

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

# Envolver a Família para Promover o Sucesso de Todos para Todos: Contributo do Professor de Educação Especial

Maria Alice da Silva Geraldo Couceiro

2013



# esec

## ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

**ENVOLVER A FAMÍLIA PARA PROMOVER O SUCESSO DE  
TODOS PARA TODOS:**

**CONTRIBUTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Maria Alice da Silva Geraldo Couceiro

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Paula Neves

Junho de 2013



«Defendo a necessidade de nos preocuparmos com o que nos rodeia, com especial atenção para os que estão próximos, sobretudo se forem mais vulneráveis. E acredito na possibilidade de conseguirmos melhorar as famílias e as escolas se nos dedicarmos de facto à sua transformação no quotidiano.»

Daniel Sampaio



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho:

À minha orientadora Professora Doutora Paula Neves, pela orientação atenta, pelo incentivo, pela disponibilidade, empenho e competência com que nos ajudou a ultrapassar algumas dificuldades.

À família da Maria e, principalmente, à mãe bem como aos colegas que participaram de uma forma ativa na parceria.

À minha neta pelas muitas horas de ausência ...

À minha família e aos colegas pelo incentivo e apoio incondicional.

A todos Muito Obrigada.



## **RESUMO**

Com este trabalho pretendeu-se envolver, no processo educativo, a família de uma aluna com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais que transitou para o 1º ciclo.

Após consulta bibliográfica, definiram-se os seguintes objetivos para a intervenção: envolver a família na construção do currículo da sua educanda; avaliar o impacto desse envolvimento no progresso da aluna e avaliar o impacto desse envolvimento na alteração das expectativas da família sobre a evolução do percurso escolar.

A implementação da parceria decorreu no ano letivo 2010/2011 e concretizou-se através de um conjunto de reuniões. A maioria, de âmbito mais restrito, entre a mãe/encarregada de educação e a professora de educação especial, apelidamos de “Encontros”. As restantes, de âmbito mais alargado, entre a mãe e os vários intervenientes no processo educativo da aluna (docentes e técnica), continuamos a designar de “Reuniões”. A permanente articulação entre os diferentes intervenientes realizou-se através de um instrumento fundamental - “Caderno de comunicação”.

A avaliação da intervenção baseou-se nas reflexões realizadas aquando dos “Encontros” e das “Reuniões”, nos dados obtidos através dos questionários e nas entrevistas realizadas à mãe bem como nas fichas de informação da avaliação trimestral. O resultado foi considerado muito positivo para a aluna, porque, apesar das suas dificuldades, apresentou progressos significativos nas diferentes áreas, para a família, que adquiriu maior conhecimento dessas dificuldades e que, por isso, valorizou, cada

vez mais, os pequenos progressos alcançados, ajustando as suas expectativas à realidade e, finalmente, para os professores que, através do sucesso da aluna, atingiram o sucesso individual e profissional.

Podemos, pois, concluir que, apesar dos constrangimentos, é possível implementar parcerias positivas entre a escola e a família, que poderão atingir várias dimensões, não se centrando, apenas, na criança/aluna, mas que poderão contribuir para o sucesso de Todos para Todos.

**Palavras chave:** Família; Expectativa; Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais e Envolvimento parental.

## **ABSTRACT**

With this work, we intended to engage in the educational process, the family of a student with development and intellectual difficulties who joined the elementary stage (primary school).

After consulting related bibliography , we defined the main objectives for the intervention: to involve the family in building the curriculum of the pupil; assess the impact of this involvement on student's progress and evaluate the impact of involvement in changing family expectations on the progress of schooling.

The implementation of the partnership took place in the academic year 2010/2011 and became a reality through a series of meetings. Most of them of more limited scope, between mother and special education teacher, labeled the "Encounters". The remaining, of broader scope, between the mother and the various stakeholders in the educational process of the student (teacher and technician), we continued to designate the "Meeting". A permanent coordination between the different actors was held through a fundamental instrument - "The Communication Notebook."

The evaluation of the intervention was based on the reflections outlined during the "Encounters" and "Meetings", the data obtained through questionnaires and interviews to the mother, as well as the information sheets of the quarterly assessment.

The outcome was very positive: for the student, because, despite her difficulties, she showed significant progress in different areas, for the

family, that has become more aware of these difficulties and therefore valued, increasingly the small progress achieved by adjusting their expectations to reality, and finally, for teachers, through the success of the student, achieved professional and individual success.

We can therefore conclude that, despite the constraints, it is possible to implement positive partnerships between the school and the family, which may reach several dimensions, rather than focusing only on the child / student, and that can surely contribute to the success of All for All.

**Keywords:** Family; Expectations; Intellectual and Developmental Difficulties and Parental Involvement

# Índice

<b>SIGLAS</b> .....	<b>XV</b>
<b>ABREVIATURAS</b> .....	<b>XVII</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	<b>XVII</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A CRIANÇA E A FAMÍLIA:</b> .....	<b>7</b>
1.1 - SER CRIANÇA: BREVE ABORDAGEM AO CONCEITO .....	7
1.2 - CONCEITO DE FAMÍLIA .....	10
1.3 - COMPONENTES DO SISTEMA FAMILIAR .....	11
1.3.1 - <i>Estrutura</i> .....	12
1.3.2 - <i>Interação</i> .....	14
1.3.3 - <i>Funções</i> .....	16
1.3.4 - <i>Ciclo vital da família</i> .....	17
1.4 - EXPETATIVA .....	20
1.4.1 - <i>O nascimento de um filho: expectativas naturais</i> .....	21
1.4.2 - <i>O nascimento de um filho “especial”: expectativas reajustadas</i> .....	23
1.5 - SUCESSO: CLARIFICAÇÃO DO CONCEITO .....	27

<b>CAPÍTULO 2 - A FAMÍLIA E A ESCOLA .....</b>	<b>29</b>
2.1 - A ENTRADA DO FILHO NA ESCOLA: EXPETATIVAS INICIAIS .....	29
2.1.1 - <i>Filhos com NEE: famílias especiais</i> .....	32
<b>2.2 - DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS (DID): A MUDANÇA DE     PARADIGMA .....</b>	<b>39</b>
2.3- EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	54
2.4 - ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO .....	56
2.4.1- <i>Serviço Nacional de Intervenção precoce na Infância</i> .....	57
2.4.2 - <i>Apoios especializados aos alunos com NEE</i> .....	58
<b>CAPÍTULO 3 - ENVOLVIMENTO PARENTAL.....</b>	<b>65</b>
3.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO .....	65
3.1.1 - <i>Colaboração</i> .....	65
3.1.2 - <i>Participação</i> .....	66
3.1.3 - <i>Envolvimento parental</i> .....	67
3.2. TIPOS DE ENVOLVIMENTO.....	67
3.3 - RELAÇÃO ESCOLA / FAMÍLIA ESPECIAL.....	74
<b>II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO 4 - INTERVENÇÃO .....</b>	<b>83</b>
4.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO .....	83

<i>4.2 - Objetivos</i> .....	87
<i>4.3- Metodologia</i> .....	87
<i>4.3.1– Instrumentos</i> .....	89
<i>4.3.2 – Procedimentos</i> .....	90
<i>4.3.3- Caracterização dos participantes</i> .....	91
<b>4.4- APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO</b> .....	97
<i>4.4.1 - Intervenção</i> .....	99
<i>4.4.2 AVALIAÇÃO</i> .....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>125</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>139</b>



## **SIGLAS**

AARM – American Association on Mental Retardation

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AECs - Atividades Extra Curriculares

ATL – Apoio aos Tempos Livres

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DSM – IV – Manual de Diagnóstico e estatística das Perturbações Mentais  
(Publicação da American Psychiatric Association, Washington D.C.

DI – Dificuldade Intelectual

DID – Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

DL – Decreto-Lei

DM – Deficiência Mental

EE – Educação Especial

IPI – Intervenção Precoce Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Programa Educativo Individual

PIIPI– Projeto Integrado Intervenção Precoce na Infância

PIT – Programa Individual de Transição

PORDATA – Portugal em Datas

QI – Quociente de Inteligência

SNIPi - Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância

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



## **ABREVIATURAS**

art.º - artigo

cit. - citado

ed. - edição

et al. - e outros

nº - número

p. - página(s).

s/d - sem data

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 - Respostas ao questionário sobre as expetativas da mãe em relação ao futuro escolar da filha (início do ano letivo)..... 103

Quadro 2 - Respostas ao questionário sobre as expetativas da mãe em relação ao futuro escolar da filha (final do ano letivo) ..... 116



## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas muitos são os investigadores que têm orientado os seus estudos para a importância da relação escola/família, estudos que têm demonstrado as vantagens duma colaboração mais estreita entre as escolas, as famílias e a respetiva comunidade. “O desenvolvimento harmonioso da criança vai em grande parte depender da sua inserção em contextos de qualidade e da existência de uma coordenação e colaboração eficaz entre eles (Almeida, 2000, p.60).

