhores e fases mais intensas. (quadro 4, dimensão problemática/quadro 7, socialização).

Continua preocupado com esta problemática, uma vez que tem a noção que tudo na vida da Maria, a afeta com muito mais intensidade e que esta tem tendência para relações problemáticas, onde vive os problemas dos colegas e se deixa afetar tremendamente por eles, influenciando deste modo, a sua atitude perante a vida. É o pai quem, além da aluna, mais refere, que a presença da depressão, na Maria, o preocupa. Uma vez que viveu de perto a depressão da sua mãe, e que, por isso, sabe como pode ser alarmante e impactante na vida da sua filha, esta condicionante (quadro 4, dimensão problemática/quadro 7, socialização).

3.2.19. A saúde dos familiares

Ainda nesta fase de pré-adolescência, surge um outro problema na vida da Maria. Perto das férias que a Maria e o João iam passar com os avós ao Algarve, a mãe contou-lhe que estava com um cancro da mama (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

Este facto teve um duplo impacto, porque ao mesmo tempo que ficou a saber a notícia e ficou em choque, porque teve a noção do que isso podia significar, também teve que se ausentar, deixando de poder apoiar a mãe (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

A Maria refere que lhe custou ter que deixar a mãe, a tão pouco tempo de esta lhe ter contado o seu problema de saúde, sem ter tido tempo de demonstrar os seus sentimentos perante tal situação. Contou-nos que tem dificuldade em mostrar as suas emoções (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

A mãe referiu que, no processo da doença, o que mais lhe custou foi ter que contar aos seus filhos e à sua mãe, que estava doente. A tal ponto que a sua mãe guarda uma grande mágoa, porque esta foi a última pessoa a saber, já até mesmo depois de ter contado aos filhos (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

No caso da doença, todos foram unânimes em reconhecer que o José foi sempre um pilar extremamente importante para a Ana. Os dois, sozinhos, passaram a pior fase em que começaram os tratamentos e o cabelo caiu, tendo tomado a decisão de o rapar. Enviaram fotografias aos filhos para que não sentissem o choque da diferença ao vê-la, optando sempre por usar lenço, segundo a mãe, para que os filhos não se sentissem mal (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

Quando os filhos voltaram, os pais fizeram questão de os manter sempre informados de todos os procedimentos dos tratamentos que ia realizando, ao que a Maria referiu ter sido extremamente importante para si, pois permitiu-lhe ter a noção real das energias que a mãe tinha, percecionando assim que ela estava a encarar e a reagir bem, aos tratamentos, acalmando-se em relação a isso (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

Os pais e a avó, consideram que a Maria, pela forma como reagiu, não chegou a ter a noção da gravidade da situação, pois mostrou-se sempre muito desapegada e aparentemente despreocupada, no entanto, em entrevista, a Maria confidenciou que sabia, que se não corresse bem, a mãe poderia morrer, chegando a lágrimas ao falar sobre o assunto. Afirmou que o irmão, esse sim, não chegou a saber ter sido tão grave (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

Uma situação que mudou um pouco, foi a de que, como o irmão já estava crescidinho e mostrava interesse em ir passar os fins de semana com a avó. Criou-se maior abertura para que tal pudesse acontecer, de tal modo que, segundo a avó, o João tem um desenvolvimento diferente e uma personalidade mais aberta, moldada pelo convívio (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

3.2.20. O fim do terceiro ciclo e novos horizontes

Os docentes de terceiro ciclo, entrevistados, foram unânimes em reconhecer que a Maria apresentava muitos constrangimentos, o mais notório a nível das intervenções e postura na sala de aula (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 7, socialização).

Entretanto a Maria termina o nono ano de escolaridade e mostra-se relutante em abandonar a escola, mas esta já não oferece recursos para o prosseguimento de estudos e precisam escolher um novo percurso (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

Sempre que possível, volta para visitar, professores e funcionários, por quem guarda grande estima, sendo mútuo o sentimento, confirmado pelos pais, avó e professores do terceiro ciclo (quadro 7, socialização).

3.2.21. A escolha do percurso

Fez os testes psicotécnicos e com uma análise dos percursos possíveis e alguma orientação, também da diretora de turma, optou por um curso técnico-profissional de fotografia (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 8, o futuro).

A Maria evidenciou uma grande preocupação na escolha do percurso a escolher, uma vez terminado o terceiro ciclo. Neste campo cabe referir que a escola foi escolhida sob algumas premissas das quais a distância de casa e o uso de transportes públicos foram preponderantes na opinião de todos os inquiridos. Por outro lado surgem a aluna a mencionar que não queria ir para a Escola António Arroio, porque tinha colegas lá de quem queria distanciar-se, e a avó a deixar bem claro que esperava que ela a tivesse escolhido, pois considera-a uma escola melhor, para além do facto de que a mãe da aluna e outros familiares já a terem frequentado também. Esta escolha decaiu sobre este curso, apenas e unicamente, porque este, sempre foi um dos hobbies preferidos da aluna (Quadro 3, dificuldades escolares/quadro 8, o futuro)

No entanto, a escolha da escola onde ofereciam este percurso, não foi assim tão pacífica, uma vez que a Maria nunca tinha andado de transportes públicos, e qualquer que fosse a escolha, passaria a ser a sua forma de deslocação (Quadro 3, dificuldades escolares/quadro 8, o futuro)

Optaram por uma escola que fica perto da sua residência. Este foi mais um aspeto em desacordo com a avó, que tem em grande conta a escola António Arroio, a qual, inclusive a mãe da aluna, já tinha frequentado. A avó considera que dada a importância no futuro da

neta, dos seus estudos, esta deveria ter sido uma decisão mais cuidada (Quadro 3, dificuldades escolares/quadro 6, relações familiares/quadro 8, o futuro).