Contudo e apesar da legislação criar condições que permite o envolvimento familiar este, continua a ser muito incipiente. Situação que, frequentemente, se agrava quando os filhos são considerados alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A entrada dos filhos na escola é, muitas vezes, o primeiro momento em que os pais são confrontados com a “diferença” em relação aos seus pares e, a constatação deste facto, com o desmoronar das expectativas da criança idealizada provoca, por vezes, sentimentos, emoções e atitudes muito especiais, que podem levar a alterações da estrutura de funcionamento familiar básico, impedindo a família de assumir, com eficácia, um papel ativo na educação dos seus filho, isto é, que se apresente como “contexto de qualidade”.

Perante esta situação, a literatura, vêm chamando a atenção para a importância do trabalho a desenvolver pela escola e, especificamente, pelo docente de Educação Especial, que deve incentivar e/ou “permitir” a criação de uma parceria escola/família. Mais do que colaboração, esta parceria, deve ser uma relação de confiança de parte a parte para que seja frutífera e possa ajudar de alguma forma a criança/aluno e a sua família, pois, tal como refere a nova conceção de Dificuldade Intelectual e

Desenvolvimental adotada pela AAMR em 2007, para o crescimento e desenvolvimento pessoal da criança é fundamental o desenvolvimento de competências em ambientes estimulantes, ricos e saudáveis, potenciadores de crescimento, que proporcionem oportunidades e em que as expectativas se revelem ajustadas às suas capacidades.

Este trabalho, tem duas partes distintas: na primeira parte, apresenta-se o enquadramento teórico do tema em estudo e, na segunda parte o Estudo Empírico.

A Primeira Parte – Enquadramento Teórico, é constituída por três Capítulos, organizados da seguinte forma:

- No Capítulo 1, abordamos o conceito de família, analisamos a sua organização enquanto sistema influenciado por subsistemas diversos, que atuam no seu ciclo; refletimos sobre a noção de parentalidade e concluímos com a clarificação dos conceitos - expectativa e sucesso.

- No Capítulo 2, refletimos sobre a entrada dos filhos na escola e as consequências que daí resultam para as famílias, nomeadamente, nos casos em que existem filhos com Necessidades Educativas Especiais; analisamos a questão da DID, sob um prisma que dá relevo às possibilidades de crescimento da pessoa em função dos apoios que o seu ambiente lhe proporcione, caracterizamos de uma forma breve o conceito de Educação Inclusiva e apresentamos o Enquadramento Legal e Organizacional, através de uma análise da legislação em vigor, o Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, que consubstancia as medidas educativas para os alunos com NEE.

- No Capítulo 3 analisamos a problemática da colaboração, confrontado as diferentes ideias de vários estudiosos, como sejam Ramiro Marques (1993; 1998), Diez (1989), Don Davies (1989; 1997), Licínio Lima (1992) Correia e Serrano (1998; 2002), Joyce Epstein (1992), Helena Marujo (2002) que nos serviram de apoio para a intervenção efetuada.

A segunda parte – Estudo empírico é constituída por um capítulo. Neste, começamos por definir os objetivos e a metodologia selecionada para a intervenção, caracterizamos os intervenientes e apresentamos a intervenção. Esta, constou de uma parceria desenvolvida entre a Escola e a Mãe/Encarregada de Educação de uma aluna com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) e concretizou-se através de reuniões. As de âmbito mais restrito entre a Docente de Educação Especial e a Mãe foram identificadas como “Encontros”, as de âmbito mais alargado, com os vários intervenientes, porque apresentavam um caráter mais formal, continuaram a ser chamadas de “Reuniões”. Estes contatos foram complementados com um instrumento fundamental – Caderno de Comunicação que permitiu uma troca de informação contínua e permanente entre todos os intervenientes.

Finalmente apresentamos a avaliação, partindo dos objetivos definidos e da análise dos resultados obtidos e, concluímos com as considerações finais, salientando uma aspeto que consideramos pertinente – apesar de todos os condicionalismos, é possível envolver as famílias e, conseqüentemente, implementar práticas educativas mais inclusivas no sentido de construirmos o sucesso de TODOS para TODOS.



## **I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO 1 - A CRIANÇA E A FAMÍLIA:**

### **1.1 - Ser Criança: breve abordagem ao conceito**

“As crianças são o alicerce de uma sociedade saudável e sólida. A forma como uma cultura ou sociedade trata os seus membros mais jovens tem uma influência significativa na forma como irão crescer, prosperar e ser vistos pelos outros” (Shonkoff & Meisels, 2000, cit. in Carvalho, 2011, p. 23).

Nas sociedades medievais, as crianças não se distinguíam dos adultos, fosse na maneira de vestir, no comportamento e na forma de conversar, ou nas atividades sociais e laborais. Ou seja, eram consideradas “adultos em miniatura” (Goldson, 1997, p. 2).

Postman (1994) desenha o percurso da infância, a sua invenção e “evolução”, desde a idade média até aos nossos dias. Para este autor, a noção de infância é uma das maiores invenções do Renascimento, talvez mesmo a mais importante. Até aí, a criança com 6/7 anos não era olhada como diferente do adulto. A conceção de infância, como facto social e como condição psicológica, só aparece por volta do século XVI.

O mesmo autor, Postman (1994), afirma que Gutenberg, com a invenção da imprensa, criou a moderna noção de infância e, com ela, fez emergir um novo grupo social - as crianças. Segundo este autor, a evolução do conceito de infância foi uma consequência natural da alfabetização e, mais de cem anos passados após a invenção da imprensa, a cultura europeia tornou-se numa cultura leitora. Em consequência deste fenómeno, o mundo dos adultos foi sendo consequente e gradualmente redefinido, assumindo-se a competência e capacidade de leitura como

condições para se ser adulto. É neste contexto que surge um lugar de socialização específico: a Escola. Local onde a criança, junto dos seus pares, além de se instruir, adquire competências sociais e morais que lhe permitirão integrar, mais tarde, o mundo dos adultos (Almeida, 2000).

Atualmente, governos e cidadãos de todo o mundo mostram um vivo interesse pelo atendimento à criança e pelo seu saudável desenvolvimento, como é o caso de Portugal. Segundo a Constituição Portuguesa, as crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação, de opressão contra o exercício abusivo da autoridade da família e das demais instituições. O Estado assegura especial proteção às crianças órfãs, abandonadas ou de qualquer forma privadas de um ambiente familiar normal (Ministério da Educação, 2000, cit. in Carvalho, 2011).

O país foi também um dos primeiros países a aderir à Convenção sobre os Direitos da Criança, Convenção que, depois de aprovada pela Assembleia da República, assumiu a forma de lei. No entanto, e apesar de todos os direitos que legalmente adquiriu, a criança ainda não ocupa na nossa sociedade o lugar que lhe pertence. Parece existir uma visão “romântica” e “idílica” da infância e um menor reconhecimento de que as crianças são atores sociais de pleno direito. Esta visão idealista das crianças como seres frágeis e vulneráveis pode, por vezes, resultar num desequilíbrio entre o que os adultos julgam ser as necessidades das crianças e as necessidades que elas, de facto, têm. Podendo esta visão ajudar à satisfação das necessidades no campo da saúde e da segurança, pode também tornar os adultos demasiado protetores e limitadores das oportunidades que as crianças precisam de ter, no sentido de explorarem

e serem estimuladas pelo seu meio (Ministério da Educação, 2000, cit. in Carvalho, 2011).

Em simultâneo com a nova forma da sociedade olhar para a criança, surge também na família um novo sentimento em relação à infância. A criança é olhada e acarinhada como fruto do amor dos seus pais, sendo mesmo considerada a figura principal no contexto da família. “A família é o elemento mais constante na vida de uma criança” (Roberts, Rule & Innocenti, 1998, p. 56). “Nenhuma outra instituição é tão atenta a todas as suas necessidades e a todas as suas possibilidades, dado que nenhuma outra inclui indivíduos tão estreitamente ligados a ela, como o são o pai e a mãe” (Osterrieth, 1975, cit. in Alves, 2009, p. 15). A primeira escola da criança é a família” (Freire, 1990, cit. por Alves, 2009, pag.41); “É aqui o local privilegiado de aprendizagem, desempenhando os seus intervenientes um papel preponderante no desenvolvimento” (Stonestreet,Johnston. & Acton, 1991, cit. in Alves, 2009, p. 41)

As citações anteriores levam-nos a concluir que “a família proporciona um contexto amplo e variado de funções de apoio, que cobrem todas as necessidades de desenvolvimento, estimulando e servindo, além disso, de modelo de competências e capacidades que servirão de base a comportamentos futuros, eficazes e competentes” (Trianes, 2004, p. 57).