Nos primeiros tempos, a ansiedade dificultou todo o processo de mudança, mas, no entanto, resultou menos difícil que o esperado. Ultrapassada a barreira da deslocação, deparou-se com a necessidade de voltar novamente a integrar-se numa nova turma (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

No primeiro ano, no entanto, segundo ela, os colegas e as duas professoras do secundário, travou amizade facilmente com três dos seus colegas de curso e funcionavam em pequenos grupos (quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

3.2.22. Com ou sem diagnóstico

Nas palavras de Perrenoud e Montandon, citados por Picanço (2012: 14-15), “as famílias preocupam-se, também cada vez mais com o desabrochar e a felicidade dos seus filhos, esperando que a escola os discipline sem os anular e os instrua sem os privar da sua infância”. Desta forma, a escola é, muitas vezes, prudentemente vigiada pelos pais que lhe confiam os seus filhos, num misto de confiança, mas também de receio (Picanço, 2012: 14).

Por altura de final de segundo período, a mãe da Maria, deslocou-se à escola para saber do seu processo referente à Educação Especial, uma vez que não tinha sido chamada para assinar o Projeto Educativo Individual (PEI). A diretora de turma mostrou-se admirada, pois não fazia ideia de que a Maria tinha PEI, de onde se percebeu que a sua escola anterior, não enviou o seu processo à nova escola (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 6, relações familiares).

Esta atitude, da mãe da Maria, está de acordo com Davies (1989), que considera que o envolvimento parental, na vida escolar dos filhos, oferece vários benefícios para o seu desenvolvimento e aproveitamento escolar, tornando-se esta premissa, na opinião de vários autores, preponderante perante crianças com necessidades educativas especiais.

Ao dirigir-se à escola para pedir informações, por forma a poderem ajudar a filha, mostra, mais uma vez, que se sentem implicados numa participação efetiva, desejando colaborar com a escola e os professores no desenvolvimento da Maria (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 6, relações familiares).

No entanto, as avaliações do primeiro período decorreram com normalidade, e a discente não tinha módulos em atraso. Desta forma, considerou o conselho de turma, que

este episódio foi atenuado pelo percurso escolar diferente, escolhido pela aluna (quadro 2, desenvolvimento).

3.2.23. As dificuldades de quem tem dislexia

Outro episódio, ocorrido no decurso do primeiro ano de curso, foi ter ficado a saber que teria que efetuar um estágio nos segundo e terceiro anos, e no final do curso teria que apresentar uma Prova de Aptidão Prática (PAP), facto que nos referiu não ter a noção ao escolher um curso técnico-profissional. Neste ponto contradiz-se, pois, em entrevista (anexo 8) justificou a escolha da escola pela possibilidade de estágio, que considerava uma mais valia (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 8, o futuro).

A aluna sentia angústia e preocupação por si manifestada, e sentida pelos restantes, à circunstância de que não estaria preparada para efetuar o estágio e apresentar uma Prova de Aptidão Prática. Referiu que quando escolheu este curso não fazia ideia de que teria na sua componente “o estágio, muito menos uma PAP” (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 8, o futuro).

Note-se que a incerteza do local de estágio também motivou muita angústia, pelo facto de não saber nem o local nem o tipo de estágio, incompatíveis com a sua necessidade de prever situações e poder manter rotinas (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 8, o futuro).

Só quase perto da altura do início do estágio, teve a noção do tipo de estágio que iria realizar e do local onde este iria decorrer, o que lhe causou até então, uma grande angústia, pois sofreu por antecipação (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 8, o futuro).

Tinha duas grandes preocupações: uma delas era a sua dificuldade em lidar diretamente com as pessoas, e poderia ocorrer que o estágio fosse numa loja a atender ao público; a outra seria o local onde seria o estágio, uma vez que tem grande dificuldade em deslocar-se a sítios que não conhece bem, sozinha (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

Segundo Mackeith (1973) existem quatro períodos de maior tensão, para as famílias de crianças/jovens com necessidades educativas especiais, a saber: quando os pais têm conhecimento que o seu filho tem algum tipo de incapacidade; quando se deparam com o momento de proporcionar-lhe educação, perante as possibilidades oferecidas pela escola; quando o filho termina a escola e necessita de enfrentar as frustrações pessoais, como

qualquer outro adolescente; e quando os progenitores envelhecem, cessando a capacidade, mas não a necessidade, de cuidar do seu filho.

Desta forma, os pais expressaram a preocupação sentida/partilhada, pelos medos e inseguranças da filha, perante o estágio e a prova a realizar, como anteriormente as de deslocação para a nova escola e todas as mudanças inerentes à fase em curso (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 6, relações familiares/quadro 8, o futuro).

A avó, foi a que se mostrou mais preocupada, uma vez que sente uma grande fragilidade em relação ao futuro da neta. Por um lado, no que ao estágio diz respeito, considera que este não se coaduna com a perspectiva de futuro, espectável, para o curso em questão. Por outro lado, nota na neta uma falta de ambição capaz de comprometer o seu sucesso (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 6, relações familiares/quadro 8, o futuro).

Contudo, o estágio, por altura das entrevistas, estava a decorrer numa gráfica em Queluz, com normalidade. A Maria referiu que está mais tranquila quanto à realização da prova (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 6, relações familiares/quadro 8, o futuro).

3.2.24. A superação das dificuldades

Peixoto e Santos (2009), defendem que é crucial estas famílias desenvolverem formas para lidar com as situações causadoras de tensão, e segundo os pais da Maria, eles tentam suavizar as inquietações da filha desvalorizando, mas não descuidando.

Talvez decorrente desta maior liberdade, adquirida na deslocação para a escola e para o trabalho, resolveu há pouco tempo, deslocar-se para casa da avó, na margem sul, sozinha e de comboio. O pai, mostrou-se orgulhoso deste facto, por ter-se realizado finalmente, mostrando uma emancipação, que por sua vontade já teria ocorrido mais cedo, muito embora não acontecesse porque a mãe a superprotegia. Ainda assim, considera que sempre vão a tempo, de a pequenos passos, fazerem o caminho da evolução necessária. Embora, como já referimos, o pai revelou ter perfeita noção de que a sua filha terá sempre limitações a nível desta autonomia, necessitando sempre de ajuda e atenção. Por seu lado, a avó considera lamentável, o facto de tal episódio, só agora ter ocorrido, pois ainda se mostra incompreensiva quanto às dificuldades da Maria (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

No segundo ano de curso, segundo a aluna, os pais, os colegas e as duas professoras do secundário, ocorreu uma aproximação entre todos os alunos da turma, para o qual

contribuiu ser uma turma reduzida. No entanto, os pais continuam preocupados (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

Embora a Maria refira que na turma são todos amigos, e ao jantar, momento privilegiado pela família para o diálogo, vá contando os episódios das suas rotinas, no entanto, não são amizades que se sustentem fora da escola, e os pais, continuam a não conhecer as amigas (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

3.2.25. A emancipação

Pais e filhos usam o diálogo, as confidências e a troca de ideias, na tentativa de influenciar o outro, de passar valores. Então, enquanto os pais procuram uma forma de exercer poder sobre a vida da filha, esta busca, mais democraticamente, poder expressar as suas vontades e ter direito a influir na tomada de decisões que afetam sua vida (Brioshi e Trigo, 1989).

A Maria contou-nos que, há pouco tempo, pediu aos pais para a deixarem ir passar um fim de semana na casa da família em Melides, ao qual os pais recusaram. Fazia grande ilusão em passar o fim de semana com as amigas do curso, uma vez que seria na altura do festival musical da costa alentejana (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/anexo 27).

O pai mencionou a intenção da Maria, mas, no entanto, também confidenciou que, o motivo pelo qual esta foi desaprovada, prendeu-se com o facto de eles não conhecerem pessoalmente nenhuma das amigas das suas amigas, apesar de já terem manifestado, à filha, a vontade de as conhecer (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/anexo 27).

O mesmo episódio é referido também pela avó, à qual a Maria recorreu, na esperança de contornar a proibição. Decidiu ligar-lhe, e combinar que esta fizesse parte do fim de semana, julgando que, desta forma, os pais aprovariam, pela presença de um adulto da confiança dos mesmos (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

O fim de semana estava já delineado, quando a avó, refletindo, reparou que a neta não havia referido os pais, e decidiu confirmar se estes tinham autorizado. Perante uma confirmação, de algo, que apenas existia na intenção da aluna, tudo acabou por ficar sem efeito (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

Da análise da Dimensão Desenvolvimento (Quadro 2), pudemos perceber que a aluna nesta altura já tem como amigos os colegas de escola, e embora, ainda, por vezes, se isole, fez grandes progressos e tem menos recaídas. Continua a não se relacionar, com ninguém, fora da escola, o que continua a deixar os pais preocupados, uma vez que reconhecem progressos na socialização, mas admitem estar ainda longe do desejável. O pai sugere muitas vezes que ela vá sair com as amigas ou que as convide a frequentar a sua casa, mas, tal não acontece. Esta preocupação é também observável na análise da Dimensão Desenvolvimento (Quadro 2, desenvolvimento/ quadro 4, problemática/quadro relações familiares/quadro 7, socialização).

Na opinião da avó, a neta esteve reprimida demasiado tempo, e nota que agora, é comprimida a libertar-se e emancipar-se, sem que, no entanto, tenha havido uma preparação prévia (Quadro 2, desenvolvimento/ quadro 4, problemática/quadro relações familiares/quadro 7, socialização).

3.2.26. Rituais de aceitação

A Maria contou-nos a forma como decidiu fumar. No seu novo grupo de amigos, a sua turma de curso, vários são os fumadores Quadro 7, socialização)

De acordo com Harrell (1998), a quase totalidade dos fumadores adquirem o hábito durante a adolescência. Segundo Tonnesen (2002), apesar dos programas e campanhas de prevenção desenvolvidos, muitos adolescentes começam a fumar ainda em idade escolar.

Um dia, encontravam-se no jardim, e mais uma vez perguntaram-lhe se queria fumar, oferecendo tabaco. Segundo ela, não era a primeira vez que eles ofereciam, mas ela nunca se sentira tentada a aceitar. Contudo, nesse dia, respondeu que nesse momento não queria, mas que no dia seguinte talvez. Ela assumiu estas palavras literalmente, e por ter respondido assim, no dia seguinte voltaram a perguntar e ela aceitou (quadro 7, socialização).

Quando a confrontamos sobre a possibilidade de se ter sentido coagida a aceitar, recusou tal ideia, defendendo que o fez por iniciativa sua, pois antes também já haviam convidado e nunca tinha aceite (quadro 7, socialização).

3.2.27. Os amores

A Maria nunca teve namorado, muito embora, já se tenha sentido apaixonada por rapazes, em mais que uma ocasião (quadro 7, socialização).

Sempre que se apaixonou, decidiu contar à pessoa por quem nutria sentimentos, o que sentia. Sucedeu, que, em nenhuma das ocasiões, foi correspondida (quadro 7, socialização).

Há pouco tempo, voltou a apaixonar-se, e voltou a contar à pessoa em questão, e voltou a ser rejeitada, no entanto, desta vez com uma diferença. A Maria descobriu que está apaixonada por uma rapariga que foi sua colega na escola anterior. Eram muito amigas, e embora a amiga lhe tenha dito que nada mudaria, não voltaram a encontrar-se.

Desta forma, a Maria refere que se sente bissexual. Para si, nada se prende com o género da pessoa por quem se sente atraída, mas sim com a personalidade da pessoa em questão, não se fechando portas a sentimentos (quadro 7, socialização).

Segundo Osório (1992), a fase final de estruturação da personalidade, de um indivíduo, ocorre na adolescência, na qual a sexualidade integra o processo, surgindo como um elemento estruturador da identidade do adolescente.