É urgente olhar a criança como um ser de direitos e de responsabilidades, tais como: o direito a ser amada, cuidada pela família ou sua substituta, pelos seus educadores e professores, o direito a ser estimulada pelo ambiente e pela comunidade que a rodeia e, sobretudo, o direito a ser ouvida. Será que temos a tradição de ouvir as nossas crianças? Ou será que nos consideramos “donos” delas? É neste sentido que faz falta uma

perspetiva mais antropológica sobre o que é ser criança, hoje, em Portugal (Ministério da Educação, 2000, cit. in Carvalho, 2011).

## **1.2 - Conceito de Família**

O termo família deriva do latim *família*, cuja origem é *famulus* - “servidor” e teve origem na Roma Antiga. A sua constituição enquanto grupo natural perde-se nos séculos. A família, enquanto instituição social, tem perdurado ao longo dos tempos, no entanto, como está inserida num mundo cada vez mais global, em permanente mudança e em que costumes, valores e condições socioeconómicas se vão transformando rapidamente, experimenta alterações profundas, não só na sua forma, mas também nos papéis desempenhados pelos seus membros, nas relações que estabelecem entre si e nas funções que vai cumprindo.

Devido à evolução verificada, diferentes autores, ao longo do tempo, sentiram a necessidade de definir o termo família, encontrando-se múltiplos conceitos que, inevitavelmente, se diferenciam por resultarem de contextos históricos e sociais diversos.

No que se refere à área da Psicologia, Andolfi (1981, pp. 19-20 cit. in Alarcão, 2006, p. 40) diz que a família é um “sistema de interação que supera e articula dentro dela os vários componentes individuais (...) é um sistema entre sistemas”. Por sua vez, Sampaio e Gameiro (1985, pp. 11-12 cit. in Alarcão, 2006, p. 39) definem o termo família como “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”.

Já na perspectiva da Sociologia, a diversidade dos modelos familiares é explicada pelo modo como os grupos ou os indivíduos interpretam as normas sociais produzidas num determinado contexto histórico. Deste modo, as transformações socioculturais influenciam os comportamentos familiares e vice-versa (Aboim & Wall, 2002).

De facto, apesar das mudanças e transformações que a sociedade tem sofrido ao longo do tempo e da diversidade de formatos que tem vindo a apresentar, a família, mantém uma certa constância nas funções que lhe são atribuídas, continuando a ser considerada a célula básica da sociedade. Como refere Martins (2002, p. 111), “a família é a primeira unidade social onde o indivíduo se insere e a primeira instituição que contribui para o seu desenvolvimento e socialização, bem como para a formação da sua personalidade. É através da família que cada geração assume, em graus diversos mas sempre importantes, a sua responsabilidade para com os seus membros”.

Para além destes, existem muitos outros conceitos, no entanto, apesar das diferenças que lhes estão inerentes, podemos considerar que a família assenta basicamente no conjunto de relações e interações que os seus elementos estabelecem não só entre si, como também com o meio onde se encontram inseridos. Estamos, pois, perante uma instituição dinâmica que apresenta ao mesmo tempo tradição e modernidade.

### **1.3 - Componentes do sistema familiar**

Turnbull, Summers e Brotherson (1983, cit. in Cornwell & Korteland, 1997) propõem um quadro concetual dos sistemas de família. Este modelo incluiu quatro elementos que podem ser analisados

separadamente, mas que se encontram interligados e em interação. As componentes do sistema familiar são as seguintes: Estrutura, Interação, Funções e Ciclo de vida da família.

### **1.3.1 - Estrutura**

A estrutura familiar refere-se à variedade de características que servem para as tornar famílias únicas e compreende aspetos como: a composição, a extensão, o estatuto socioeconómico, a cultura, a localização geográfica, o estilo, a saúde e o bem-estar.

A família tradicional constituída por pai, mãe e dois filhos é cada vez mais rara. As maiores alterações verificadas dizem respeito à sua composição e extensão. A noção contemporânea de família deve considerar novas configurações familiares e abrir espaço para a união de pessoas que não são legalmente casadas (Goldenberg & Goldenberg, 2003). As famílias podem ser compostas por parceiros homossexuais, por casais heterossexuais que coabitam, ou ainda por viúvas/os ou divorciadas/os com filhos.

Também a sua dimensão se tem alterado significativamente, nomeadamente, em Portugal. Segundo A PORDATA, em 1960, o índice sintético de fecundidade (nº médio de filhos por mulher) situava-se em 2.8. Em 2009, esse valor era apenas 1,32 filhos, o que significa que a maioria das famílias tem apenas um filho. Um outro dado muito significativo relacionado com a estrutura das famílias é a evolução do número de famílias monoparentais, que passou de cerca de 220 mil, em 1992, para 346.104, em 2010. Destas famílias, 86,8% são do sexo feminino. Conforme mostram as estatísticas, há cada vez mais “filhos

únicos”, crianças criadas apenas por um dos pais, maioritariamente a mãe, devido a divórcio. Isto tem como consequência uma diminuição acentuada do número médio de pessoas por família, que passou de 3.4, em 1983, para apenas 2.7, em 2009, o que significa uma redução acentuada da sua dimensão.

O estatuto é, segundo Horton e Hunt (1981), considerado uma herança que a família transmite aos seus membros desde o nascimento. Existem dois tipos de estatuto: o social e o atribuído. Dentro do estatuto social inclui-se a classe a que pertence, a raça, a religião e a localização geográfica em que se situa o agregado familiar – rural, urbana, suburbana; do estatuto atribuído fazem parte a idade, o sexo e a ordem de nascimento, entre outros fatores. Os autores consideram que o “status” pode ser uma condicionante no desenvolvimento dos indivíduos, especialmente a criança, pelo facto de determinar, em alguns casos, as oportunidades e recompensas proporcionadas e ainda as expetativas que irão ser criadas em relação a ela.

No que se refere ao “background” cultural, diferentes autores consideram que as crenças familiares (aquilo em que acreditam) são o componente mais estático das famílias e podem desempenhar um papel importante na formação do seu estilo ideológico, dos padrões de interação e na definição das suas prioridades funcionais. Para além destas especificidades, as famílias diferem ainda quanto ao número de amigos e quanto ao número de elementos da família alargada.

Atendendo a todas estas diferenças, consideramos, tal como Turnbull e Turnbull (1990), que cada família é única e tem diferentes características e estilos; pode passar por diferentes fases de mudança, que

consequentemente afetam todos os seus membros e, ainda, que cada sistema familiar tem fronteiras que mudam constantemente. O que significa que a família não é uma estrutura fechada, mas sim, uma estrutura dinâmica, com padrões de interação circular sujeitos a mudanças, sendo mesmo considerada como um organismo vivo sujeito a mudanças funcionais, estruturais e relacionais” (Minuchim, 1985, cit. in Craveirinha, 2003). Devido a esta dinâmica, quando se tenta estudar uma família, mais importante do que estudar os seus elementos, é estudar a forma como se relacionam entre si (Relvas, 1996).

### **1.3.2 - Interação**

São as regras e padrões de interação, estabelecidas entre os subsistemas, que definem e caracterizam o relacionamento interpessoal entre os seus elementos (Minuchim, 1985, cit. in Relvas, 1996). Estes subsistemas, considerados como unidades sistémicas/relacionais, apresentam interações particulares de acordo com os papéis desempenhados e os estatutos ocupados e são os seguintes: individual, parental, conjugal e fraternal

- Ainda segundo Minuchim (1990), as famílias distinguem-se de acordo com uma tipologia estrutural. Existem as “famílias emaranhadas” (fechadas sobre si mesmas) e as “famílias desligadas” (onde há diminuição das funções protetoras). As primeiras promovem um grau exagerado de preocupações e intercâmbios entre os seus elementos, apresentam rigidez de papéis e fronteiras com o exterior, o que tem como consequência uma inibição das habilidades cognitivo-afetivas na criança, que pode inviabilizar o desenvolvimento da sua autonomia. Nas famílias desligadas os seus

membros operam de modo individualista, os papéis parentais são instáveis apesar da sua aparente rigidez, revelam carência de sentimentos de lealdade e pertença, e apesar de serem famílias que necessitam de apoio, raramente o solicitam. O autor destaca o facto de não existir uma diferença qualitativa entre famílias funcionais e disfuncionais, sendo que todas as famílias se encontram num continuum que oscila entre estes polos. Ao longo do tempo e das etapas do ciclo vital, as famílias podem passar por períodos de emaranhamento ou de desligamento. A própria relação e limites entre os diferentes subsistemas ou elementos pode variar e, assim, torna-se necessário contextualizar a família na sua cultura e história familiar.

Ao abordar a família considerando a interação e funcionamento destes subsistemas, podem-se referir três tipos de processos: (Cornwell & Korteland, 1997, cit. in Brandão, 1999)

- Coesão – refere-se à ligação afetiva entre os membros da família. A coesão pode variar da ausência de compromisso, até ao envolvimento total;
- Adaptabilidade – capacidade da família alterar os papéis de autonomia, regras familiares e estilo face a situações de *stress* internas e externas;
- Comunicação – processo de troca de informação entre os membros, processo central para construção da sua própria identidade.

O nível de Coesão das famílias pode variar entre extremamente alto ou extremamente baixo, o que se traduz respetivamente em famílias muito ligadas e com pouco nível de autonomia individual ou famílias com um

baixo nível de ligação, famílias desligadas ou desagregadas (Sampaio, 1990, in Caeiro, 1991).

A Adaptabilidade reflete a capacidade da família em ajustar-se a alterações internas e externas e pode diferenciar-se entre famílias com um nível de adaptabilidade muito elevado, em que facilmente alteram as suas regras, ou nas denominadas famílias caóticas, ou famílias rígidas, que revelam um nível de adaptabilidade muito baixo, ou seja, muita resistência a alterar as suas regras em situações de *stress*.

Finalmente, e no que se refere à comunicação, o papel de uma família estável é oferecer um campo de treino seguro, onde as crianças possam aprender a ser humanas, a amar, a formar a sua personalidade única, a desenvolver a sua autoimagem e a relacionar-se com a sociedade mais ampla e mutável da qual e para a qual nascem (Buscaglia, 1997 cit. in Batista, 2007).

### **1.3.3 - Funções**

A família deve cumprir duas tarefas basilares: a prestação de cuidados, que satisfaça as necessidades físicas e afetivas de cada um dos seus elementos (função interna); e a socialização dos seus membros, iniciando-os nos papéis e valores da sociedade em que se integram, permitindo a adaptação à cultura que os rodeia, bem como a transmissão às gerações vindouras (função externa).

As necessidades conduzem as funções e a família não se pode centrar numa só necessidade num dado momento. As necessidades estão interligadas e as funções também. As necessidades, identificadas, e a forma como a família as enfrenta mudam ao longo do tempo, sofrendo a

influência de fatores como a disponibilidade de recursos e outras prioridades da família (Dunst & Deal, 1994).

### **1.3.4 - Ciclo vital da família**

O Ciclo vital representa a sequência de mudanças desenvolvimentais e não desenvolvimentais que afetam as famílias. Estas mudanças, como por exemplo, o nascimento de um filho ou o facto de uma mãe deixar de trabalhar para ter mais tempo para poder cuidar dos filhos, alteram os recursos familiares e as funções da família, influenciando a forma como os seus elementos interagem.

O sociólogo Duvall (cit. in Relvas, 1996) criou um modelo em que relaciona as mudanças que ocorrem no ciclo vital com as diferentes fases de desenvolvimento das crianças. Neste modelo, cada estágio/fase é caracterizado/a por tarefas específicas:

- Casal sem filhos (estabelecimento de relação conjugal e preparação para a gravidez e para a parentalidade);
- Famílias com recém-nascidos (ajustamento à criança dependente);
- Famílias com crianças em idade pré-escolar (adaptação às necessidades e interesses da criança, no sentido de estimular e promover o desenvolvimento);
- Famílias com crianças em idade escolar (assumir responsabilidades com crianças em meio escolar e relacionamento com outras famílias na mesma fase);
- Famílias com filhos adolescentes (facilitar o equilíbrio entre a liberdade e a responsabilidade, partilha desta tarefa com a comunidade, estabelecimento de interesses pós parentais);

- Famílias com jovens adultos (permitir a separação e o “lançamento” dos filhos no exterior com rituais e assistência adequada);
- Casal de meia-idade – “ninho vazio” (reconstrução da relação do casal, redefinição das relações com as gerações mais velhas e mais novas);
- Envelhecimento (ajustamento à reforma, aprender a lidar com o luto e a viver sozinho; adaptação ao envelhecimento).

A orgânica da família oscila assim, entre as fases de estabilidade e as fases menos estáveis. Essa oscilação implica mudanças e evoluções (transformações) na unidade familiar. Estes momentos de transformação, que implicam grande *stress* na vida familiar, na perspetiva de diversos autores, são designados por *crises*.

Em todas as famílias há momentos de crise “quando o sistema se sente ameaçado pela imprevisibilidade que a mudança comporta. [...] toda a mudança causa *stress*, seja esta positiva ou negativa” (Alarcão, 2002, p. 96).

As crises são, assim, consideradas importantes uma vez que são circunstâncias que permitem transformações e evoluções na estruturação e consolidação familiar. A este propósito, Relvas e Lourenço (2001, p. 122) consideram que o nascimento de um filho representa para a família “uma fase de transição do seu ciclo evolutivo, comportando-se como uma fonte de *stress* esperável e normativa (crise)”, acrescentando, ainda, que esta é “uma transição-chave no ciclo de vida familiar”. De facto, tornar-se mãe ou pai é integrar uma diversidade de alterações na própria vida. É um dos maiores desafios que sucedem na vida dos indivíduos, sobretudo quando este acontecimento ocorre pela primeira vez, ou, considerando a

tendência atual, apenas uma única vez (Ladder & Damato, 1992 cit. in Nyström & Örling, 2004). Ora, se o nascimento de um filho é um dos principais momentos de transição do indivíduo ao longo da vida, responsável por mudanças a vários níveis, individual, conjugal, familiar e social, para prevenir dificuldades e evitar o aparecimento de ciclos familiares de insucesso, estas mudanças exigem respostas variadas que originam, frequentemente, a alteração de papéis, a redefinição dos limites face ao exterior, nomeadamente, à família de origem e à comunidade, passando pela aquisição de estratégias, que possam antecipar, prever ou preparar os ciclos desenvolvimentais da criança.

Ao conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma plena, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade é o que se apelida de parentalidade (Cruz , 2005).

Na parentalidade, conjugam-se a maternidade e a paternidade e assinala-se a importância da tarefa em si, sem dar tanto relevo às pessoas que estão envolvidas, visto que, nem sempre são o pai ou a mãe a executar essa tarefa, mas podendo ser apenas a mãe ou os avós ou ainda família mais alargada. Esta é a diferença entre os termos parentesco e parentalidade, o primeiro é mais restrito e o segundo mais abrangente pois refere-se à interdependência entre estrutura, função e evolução da família (Relvas, 1996).

Não basta ser progenitor para ser pai e mãe, é necessário “tornar-se pais”, o que se faz por meio de um procedimento complexo, implicando níveis conscientes e inconscientes da atividade mental (Ponton, 2006). A

definição tradicional e normativa de parentalidade associa a esta experiência sentimentos de alegria e satisfação, onde a função social e afetiva se revela compensadora e um meio através do qual o indivíduo atinge a realização pessoal e se completa enquanto ser humano (Relvas, 2000). Ao analisarmos esta definição, podemos concluir que, para este autor, ao conceito de parentalidade estão associadas expectativas elevadas “...o indivíduo atinge a realização pessoal e se completa enquanto ser humano”. O que significa que, com a parentalidade, inicia-se uma atitude de espera com um certo grau de esperança, atitude a que podemos chamar de expectativa (Pieron, 1977).

#### **1.4 - Expectativa**

Na teoria da expectativa de Vroom cada pessoa é reconhecida como tendo capacidade para decidir racionalmente na questão da quantidade de esforço que despende na situação de trabalho, para obter as recompensas desejadas. Esta teoria chama a atenção para a importância do resultado e para a necessidade de o mesmo representar um elevado grau de atração para o sujeito e para a necessidade de regras claras que relacionem o desempenho e a recompensa, possibilitando a cada um conhecer com clareza, não só o que se espera dele, mas também quais os parâmetros e critérios com que o desempenho é avaliado e ainda, para a natureza individual da expectativa, que é o que em último grau determina a quantidade de esforço e desempenho por parte do indivíduo.