Os pais, por sua vez, referem, que ainda não sentiram, que ela já tenha passado pela fase do primeiro namoro (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

O pai, no tocante ao campo amoroso, apenas espera que um dia, ela encontre um companheiro que seja compreensivo e disponível, quanto à sua problemática, para além de apaixonado (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

3.2.28. A carta de condução

Há sensivelmente um ano que, o pai da Maria, a interrogava sobre o momento em que ela decidiria tirar a carta de condução. A Maria nunca quis, e acabou por, segundo o pai, o confrontar, dizendo que não queria que se voltasse mais a falar sobre isso. No entanto, segundo a Maria e o pai, esta decisão ocorreu agora, tendo o pai aludido que iam fazer a inscrição na escola de condução, no dia da entrevista do pai, o que o deixou radiante (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

O pai, referiu-nos que lhe deu a liberdade, que ela tinha exigido, e que foi por iniciativa exclusiva dela, que decidiu por esta altura (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

A Maria diz ter sido ela a decidir, mas confidenciou que o pai influenciou, pois “estava farta”, de o ouvir abordar este assunto (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

Sobre esta matéria, a avó diz abertamente, não ter qualquer dúvida de que, ela foi bastante pressionada pelo pai. Segundo a avó, o pai deve ter-lhe dito, que iria vender o carro que tinham destinado para ser seu, e deixaria de a ir buscar quando fosse sair (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

Também diz, que a razão pela qual, na sua opinião, a Maria sempre se mostrou relutante em tirar a carta, coisa que qualquer jovem da sua idade ambiciona, é o facto de ter que estudar o código, e continuar a verificar-se uma tão grande relutância em relação ao estudo (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

3.2.29. O balanço

A Maria diz que se sente bem, apesar de ter momentos de alguma tristeza, o que considera normal a qualquer pessoa. Diz que apenas “uns disfarçam melhor que outros” (quadro 2, desenvolvimento/quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática/quadro 5, comportamentos/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

A mãe reconhece que o percurso até aqui, não tem sido fácil, mas que tem havido progressos (quadro 2, desenvolvimento/quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática/quadro 5, comportamentos/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

O pai, tal como a mãe, reconhece que tem havido grandes progressos, muito embora, as dificuldades de alguém com dislexia, são intermináveis, embora sejam ultrapassáveis. Considera tudo fazer, na medida do possível, para ajudar a sua filha a superar as suas dificuldades, preferindo que esta o possa vir a acusar de excesso de zelo, mas nunca de falta de presença e disponibilidade (quadro 2, desenvolvimento/quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática/quadro 5, comportamentos/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

Os pais, referem que a maior tristeza que têm, se prende com a falta de relacionamento entre a Maria e o seu irmão, apesar das tentativas em ir arranjando estratégias para os aproximar, como a transferência da responsabilidade de o ir buscar ao ATL, todos os dias,

ou de os deixarem ir de férias com os avós, sem eles (quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

Frank (2000), vem coadjuvar estas atitudes dos pais, uma vez que afirma que os papéis adotados pelos irmãos, em termos de companheirismo, suporte e aprendizagem social, variam ao longo dos anos e, e com eles os benefícios e as influências sobre o relacionamento. Com o decorrer dos anos o relacionamento entre os irmãos vai reforçando o companheirismo, resultante de um aumento do tempo despendido juntos.

Quanto à superação das dificuldades, consideram que estas não desapareceram, mas que foram encontradas estratégias, “pelos técnicos” que permitem à Maria, as mesmas capacidades para enfrentar os desafios, que os outros. A mãe referiu que, atualmente, a Maria teve alta da psicóloga (quadro 2, desenvolvimento/quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática/quadro 5, comportamentos/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

No entanto, recorde-se que na análise da Dimensão Problemática, a importância do apoio psicológico para a aluna surge muito valorizada, curiosamente tanto por parte da aluna, como por parte da sua mãe, pelo facto de que ambas valorizaram o apoio que foi prestado pela psicóloga durante todo o percurso da aluna, uma vez que a própria dislexia apenas foi trabalhada com a ajuda da psicóloga (quadro 2, desenvolvimento/quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

Na opinião da avó, a solução encontrada, que assentou exclusivamente no acompanhamento psicológico, foi muito aquém do desejável, visto que, não notou na aluna evoluções, ao logo destes anos, em que tem feito o acompanhamento. E considera ter sido uma decisão errada (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização).

A avó nota que a Maria tem uma relutância enorme ao estudo, que ela “abomina”, tal como no início. Além de que, considera que a psicóloga deveria ter abordado, com a neta, outros assuntos muito pertinentes, como as publicações estranhas e preocupantes, que faz nas redes sociais e o porquê do gosto pelas *selfies* (quadro 2, desenvolvimento/quadro 3, dificuldades escolares/quadro 4, problemática/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

3.2.30. O futuro

Em relação ao futuro, a aluna continua a sentir-se demasiado perdida. Não tem ainda um rumo definido em relação a uma profissão. O seu curso foi escolhido com base no seu *hobbie*, não tendo equacionado que para realizar o curso, teria que estudar em áreas técnicas relacionadas. A escola que frequenta foi escolhida por comodidade, mas justificou como sendo a melhor oferta de qualidade, no entanto a escolha foi bem-sucedida, uma vez que, está integrada e o curso continua a interessá-la (quadro 3, dificuldades escolares/quadro 6, relações familiares/quadro 7, socialização/quadro 8, o futuro).

Havia uma outra área que sempre lhe despertou interesse, os animais marinhos, contudo, foi imediatamente excluída pela sua complexidade. Refira-se que neste momento, após a frequência de uma nova realidade, não descarta a hipótese colocada por P5, para prosseguir estudos, contudo, será ao seu ritmo (quadro 8, o futuro).

Na necessidade de uma profissão no futuro, e perante tamanha incerteza, apenas adianta que poderá estar ligada à fotografia (quadro 8, o futuro).

Quanto ao que os outros esperam de si, os pais apenas querem que seja feliz, mas dada a escolha do curso, talvez nessa área (quadro 8, o futuro).

A avó é a que mais se revela preocupada, uma vez que a sente desmotivada e sem ambição (quadro 8, o futuro).

Os professores divergiram entre fotografia, artes, geriatria, entre outras, tendo os questionados sido influenciados pelo conhecimento de qual o percurso escolhido pela aluna (quadro 8, o futuro).

Conclusão

No final deste trabalho deparamo-nos com a necessidade de proceder a uma análise retrospectiva, sobre a vasta gama dos aspetos nele evidenciados, e das implicações relativas às diferentes facetas do tema problematizado.

Durante o estudo, debruçamo-nos sobre a história de vida da Maria, uma jovem, agora com dezoito anos, que inerente à sua problemática, dislexia, apresenta assim, um quadro de desmotivação para a aprendizagem, dado que demonstra dificuldades ao nível da compreensão, concentração e atenção, bem como falta de persistência na tarefa.

A partir do diagnóstico de dislexia, passou a evidenciar problemas de socialização, condicionantes da própria relação com o irmão, do qual diz gostar, mas pelo qual não demonstra afetos. De acordo com Correia (2004), a necessidade de uma criança, com dificuldades de aprendizagem, de meios específicos que a ajudem a contornar os problemas, tantas vezes graves, respeitantes ao processamento de informação, na memória, na leitura, na escrita, no cálculo ou na socialização, é comparável com a necessidade de uma rampa, para contornar escadas, para uma criança numa cadeira de rodas, ou do código Braille, para ler, numa criança cega.

Durante o seu percurso escolar, foi-se isolando, fruto das suas crescentes dificuldades, tanto académicas, como escolares e ao nível da socialização. De tal modo, que passou por um outro diagnóstico, desta vez, de depressão, que no entanto rejeitou, o que se coaduna com o preconizado por Fleming (2010), que se refere a esta dificuldade notando que, muitas vezes, a depressão não é reconhecida pelos outros, sendo mesmo denegada pelo próprio. Contudo, os pais não estranharam este novo diagnóstico, uma vez que se verificava a ausência de sucesso escolar e de amigos.

Afonso (2015), a propósito do suicídio na depressão, refere que “a experiência da dor psíquica causada pela depressão, acompanhada pelo sentimento de que ela é infindável, conduz por vezes ao desespero e ao desejo de morrer”, arrolando este sentimento aos adolescentes. A Maria, refere que nunca pensou em suicídio, mas chegou a automutilar-se.

Uma vez que todos os factos se iniciaram perante a atitude da sua primeira professora, neste sentido, é de extrema importância a sensibilização junto dos agentes educativos, na medida em que uma intervenção eficaz depende da compreensão das necessidades e das estratégias específicas que podem ajudar as crianças com esta problemática.

É importante garantir medidas educativas específicas que valorizem as suas áreas fortes, promovendo a estimulação das suas aprendizagens, bem como uma intervenção

educacional individualizada, baseada numa estrutura sólida que seja organizadora e de alguma forma compensatória face às suas dificuldades.

Assim, a nossa pergunta inicial: Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo? Pôde ser respondida com as conclusões, pertinentes, retiradas da análise dos factos apresentados e expostas anteriormente. A intervenção precisa e eficaz, deriva do conhecimento profundo, da essência da problemática e não deve ser determinada de ânimo leve.

De tal forma, pudemos depreender que, de acordo com o atendimento prestado, as dificuldades podem ser amenizadas ou, agravadas, o que condicionará todo o processo de desenvolvimento da criança, com repercussão na sua vida a longo prazo.

Qualquer criança, independentemente da sua condição, tem o direito fundamental à educação e deve ter oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Os programas educativos implementados devem ter em consideração que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas educativos devem adequar-se de forma a otimizar as potencialidades de todos os alunos e a possibilitar a formação de professores no espírito de uma educação inclusiva, flexível e adaptável (UNESCO, 1994).

Desta forma, podemos afirmar que o nosso objetivo geral foi verificado - Contributos da História de vida de uma criança com Necessidades Educativas Especiais nos Processos Educativos – uma vez que é do conhecimento da história de vida da criança, que resulta a base da nossa intervenção. Cada facto da vida da criança, origina uma reação determinante de uma mudança no rumo do seu desenvolvimento, de onde deriva a necessidade de intervir de forma direcionada.

Quanto ao nosso objetivo específico - Pesquisar a Família no contexto da Necessidade Educativa Especial apresentada – também pôde ser verificado. Concluimos desta forma que a compreensão da família e do seu funcionamento, é determinante, na medida em que dela deriva a escolha ou a capacidade de um atendimento correto, face à problemática da criança. De igual modo, é importante, pela forma como a mesma pode influenciar o desenvolvimento da criança e todo o processo de aceitação. No caso em estudo, podemos concluir que a família sempre soube aceitar as limitações, unindo-se em prol do bem-estar e da superação das dificuldades.

No respeitante ao nosso objetivo específico - Compreender a relação entre aprendizagem/ família e aluna nos vários contextos escolares - também foi verificado, uma

vez que nos permitiu compreender a Relação entre Aprendizagem/Família e Aluna, nos vários contextos escolares. Os pais da Maria, tendo sentido as mesmas dificuldades, não aceitaram o “rótulo” imposto, e buscaram ajuda, para fazer face a todas as etapas que a filha ia vivenciando. No entanto, uma avaliação correta do grau de intervenção dos pais, na vida dos filhos, que evidenciam dificuldades, é extremamente crucial, por forma a não limitar o seu desenvolvimento, encerrando horizontes. Coimbra de Matos (2002), refere que o desenvolvimento da autonomia capacita o indivíduo para a utilização eficaz dos seus próprios recursos, conferindo-lhe autossuficiência, sem desconforto, procurando de forma ativa o prazer.