O termo expectativa é normalmente utilizado com um sentido de projeção no futuro, no entanto remete sempre para experiências passadas, podendo estas ser diretas ou indiretas. Entende-se por experiências indiretas,

aquelas que são transmitidas por outros que consideramos mais idóneos, como, por exemplo, pais, professores, amigos, entre outros.

Segundo Hersey, Blanchard e Kenneth (1986, p. 30) “o que influencia o comportamento da pessoa é a percepção ou interpretação da realidade” referindo como realidade aquilo que é percebido pelo indivíduo, o que no caso das crianças é a realidade percebida pelos seus pais. Em função do seu quadro de representações, o indivíduo e/ou a sua família cria expectativas e investe na escola e na vida, desenvolvendo estratégias, procurando utilizar todos os meios ao seu dispor que permitam no futuro concretizar o seu objetivo. Logo, a elaboração de planos e a sua concretização, contrariando os constrangimentos, depende em grande parte da posição que o indivíduo/família ocupa na sociedade e que lhe confere um determinado poder económico, social e psicológico: quanto mais elevada for a sua posição na estrutura social, mais facilmente poderá aceder a diferentes estratégias/estímulos.

Podemos, pois, concluir que o contexto ambiental do indivíduo/aluno influencia e é influenciado pelas suas expectativas pessoais/escolares, mas a sua disponibilidade/capacidade individual pode afetar significativamente as possibilidades para as satisfazer.

#### **1.4.1 - O nascimento de um filho: expectativas naturais**

Tal como vimos anteriormente, o nascimento de um filho apresenta-se como o início de um dos estádios do Ciclo vital da família. Para os pais, esta criança já existia muito antes do seu nascimento. A partir da concepção inicia-se aquilo a que Brazelton (Brazelton & Crammer, 1989) chama a pré-história da vinculação ou vinculação pré-natal. É neste

período que se criam laços afetivos fundamentais que permitem àqueles pais serem uma família cuidadora e amorosa para a sua criança. Com o decorrer da gravidez, os pais acentuam a idealização do seu bebé a partir de um conjunto de componentes essenciais e que são as seguintes (Franco, 2011, p.162):

- Componente estética: O bebé ideal é aquele que tem características de perfeição física e estética, eventualmente incorporando algumas dos pais, mas sempre absorvendo padrões estéticos mais gerais. Trata-se de um bebé desejado como bonito, cheinho, de boas cores e sorridente.
- Uma dimensão de competência: Um bebé que se espera que seja intelectualmente competente, pleno de capacidades que correspondam ao estilo de vida e valores dos pais. Que nasça perfeito de corpo e que se deseja perfeito em tudo o mais.
- Uma dimensão de futuro: Um bebé para quem os pais imaginam um futuro ideal, suficientemente interessante para darem o seu melhor para que tudo se concretize.

São estas dimensões imaginárias que permitem aos pais aguentar as tarefas específicas deste estágio, colocadas pelo cuidar de um bebé. Cuidar de um bebé, exige uma disponibilidade que não é possível de alcançar apenas com base na consciência da responsabilização ou na obrigação. Apesar de nem todas as crianças começarem por ser desejadas ou idealizadas, “todas precisam de um lugar emocional para nascer, criado pelos seus pais, dentro de si, na relação e no cuidar. Só crianças sonhadas como bonitas, perfeitas, competentes e com um promissor futuro diante de si podem ser cuidadas pelos seus pais” (Franco, 2011, p.163).

### **1.4.2 - O nascimento de um filho “especial”: expectativas reajustadas**

Mas, se as transições familiares “normais”, à luz das relações diretas com o desenvolvimento de uma criança, só por si podem acarretar situações de crise, mais ou menos duradouras e diferenciadas, como será então quando a criança, que nasceu um dia, na idealização dos seus pais, como perfeita, competente e promissora, tem uma deficiência severa, detetada logo ao nascimento? Os pais, experimentam um choque imediato. “ Não se trata de uma simples perturbação, disfuncionamento, emergência ou problema a ser resolvido, nem de ajustamento a ser feito com os recursos que têm disponíveis. Significa que nada voltará a ser igual; é toda uma perspectiva de vida, de presente e futuro, que tem de ser mudada, pois já não se adequa ao que tinham sonhado (Franco, 2011, pp. 163-164).

Diversas teorias psicológicas têm tentado explicar a reação das famílias ao nascimento de um filho com deficiência. Uma das mais populares é a “stage theory” - teoria dos estádios (Blacher, 1984). Este modelo sugere que os pais progridem através de um conjunto de estádios, na adaptação ao diagnóstico de deficiência. No entanto, “os modelos que tentam descrever este percurso por etapas têm de um modo geral, pouca eficácia explicativa porque a sequência é variável e a duração não é sempre a mesma. E, para além disso, num mesmo momento sobrepõem-se comportamentos e atitudes que se poderiam considerar de etapas diferentes” (Franco, 2011, p. 164).

Por outro lado, devido à grande diversidade de famílias, não é possível identificar uma reação única ou uma sequência de reações entre todos os pais de crianças com deficiência. Além das características de predisposição que moldam as reações dos pais, outras contingências

ambientais desempenham um importante papel. Mais do que uma sucessão, estamos perante um conjunto de elementos emocionais e de conflitualidade cognitivas e afetivas que cada um tem de gerir.

Para continuar o seu processo de desenvolvimento, a família terá de fazer o luto pela perda que sofreu: a perda do filho idealizado – este processo, “em que cada comportamento tem um sentido e um significado no cuidar da criança, na forma de viver e reorganizar o seu mundo interno e de refazer as suas relações” (Franco, 2011, p.65), é vivido de forma diferente pelas famílias, dependendo do património, cultura, crenças e valores, aspetos que, como já foi referido anteriormente, influenciam diretamente os mecanismos que as famílias usam, podendo levá-las a alterar a sua perceção acerca da deficiência (Berry & Hardman, 1998). As diferentes formas de enfrentar a deficiência podem ser classificadas em estratégias internas e externas: Estratégias internas (Internal strategies) incluem uma apreciação passiva (os problemas resolver-se-ão por si próprios) e o reajustamento (fazendo o ajuste das atitudes de forma a viver com isto construtivamente). Por outro lado, as estratégias externas incluem o uso de suportes sociais (recursos familiares e extra familiares), suporte espiritual (uso de explicações espirituais, oriundas da Igreja) e um suporte formal (utilização de recursos profissionais e comunitários (Houser & Seligman, 1991).

Se o reajustamento à nova situação foi conseguido, isso significa que o “luto” já não é a questão fundamental, mas o que se lhe segue. Se o que foi idealizado não chegou, há agora uma criança que tem de ser idealizada, isto é, uma criança que precisa de ser cuidada e investida emocionalmente enquanto filho/filha. Esta nova idealização, ou reidealização, significa que os pais não exercem apenas o papel

funcional, cuidando da criança, mas que são pais amorosos e emocionalmente envolvidos, que é o que caracteriza a parentalidade - a criação de laços e vínculos fundamentais ao desenvolvimento da criança. “Os filhos de pais funcionais, sem investimento emocional adequado, tenderão a ser crianças emocionalmente descuidadas; assistidas, mas não investidas no seu desenvolvimento. A reidealização implica um segundo nascimento da criança; ao invés do que acontece habitualmente, um nascimento que se deu primeiro na realidade e só depois na imaginação dos pais” (Franco,2011, p.168).

Tal como acontece na idealização, também na reidealização se podem identificar as mesmas três dimensões: uma estética, uma ligada às competências e outra ligada à temporalidade - perspectiva temporal futura (Franco, 2011). A primeira, como o nome indica, está relacionada com a beleza. O facto de os pais olharem para o filho e o acharem bonito é uma dimensão fundamental da constituição do vínculo e é esta dimensão que impede muitas crianças de ficarem retidas em casa, pelos pais, escondidas da sociedade. Isto significa que, para além de bem alimentadas e de usufruírem de terapias adequadas (pais funcionais), estas crianças recebem tudo aquilo que, aparentemente supérfluo, todos os pais gostam de dar às suas crianças para que fiquem bonitas, sejam vistas como bonitas e para que gostem delas.