No que à Maria respeita, algumas etapas em termos de autonomia, poderiam ter sido facilitadas por uma maior liberdade e incentivo à emancipação. A família, embora em pequeno núcleo, soube encetar estratégias funcionais, que vão, embora lentamente, conferindo capacidades de superação.

Também pudemos verificar o nosso último objetivo específico - avaliar as influências de todos os intervenientes no Processo Escolar - de onde pudemos constatar que os grandes intervenientes com implicação no sucesso escolar da Maria, presentes em todas as etapas da sua vida, têm sido sem dúvida, os seus pais, na medida em que se revelam resilientes e procuram ajuda para ajudar.

De realçar que esta intervenção por parte dos pais, na vida da filha, nem sempre é entendida da melhor forma, e eles têm a perfeita consciência de tal facto. No entanto, não se intimidam perante as recriminações e “chamadas de atenção” da sua adolescente.

As medidas têm sido eficazes, por forma que, a aluna, com todos os aspetos referidos, até ao momento, apenas reprovou no sétimo ano, correspondente ao ponto mais alto de todos os seus problemas sociais.

De todos os intervenientes, o menos eficaz, na ótica da família, tem sido a escola, conquanto, com uma melhor intervenção, teria possibilitado um percurso diferente, com menos traumas vinculados.

De acordo com Quitério (2012), todas as crianças/adolescentes são únicas, singulares, detentoras de um ritmo de desenvolvimento próprio, e diferentes necessidades educativas, passíveis de se diferenciarem dos seus pares, de acordo com as suas características. Cabe a todos os intervenientes no processo educativo de cada uma, a tomada de consciência, de que um gesto, uma palavra e principalmente uma atitude, podem marcar e fazer a diferença numa vida, seja consciente ou inadvertidamente.

Importa referir que nos deparamos com algumas dificuldades, na realização desta investigação.

Destas, o tempo revelou-se a mais relevante, uma vez que as entrevistas foram efetuadas a diversos indivíduos, impôs-se a necessidade de respeitar a sua disponibilidade. Acresce o facto de que, uma vez realizadas, todo o processo de transcrição e análise, em si, também ele se revelou um trabalho moroso.

Também a bibliografia se revelou uma dificuldade, uma vez que o tema abrange muitas vertentes da vida de um indivíduo, tornou-se pertinente pesquisar sobre várias temáticas e problemáticas, por forma a proceder assertivamente sobre a matéria em estudo, conducente a conclusões sólidas e confirmadas.

É natural que um trabalho de investigação apresente limitações. Estas devem ser referidas, pelo facto de os resultados não poderem ser extrapolados para outras realidades.

No caso, é de destacar o facto de esta investigação não poder ser generalizável, uma vez que cada ser é único, e desta forma, as suas características são pessoais, limitando a generalização dos resultados obtidos ao contexto geral dos alunos, que embora com características semelhantes, todos os restantes fatores os tornam diferentes.

Conquanto, se pretende que este trabalho seja de cariz investigativo, considera-se que as conclusões obtidas são válidas no âmbito do mesmo e contribuem de forma relevante para a obtenção de novo conhecimento sobre o tema analisado.

A realização desta investigação revelou-se muito gratificante, porque o tema abordado para além de interessante é também pertinente para o entendimento do atendimento a crianças/jovens com necessidades educativas especiais, e da forma como este afeta o seu desenvolvimento.

Pretende-se que este trabalho de investigação proporcione, a todos aqueles que o lerem, uma reflexão, ainda que breve, sobre a forma como o atendimento prestado, a uma criança, pode influenciar todo o decurso da sua vida, na medida em que, influi na própria gestão das suas atitudes, face aos desafios futuros.

Este estudo constitui uma busca pelo paradigma educativo do atendimento parental e escolar. A sinalização deve ser mais precoce e eficaz, envolvendo a família e a escola, como parceiros equitativos, no que aos interesses da criança/jovem respeita, por forma a potenciar todas as capacidades e harmonizar as suas valências, permitindo-lhe um desenvolvimento saudável e eficiente.

Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo

Consideramos pertinente, no futuro, que possa o mesmo objeto de investigação, ser aplicado a outros indivíduos, que verifiquem os mesmos requisitos, por forma a permitir confirmar as conclusões de forma consistente. Também se pode socorrer do manancial de informações coletadas, para se analisar outros aspetos/fatores da vida da Maria.

De acordo com Fonseca (2012), o período de crescimento na adolescência distingue-se não só pela existência de uma conflitualidade intrapsíquica, e uma emergência impulsiva, mas também de uma enorme riqueza e potencial. Cabe-nos, potenciar, aos nossos adolescentes, as condições necessárias para o desenvolvimento máximo, de acordo com a sua capacidade, nunca descurando a individualidade e particularidade de cada um.

4. Referências Bibliográficas

- Afonso, P. (2015). *Quando a mente adocece- Uma introdução à psiquiatria e à saúde mental*. Cascais: Príncípa Editora, Lda. 1º edição. Setembro.
- Agra, C. (1999). *Entre a droga e o crime – actores, espaços, trajectórias*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Alentejano, S. (2011). *A utilização das novas tecnologias na aprendizagem da leitura e da escrita*. Dissertação de mestrado (Universidade Católica Portuguesa). Lisboa.
- Allport, G. (1942). *The use of personal documents in Psychological Science*. New York: Social Science Research Council.
- Alves, R. e Castro, S. (2002). Linguagem e dislexia. O Choque linguístico: A dislexia nas várias culturas (pp. 27-32). Bruxelas: DITT.
- Batchelor, M. (1992). *A vida aos 40*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Batista, C. e Sousa, M. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios, Segundo Bolonha*. Lisboa: Edição Pactor.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. 3.ª Edição. Lisboa: Gravida.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications research*. Glencoe, IL: Free Press.
- Bertaux, D. (1989). *Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement (pp 17-38) In G. Pineau & G. Jobert (Ed.) Histoire de vie - utilisation pour la formation vol 2*. Paris: L'Harmattan.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bonini et al. (2010). *Problemas emocionais em um adulto com dislexia: um estudo de caso*. Ver. Psicopedag. Vol. 27 No.83 São Paulo. pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103...script=sci_arttex. Acedido em 07/09/2018
- Boornstin, D. J. (1993). *Os Criadores – Uma história dos heróis da imaginação*. Lisboa: Gradiva Editores.
- Branco, A. (2014). *Necessidades dos pais de crianças com NEE incluídas em Jardim de Infância (Relatório de Mestrado)*. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.

Como é Que a História de Vida de Uma Criança com Necessidades Educativas Especiais Possibilita a Compreensão das Opções do Atendimento e do Processo Educativo

- Braconnier, A. e Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. 1ª Edição Lisboa: Climepsi Editores.
- Brioschi, L. e Trigo, M. (1989). *Família: Representação e Cotidiano. Reflexão sobre um trabalho de campo*. São Paulo: Textos CERU 1
- Candeias, A. (2009). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Évora: Universidade de Évora.
- Camargo, A. (1984). *Os Usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas*. Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 5-28, 1984.
- Catani, M. e Mazé, S. (1982). *Tante Suzane - une histoire de vie sociale*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Citoler, S. e Sanz, R. (1997). *A Leitura e Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição*. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111-136). Lisboa: Dinalivro.
- Coelho, D. (2014). *Dificuldades de aprendizagem Específicas. Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto: Areal Editores.
- Coimbra de Matos, A. (2002). *Adolescência: O Triunfo do Pensamento e a Descoberta do Amor*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Condemarin, M. e Blomquist, M. (1986). *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 143p.
- Correia, L. (2004). *Para uma definição portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Revista de Educação Especial. Vol. 13, Nº 2, 155-172.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. (2004). *A Família com filhos com Necessidades Educativas Especiais*. Millenium - Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu, 30, 74-100.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2004). No cérebro de um disléxico. http://www.educare.pt/NEDESP/N_artigosnees.asp?Fich=NED_20040203_2637. Acedido em 07/09/2018
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. Lisboa: Edições Lidel

- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas Lda. Porto: Porto Editora.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal, Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davis, R. (2004). *O Dom da Dislexia*. Editora: Rocco.
- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Open University press: Philadelphia.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola – Família, A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- DSM-V (2013). *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Texto Revisto*. Associação Brasileira de Psiquiatria: Artmed Editora, Ltda. *American Psychiatric Association*. (2006). *Dsm-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Dunn, J. (1983). *Sibling relationships in early childhood*. *Child Development*, 54, 787-811.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. *Noesis* (18) 64-66. www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf. Acedido em 09-09-2018
- Fernandes, A. (1994). *Métodos e Regras Para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.
- Fleming, M. (2010). *Entre o medo e o desejo de crescer. Psicologia do Adolescente*. 2ª Edição. Edições Afrontamento. Porto.
- Fonseca, H. (2012). *Compreender os adolescentes- Um Desafio para Pais e Educadores*. 6ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Fonseca, V. (2004) *Dificuldades de Aprendizagem. Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar*. Editora Âncora, 3ª edição.
- Frank, N. (2000). *Helping families support siblings*. In P. J. Beckman (Ed.), *Strategies for working with families of young children with disabilities* (pp. 169-188). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Frank R. (2003). *A vida secreta da criança com dislexia*. São Paulo: M. Books do Brasil.
- Garnezy, N. (1987). *Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenics adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174.

- Glaser, B. e Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gonçalves, C. (2011). *A relação da dislexia, insucesso escolar e educação especial, ação de formação*. São Paulo. <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1485/A%20relacao%20da%20dislexia.pdf?sequence=1>. Acedido em 07/09/2018.
- Grotberg, E. H. (1998). *I am, I have, I can: What families worldwide taught us about resilience*. *Reaching Today's Youth*, 2(3), 36-39.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research* In Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna (Ed) (1994) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 105-117.
- Gueniche, K. (2005). *Psicopatologia descritiva e interpretativa da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Harrell J. (1998). *Smoking initiation in youth: the roles of gender, race, socioeconomic, and developmental status*. *J Adolesc Health*. 23:271-9.
- Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia: Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Hout, V. e Estienne, F. (2001). *Dislexias*. Porto Alegre: Artmed.
- Hussong, A. e Chassin, L. (2004). *Stress and coping among children of alcoholic parents through the young adult transition*. *Development and Psychopathology*, 16, 985-1006.
- Jonhson, C. (1983). *A cultural analysis of the grandmother*. *Research on Aging*, 5(4), 547-567.
- Ketele, J. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Knivsberg, A-M., Andreassen, A. (2008). *Behaviour, attention and cognition in severe dyslexia*. *Nordic Journal of Psychiatry*. 62(1):59-65
- Leite, T. e Madureira, I. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Linuesa, M. e Gutiérrez, A. (1999). *La Enseñanza de la Lectura: Enfoque Psicolinguístico y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Lima R., et al (2007). *Depression symptoms and neuropsychological functions in children with learning difficulties. 13th International European Society for Child and Adolescent Psychiatry Congress. Florence/Italy.*
- Lobato, D. (1990). *Brothers, sisters, and special needs: Information and activities for helping young siblings of children with chronic illnesses and developmental disabilities. Baltimore, MD: Paul H. Brookes*
- Lopes, M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito. Teste de Avaliação da Compreensão. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.*
- Luthar, S. et al. (2000). *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development, 71(3), 543-562.*
- Mackeith, R. (1973). The feelings and behavior of parents of handicapped children. *Developmental Medicine and Children Neurology, 15, 524-527.*
- Manier, D. (2006). *Descrambling Dyslexia: The neuroscience of Developmental Reading Disorder. In The Dyslexic Brain: New Pathways in Neuroscience Discovery. Glenn Rosen. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.*
- Marshall, C. e Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research (2nd ed., 78-79. Thousand Oaks: CA. Sage Publications.*
- Medeiros, A. (2005). *Autoconceito de Competências Musicais e Rendimento Escolar no Ensino Artístico: Um estudo no Conservatório Regional de Ponta Delgada. Tese de Mestrado - Universidade dos Açores.*
- Moura, O. (2000). *Problemáticas emocionais da dislexia. São Paulo. Portal da Dislexia. <http://www.dislexia-pt.com>. Acedido em 07/09/2018*
- Neves, T. (1997). *Mayhew, Shaw and the use of life histories for the study of delinquency and marginality. London: Goldsmiths College (unpublished).*
- Oliveira, P. (1993) *Vidas compartilhadas: o universo cultural das relações avós e netos. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*
- Osório, L. (1992). *Adolescente hoje. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.*
- Paulilo, M. (1999). *A pesquisa qualitativa e a história de vida. Serviço Social em Revista, 2, 135---148.*
- Peixoto, M., e Santos, C. (2009). *Estratégias de coping na família que presta cuidados. Cadernos de Saúde, 2(2),87-93.*