A segunda dimensão, relacionada com as competências e capacidades, é aquela que à partida se encontra mais comprometida, já que é a sua ausência ou limitação que concretiza a sua situação de portador de deficiência. A este nível, é muito importante que pais e técnicos, no trabalho desenvolvido com estas crianças, se concentrem no que elas são capazes de fazer e não naquilo que não conseguem. O conhecimento das

competências dos filhos com deficiência permite interagir com eles, adequadamente, atendendo às suas necessidades e potencialidades reais. A partir deste conhecimento, os pais podem idealizar (criar expectativas) em função da sua realidade atual e dos seus limites futuros, mas a sua mobilização nunca poderá ser inferior à dos outros progenitores, que idealizaram para os seus filhos profissões/atividades de estatuto social elevado. Ainda assim, estes pais devem ter sempre presente o cuidado de não cair em negação, pois, caso o façam, estarão de novo a voltar à idealização original, ao outro, ao filho que não nasceu. A última das dimensões é o “futuro”. Estes pais, tal como todos os outros, não sabem o que vai acontecer no seu futuro e no dos seus filhos, mas, enquanto os outros têm expectativas elevadas, estes dizem que a sua realidade é tão complexa que apenas podem pensar e enfrentar o dia-a-dia (um dia de cada vez). E é esta esperança que está frequentemente ligada a convicções religiosas ou ideológicas, que fazem com que estes pais se envolvam na criação de respostas para a sua criança e para outras, ajudando assim a construir o seu futuro e o de outras em situação semelhante.

Para que se faça o reajustamento da família ao “filho especial”, são muito importantes as ajudas da família alargada e dos técnicos, nomeadamente, das equipas da IPI (Intervenção Precoce na Infância). Deve-se salientar, nestas equipas, o papel dos docentes que intervêm de forma sistemática com a criança e a família. (Burden 1980, cit por Albuquerque, 1996)notou que, num grupo de 20 mães de crianças com deficiências severas, que beneficiavam do apoio de um projeto de intervenção precoce, se verificava um decréscimo importante na frequência de

depressão, enquanto que, num outro grupo de mães que não usufruíam de qualquer auxílio sistemático isso não acontecia.

### **1.5 - Sucesso: clarificação do conceito**

Na realidade, uma questão pertinente e importante para as famílias é a dimensão que cada uma atribui ao sucesso, nomeadamente educativo. Foi referido anteriormente que um dos aspetos mais salientes, aquando de uma gravidez, na idealização do bebé é a dimensão de competência. Para os pais, o bebé sonhado “é um bebé que se espera que seja intelectualmente competente, pleno de capacidades que correspondam ao estilo de vida e valores dos pais. Que nasça perfeito de corpo e que se deseja perfeito em tudo o mais” (Franco, 2011,p. 162)

Quando isto se verifica, isto é, quando a criança nasce perfeita de corpo, imediatamente se criam expectativas ao nível da competência intelectual. Na verdade, na maioria dos casos, a posição que o indivíduo/família ocupa na sociedade confere-lhe um determinado poder económico, social e psicológico que, quanto mais elevada for a sua posição na estrutura social, mais facilmente lhe permitirá aceder a diferentes estratégias/estímulos para atingir o sucesso.

Nesse sentido, a opinião atual parece ser ensinar tudo, pelo menos a alguns, cada vez mais cedo. A palavra de ordem é estimular. Estimular o mais cedo possível, o que leva muitas vezes a uma crescente pressão sobre a criança, os pais e os educadores (Leitão, 2010).

O termo ‘Estímulo’ é proveniente do latim *stimulu*, que quer dizer aguilhão (para excitar animais). Aguilhão é a parte pontiaguda de aço das varas de madeira com que os lavradores picavam os bois para, sob o peso

da suas cangas, trabalharemos mais. Os bois, esses, foram substituídos, na maioria dos lugares, por máquinas, enquanto as nossas crianças/alunos são, desde o nascimento, primeiro em casa e depois nas estruturas formais de educação, estimuladas, treinadas, para essa corrida escolar em que tudo parece estar antecipadamente planificado, estruturado, obsessivamente definido, “corrida ininterrupta onde não há intervalos, espaço para respirar livremente, para brincar, para correr sem ser empurrado, submetidas a uma pressão crescente, para que consigam alcançar os níveis e performances previamente definidas pelo adulto, isto é, para obterem o sucesso esperado/desejado pela família (Leitão, 2010, p. 30).

Com o nascimento de um filho, nascem as preocupações com o seu futuro profissional e social e para que este tenha significado, o sucesso académico tornou-se vital (Antunes, 2009). Podemos, pois, afirmar que, para a generalidade das famílias, o sucesso é ter êxitos, ter bons resultados, ser o primeiro, ficar à frente nas competições com os outros. Mas esta é uma visão simplista do que podemos considerar ter “sucesso”. Há outras mais abrangentes, menos direcionadas para o fracasso e a desilusão. Uma visão mais alargada diz-nos que sucesso significa afirmação plena da individualidade, criação de um espaço próprio que não tem a ver com o outro. Por isso, desde que haja afirmação de si, afirmação do que cada um tem de melhor, se pode criar um espaço de sucesso pessoal e coletivo (Alaiz, & Barbosa, 1995).

## **CAPÍTULO 2 - A FAMÍLIA E A ESCOLA**

### **2.1 - A entrada do filho na escola: expetativas iniciais**

Embora com diferentes graus de interesse, envolvimento e expetativas, a escola faz parte do dia-a-dia de cada família e, partindo do princípio de que a educação é a via para o sucesso económico e social dos seus educandos, com a entrada na escolaridade básica, inicia-se um ciclo que poderá corresponder à concretização ou à frustração do que corresponde às suas aspirações legítimas de mobilidade social, isto é, ao cumprimento da dimensão de futuro – “um bebé para quem os pais imaginam um futuro ideal, suficientemente interessante para darem o seu melhor para que tudo se concretize” (Franco, 2011, p. 162).

E se para a maioria das famílias, se confirmam as expetativas iniciais, cerca de 90% das crianças responde aos estímulos que a escola e os agentes educativos lhe proporcionam, apresentando boas capacidades cognitivas, de concentração e persistência, existe, no entanto, um número cada vez maior que parece não estar à altura da situação, pois sentem dificuldades precoces de aprendizagem, dificuldades que se referem apenas ao aproveitamento e não de um défice global nas aptidões mentais (Bindes & Mickaelis, 2006).

Estas crianças que, aparentemente, nos primeiros anos de vida fizeram aquisições idênticas aos seus pares, nomeadamente ao nível do crescimento, apresentam no entanto um desenvolvimento bastante inferior. Estes dois conceitos, apesar de interligados e de frequentemente serem utilizados como sinónimos, não o são. Enquanto o crescimento se define por uma mudança no tamanho, o desenvolvimento caracteriza-se

por mudanças na complexidade das funções. Isto é, a criança aprende a dominar níveis progressivamente mais complexos de ação, como, por exemplo, o pensamento, a emoção e a interação com os outros. Mas, como é grande a variação nas aquisições entre as crianças normais, torna-se muito difícil a deteção de alterações, por vezes muito subtis, mas que no futuro poderão ter significado. Por outro lado, o facto de muitas crianças serem filhos únicos, faz com que os pais não tenham termos de comparação com os pares e, muitas vezes, quando se apercebem da existência de um atraso, consideram este como uma variação do normal e confiam plenamente que desaparece com a idade (Antunes, 2009).

Só após a entrada no 1º ciclo, quando a criança é confrontada com a avaliação e a hierarquização que a escola efetua em relação aos indivíduos em termos de capacidade/incapacidade, sucesso/insucesso, particularmente através dos níveis de aproveitamento escolar obtidos por cada aluno, é que as famílias se deparam com o facto dos seus filhos se encontrarem, a partir daqui, situados numa escala de aptidões face às outras crianças, segundo normas definidas no seu exterior. É a partir deste momento que se tornam, muitas vezes, evidentes os problemas anteriormente detetados e tantas vezes minimizados ou escondidos.

A escola é o lugar onde se deteta a maioria das “deficiências ligeiras” ou limiares, já que estas passam despercebidas mais facilmente entre a população não escolar e nas primeiras etapas do desenvolvimento (Bautista, 1997).

Segundo Antunes “Devem existir em Portugal cerca de cem mil crianças com perturbações do desenvolvimento. Não é óbvio que este número esteja a aumentar, mas não há dúvida que a sua identificação é mais

eficaz. A diminuição do número de filhos trouxe uma maior atenção a cada um deles. Atualmente as famílias com três filhos são raras e estas são consideradas famílias numerosas. Por outro lado as habilitações acadêmicas tornaram-se cada vez mais importantes, pelo que cada vez mais os pais investem na educação dos filhos e quando as suas expectativas saem frustradas, procurem a razão do seu insucesso” (Antunes, 2009, p.16).