- Picanço, A. (2012). *A Relação Entre Escola e Família – As suas Implicações no Processo de Ensino-Aprendizagem*. Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Acedido em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2264/1/AnaPicanco.pdf>. Acedido em: 03/08/2018
- Pinheiro, S. (2009). *Dificuldades Específicas de Aprendizagem: A Dislexia*. [Dissertação de Mestrado em Educação Especial apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique]. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação de Conhecimento Científico*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas Lda.
- Poirier, J. et al. (1995). *História de vida, teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Politzer, G. (1928). *Crítique des fondements de la psychologie*. Paris: PUF. Edição portuguesa 1975: Lisboa: Editorial Presença.
- Quitério, C. (2012). *A Criança com Necessidades Educativas Especiais: Implicações na dinâmica familiar* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve, Faro. Acedido em: <http://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3279/1/>. Acedido em 03/08/2018.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Relvas, A. (2004). *O ciclo vital da família – Perspectiva Sistémica* (3.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Rodrigues, M. (1995). *A Dislexia*. Lisboa: Editorial O Livro.
- Romaní, O. (1991). *Drogodependientes: Circuitos informales y procesos de integración social*. Barcelona: IRES-PNSD.
- Romero, A. (1991). *Metodologia de Análise de Conteúdo*. Faculdade de Ciências Humanas. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Rutter, M. (1987). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Salmon, P. (1979). *The role of the peer group*. In: J.C. Coleman (ed), *The school years*. London: Methuen.

- Salyer, K., et al. (1991). *Learning Disabilities as a Childhood Manifestation of Severe Psychopathology*. *American Journal Orthopsychiatry*, 61(2), 230-240.
- Sanson, J. (2002). *O Choque Linguístico - a dislexia nas várias culturas. Um Pacote de Formação Multimédia, para alunos, pais e professores*. Bruxelas: *Dyslexia International – Tools and Technologies* -DITT.
- Santos, M. (2013). *Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes – identificar, Avaliar e Intervir*. Edições Silabo, Lda.
- Sampieri, R. et al. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3. Ed. Trad.: Fátima Conceição Murad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dystyler Ladeira. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.
- Selikowitz M. (2001). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Shaw, C. (1930). *The Jack Roller- a delinquent boy's own story*. Edição consultada de 1966. Chicago: University of Chicago Press.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia- Como dar respostas às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Silva, F. (2004). *Lado a Lado – Experiências com a Dislexia*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Simões, C. (2005). *Resiliência, Saúde e Desenvolvimento*. In M. G. Matos (Ed.), *Comunicação e gestão de conflitos e saúde na escola*. Lisboa: CDI/FMH.
- Simões, C. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Simões, C. et al. (2008). Impact of negative life events on positive health in a population of adolescents with special needs, and protective factors. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 8(1), 53-65.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia (2nd ed.)*. Oxford: Blackwell.
- Sutherland, E. (1937). *The professional thief – Annotated and interpreted by Edwin Hardin Sutherland*, 1989. Chicago: Chicago University Press.

- Sundheim, S. e Voeller, K. (2004). *Psychiatric Implications of Language Disorders and Learning Disabilities: Risks and Management*. *Journal Child Neurology*; 19, pp. 814-826.
- Teles, P. (2004). *Dislexia – Como Identificar? Como Intervir?* Revista Portuguesa de Clínica Geral, 1-23.
- Teles, P. (2012). *Como é que o Cérebro Aprende a Ler*. Atas do 12º. Colóquio Internacional, de Psicologia e Educação. Lisboa: ISPA.
- Teles, P. (2012). *Método Fonomímico Paula Teles*. Atas do 12º. Colóquio Internacional, de Psicologia e Educação. Lisboa: ISPA.
- Teles, P. (2014). *Dislexia – Método Fonomímico. Leitura e Caligrafia. Fusão Fonémica e Fusões Silábicas Sequenciais. Segmentação Silábica e Fonémica*. Lisboa: Distema.
- Tonnesen P. (2002). *How to reduce smoking teenagers*. *Eur Respir* ;19:1-3.
- Torres, R e Fernández, P. (1997). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: editora McGraw-Hill de Portugal.
- Torres, R. e Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGrawHill.
- Torres, R. e Fernandez, P. (2002). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill Portuguesa.
- Turnbull, A., e Turnbull, H. (2001). *Families, professionals and exceptionality: Collaboration for empowerment (4th. ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca de 7 - 10 de Junho em 1994*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Vergara, S. (2003). *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração (4a ed.)*. São Paulo: Atlas.