Porém, nem todos querem reconhecer as dificuldades dos filhos, pois estas só se tornam evidentes quando o insucesso se prolonga, durante um ou dois anos letivos. Esta situação é ainda mais complexa, quando a mãe e o pai não têm a mesma opinião acerca do problema, o que gera no seio da família, para além da frustração, conflitos familiares graves. Eis alguns exemplos de reações iniciais dos pais (Trianes, 2004, pp. 158-159):

- Negar o problema ou minimizá-lo sem considerar a necessidade de intervir, por exemplo: “ele/ela é muito preguiçoso/a; ele/ela é muito distraído/a; ele/ela é muito infantil, só quer brincar; “não faz porque não quer”, ou ainda, “não compreendo porque é que não gosta da escola”;
- Culpabilizar-se, recordando os próprios fracassos ou os erros cometidos, por exemplo: “eu sou culpada, porque não lhe criei regras; fiz lhe sempre as vontades; como lhe fazia tudo, não adquiriu autonomia na realização das tarefas”, ou então, “eu também não gostava de estudar; era muito distraído/a; passava o tempo a brincar”;
- Culpabilizar os outros, como por exemplo, “o/a professor/a não lhe liga”; “o/a professor/a não gosta dele/a”; “o/a professor/a não explica

bem” e/ou “o/a professor/a dá coisas que não são para este ano”; “o/a professor/a deixa fazer barulho”; “os colegas distraem-no/a”, entre outras justificações;

- Lastimar-se: “Que pouca sorte. Temos todas as condições para que pudesse atingir o sucesso” e/ou “com mais ou menos dificuldades, tudo faria para que fosse alguém na vida”;
- Incompreensão: “porque é que não consegue aprender como a irmã, os primos, os amigos, o pai ou a mãe?”;
- Fugir e tentar a solução recorrendo a medicamentos, andando de psicólogo em psicólogo, de médico em médico ou recorrendo a ajudas (explicações) fora da escola.

No parecer de Fonseca (1999), o sucesso escolar contribui para a saúde mental a todos os níveis, familiar e social. Uma criança com insucesso escolar transporta um peso frustracional que se reflete na família, convertendo-se num sentimento de auto-desvalorização e auto-subestimação que é importante combater. Estas famílias, cujos filhos apresentam, não só limitações cognitivas e de aprendizagem na escola, como também dificuldades de integração, são submetidas a uma situação de stress idêntica àquelas cujos filhos nasceram ou a quem entretanto foram diagnosticadas deficiência/limitações. Este constrangimento é ainda maior, na medida em que as crianças têm tendência de se comparar, desfavoravelmente, com colegas não deficientes.

### **2.1.1 - Filhos com NEE: famílias especiais**

Se todas as famílias são únicas, logo especiais, ter um filho diferente implica uma família e uma vida diferentes e, por isso, para a Associação

Pais-em-rede, as famílias que a integram e que têm filhos diferentes, ainda, são mais especiais.

A definição tradicional e normativa de parentalidade associa a esta experiência sentimentos de alegria e satisfação, onde a função social e afetiva se revela compensadora e um meio através do qual o indivíduo atinge a realização pessoal e se completa enquanto ser humano (Relvas, 2000). Quando uma criança apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE), isso significa que manifesta limitações ou impedimentos em desempenhar papéis e satisfazer as expectativas correspondentes ao seu sexo, idade e à condição social do grupo a que pertence. Esta condição de aluno com NEE é, também, o desmoronar das expectativas da criança idealizada e provoca na família, especialmente nos pais, sentimentos, emoções e atitudes muito especiais que irão depender da gravidade e do tipo de deficiência. Segundo Serrano (1996, cit. in Gomes, 2008) deverão ter em conta três variáveis que podem influenciar o nível de tensão familiar:

- A evolução progressiva ou estacionária das Necessidades Educativas Especiais;
- O desenlace, ou seja, se são NEE com final trágico e irreversível;
- O grau e tipo de incapacidade que produz.

A tensão gerada dependerá ainda do significado que cada família atribui à deficiência, sendo distintas as reações e situações posteriores ao diagnóstico. A reação e/ou evolução poderá ser influenciada pelo nível sociocultural da família e/ou de cada elemento; pelo carácter, personalidade e capacidade de adaptação de cada um; e, ainda, pelas experiências pessoais vividas, o ter “costume” de enfrentar as

adversidades. Para Farber (1968), as famílias das classes média e superior, quando confrontadas com uma deficiência mental, experimentam uma “crise trágica” (“tragic crisis”), correspondente ao desmoronar de todas as esperanças e sonhos centrados na criança. Ao passo que as famílias da classe baixa, encaram a deficiência como um mero problema adicional, enfrentando uma “crise de reorganização de papéis” (“role reorganization crisis”), em que o principal dilema reside na reordenação dos poucos recursos existentes, de modo a satisfazer as exigências da situação.

Posteriormente, Wikler (1986) enriqueceu a caracterização de Farber, acrescentando que o nível socioeconómico constitui um aspeto fundamental na diferenciação entre acontecimentos normativos e não normativos. Assim, para as famílias dos estratos mais elevados, uma criança com deficiência mental, independentemente do grau da deficiência, representa sempre um acontecimento imprevisto e não normativo, enquanto o mesmo só é aplicável às famílias dos estratos mais baixos, quando se trata de uma deficiência moderada ou profunda. Uma deficiência ligeira tende a ser encarada como normativa e, mesmo que eventualmente o não fosse, seria percebida como revestindo um menor impacto do que outros acontecimentos indutores de *stress*.

As situações que são consideradas irreversíveis vivem-se mal e assimilam-se pior. A única maneira de conseguir uma forma de vida com certa qualidade é enfrentando-a sob pontos de vista práticos.

As adaptações tornam-se mais difíceis nas famílias onde já exista um desequilíbrio marcado no sistema parental, não se reconhecem as necessidades do filho com deficiência ou se subestimem as suas

capacidades. Também se tornam mais difíceis naquelas que levam uma vida isolada, com escassas ou nulas redes de apoio na própria família ou na comunidade.

Para enfrentar o diagnóstico Serrano (1996, cit. in Gomes, 2008) refere ainda que, não há fórmulas para o fazer, podemos ajudar, mas a situação tem de ser enfrentada pela própria família com a bagagem que tem.

Depois do diagnóstico, a vida familiar fica alterada, tanto faz ser algo imprevisto, como o resultado de algo esperado e provavelmente temido. Muitas famílias, quando referem as suas vivências a partir do momento em que conheceram o diagnóstico, verbalizam: “senti que o mundo me caía em cima”.

E, também, neste caso, se pode aplicar o modelo de crise ao enfrentar o diagnóstico de um filho deficiente por parte da família. Há famílias que demoram muitos anos a aceitar o filho deficiente, peregrinando, em busca de um diagnóstico melhor, culpando os profissionais pelas dificuldades da criança. Isto é muito frequente no caso dos défices menos visíveis e quando os pais não suspeitaram de nada logo a partir do desenvolvimento inicial. Já na situação oposta, quando um desenvolvimento anómalo desperta a atenção dos pais, estes costumam receber melhor o diagnóstico que acaba com as suas dúvidas (Trianes, 2004)

Quanto ao modo como se processa o luto propriamente dito, nas famílias de crianças com problemas e que terão Necessidades Educativas Especiais, ainda, Serrano (1996, cit. in Gomes, 2008)) considera três fases subdivididas em algumas etapas:

### **1.ª Fase:**

- Etapa do conhecimento do diagnóstico– ao conhecer o diagnóstico, a família denota uma reação de choque ou impacto emocional. Esta “reação” deve ser entendida pelos profissionais de forma imediata e rigorosa.
- Etapa do reconhecimento da situação – a família reconhece a situação, mas enfrentam-se sentimentos muito dolorosos e intensos de ansiedade, frustração, revolta e culpabilidade diante da impotência perante o facto.
- Etapa da negação– nesta etapa, atua principalmente o mecanismo de defesa da negação, não querendo ser conscientes da evidência. Geralmente vão de médico em médico à procura da “receita mágica”

### **2.ª Fase:**

- Etapa do Processo de Adaptação – Começa-se a aceitar o défice, pois a defesa da negação vai diminuindo e consegue-se falar da deficiência.
- Etapa da Reorganização – Já se fala do problema, permite-se reorganizar as ideias. Esta reorganização terá como resultado uma troca de valores que não tardam a manifestar-se.
- Etapa da Estabilidade – Uma vez conseguido o processo de adaptação, vem um período de estabilidade que se caracteriza por se aprender a viver com a deficiência, embora muitas das vezes haja recaídas. Estas podem dever-se ao carácter progressivo da mesma ou ao seu persistente impedimento.

### **3.<sup>a</sup> Fase:**

- Fase avançada– É um período muito doloroso e o desejo de não expressar os sentimentos não quer dizer que estes não estejam presentes.

Independentemente da identificação e reconhecimento da fase em que cada família se encontra no processo de luto, com as possíveis e efetivas oscilações entre elas, é fundamental que se consciencializem do papel que têm a desempenhar, pois, se não forem adotadas, rapidamente, as medidas mais corretas para debelar as causas que explicam o insucesso, os sentimentos de angústia e frustração tendem a agravar-se.

E, para que este papel seja devidamente cumprido, isto é, para que os pais adequem o seu comportamento ao filho com Necessidades Educativas Especiais, por vezes, necessitam de ajuda. Este auxílio pode assumir diversas formas e partir de diferentes fontes: apoio de familiares, de amigos, de outros pais com problemas semelhantes e de técnicos especializados, como o psicólogo ou o técnico de serviço social. Cabe, no entanto, um papel muito importante ao professor de educação especial, que está numa situação privilegiada para o assumir (Pereira, 1996).

Esta é uma opinião corroborada por Maria Amélia Dias Martins, professora de Ensino Educação Especial e especialista em Psicopedagogia Especial, que refere que, numa situação de insucesso, uma “supervisão tem de ser imediatamente implementada, porque só assim se faz uma orientação prévia e atempada, de forma a encontrar recursos e espaços adequados para um trabalho contextualizado e adequado a cada criança”. Amélia Martins entende que essa supervisão

deveria ser feita pelo professor de Educação Especial, porque é "o que domina as áreas todas, a pedagógica e a da psicologia" (Jornal "Correio da Manhã", 16.02.2012).

De facto, o docente de educação especial está numa situação privilegiada porque, por um lado, aquando da sua intervenção direta com o aluno/a com NEE, adquire um conhecimento profundo do seu funcionamento (competências e limitações) e, por outro, no âmbito das suas competências profissionais, tem que intervir com a família. Com a sua intervenção, deve ajudar os pais a entenderem/aceitarem, o mais cedo possível, a nova condição dos seus filhos: "aluno com NEE" de modo a que desenvolvam um conjunto de atitudes que, como atrás foi referido, contribuam para evitar e/ou minimizar os seus sentimentos de insucesso ou frustração.

Eis, segundo Triane (2004, p.159), alguns exemplos de adequação de comportamentos, que também consideramos fundamentais:

- Apoiar com carinho e manifestações de afeto que compensem a autodesvalorização da criança. Dedicar-lhe tempo;
- Estimular e realçar os seus pontos fortes, competências e interesses. Servir-se desses aspetos para compensar as suas limitações no âmbito escolar;
- Mostrar à criança que a aceitamos tal qual ela é e realçar o seu progresso noutras áreas, o seu desenvolvimento humano;
- Ter para com a criança expectativas e exigências realistas e que estejam ao seu alcance. Implicá-la em decisões sobre atividades da família, mostrando-lhe que é um membro "importante" da mesma, e que as suas opiniões são tidas em conta;

- Entusiasmá-la sempre, chamar-lhe a atenção para os sucessos no campo escolar, transmitir-lhe otimismo e confiança em superar as suas dificuldades.
- Proporcionar um ambiente de afeto e proteção, a fim de dar à criança deficiente educação, treino e preparação, de acordo com as suas necessidades mais urgentes;
- Exercitar a criança em tudo – competências de solução de problemas interpessoais, conversação, cooperação e ajuda, etc. – que lhe possa ser útil, uma vez avaliados os seus défices concretos, a fim de garantir a aceitação por parte dos colegas e a inclusão social;
- A família pode proporcionar uma educação realista em que, mais do que ignorar ou sobrecompensar os défices, estes sejam encarados com otimismo e atuações efetivas, fazendo com que a criança deficiente tome consciência de que, apesar das suas diferenças, pode avançar, progredir e desenvolver competências e capacidades;
- Um ambiente estimulante, em que se multipliquem as interações com outros membros da família, tais como, amigos, familiares e colegas de escola, pode proporcionar oportunidades para as aprendizagens e as relações interpessoais.

## **2.2 - Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID): a mudança de paradigma**

Várias são as problemáticas que podem levar à perda “do filho perfeito”, como por exemplo: as dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia, disortografia), défice de atenção e hiperatividade. Mas, são as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais isoladas, ou associadas a outras síndromes, como por exemplo: perturbação do espectro de autismo,

X frágil, síndrome de prader will, entre outras problemáticas, que apresentam maior incidência no universo das crianças/alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que maiores constrangimentos provocam, principalmente, nas suas famílias.

Em 1876, foi criada, em Washington, a *American Association on Mental Retardation* (AARM), momento a partir do qual passou a liderar o campo de estudo sobre deficiência mental (DM), definindo conceitualizações, classificações, modelos teóricos e orientações de intervenção em diferentes áreas, que foram evoluindo ao longo dos tempos. Depois de grandes alterações, especialmente nas últimas décadas, tanto na definição, como na terminologia, apresentou em 1992 a seguinte definição de DM: “Atraso mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que geralmente coexiste com limitações em duas ou mais áreas de competências adaptativas”.

Esta conceção de DM, que é apresentada com dimensão multidisciplinar, é considerada como uma mudança de paradigma, devido às importantes modificações que introduz em relação às definições que se apoiavam essencialmente em critérios psicométricos. A introdução de défice no comportamento adaptativo, como critério de diagnóstico, deslocou a importância atribuída ao coeficiente de inteligência (Q.I.) para os aspetos sociais na compreensão da DM (Alonso, 2003). Apesar de os défices no comportamento adaptativo já estarem referidos anteriormente, é nesta proposta que é assumido que essas limitações se devem manifestar em duas ou mais áreas de competências adaptativas entre as dez previstas (comunicação, independência pessoal, vida diária, competências sociais, utilização de recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança,

aptidões acadêmicas funcionais, lazer e trabalho), de forma a permitir um maior rigor no diagnóstico da deficiência (Santos & Morato, 2002). Nesta proposta é ainda referido que essas limitações se verificam no funcionamento atual, opondo-se a uma abordagem estática associada a um diagnóstico permanente, implicando a necessidade de reavaliações posteriores. Apresenta-se, assim, numa perspetiva mais dinâmica (Alonso & Bermejo, 2001).

Outra grande alteração prende-se com o sistema de classificação a ser usado, que em vez de fundamentado nos graus de deficiência - ligeira, moderada, severa e profunda, se passa a basear nas necessidades de apoio - intermitente, limitado, extensivo ou persistente, sendo referido que a ajustada aplicação destes apoios deverá melhorar as capacidades funcionais dos indivíduos. Entre as muitas vantagens desta mudança, salienta-se que a ênfase dirigida para os apoios implica centrar-se nas soluções dos problemas em vez de se centrar nas limitações dos indivíduos.

Ainda segundo Alonso & Bermejo (2001), uma das novidades mais significativas desta definição é a inclusão, no processo avaliativo, de aspetos ambientais em paralelo com os referentes ao próprio indivíduo, depreendendo-se assim que esta problemática não é um traço absoluto da pessoa, mas uma expressão da interação com o seu contexto ambiental. Também para Genep (1996) a ênfase que se coloca na influência do ambiente é a maior novidade desta definição, referindo que a AAMR estabeleceu que os bons ambientes proporcionam oportunidades e bem-estar e promovem a estabilidade, contribuindo assim para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo. Assim, segundo Alonso e Bermejo

(2001), os elementos chave desta definição são três: capacidades (ou competências), contextos e funcionamento.

Em 2002, a AAMR apresentou uma nova atualização da definição de “atraso *mental*” (expressão ainda adotada pelos seus proponentes), referindo tratar-se de “Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expresso nas competências práticas, sociais e concetuais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (Luckasson, Coulter, Polloway, Reiss, Schalock 2002, p.8).

O processo de diagnóstico continua a requerer a existência de três critérios: o funcionamento intelectual; o comportamento adaptativo; a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento. Para que o diagnóstico se aplique, é necessário que as limitações intelectuais e adaptativas, identificadas pelos instrumentos psicométricos, sejam culturalmente significativas e qualificadas como deficitárias. Esta classificação é influenciada por alguns parâmetros: **(a)** os padrões de referência do meio circundante, em relação ao que se considera desempenho normal ou comportamento desviante; **(b)** a intensidade e a natureza das exigências sociais; **(c)** as características do grupo de referência, em relação ao qual a pessoa é avaliada; **(d)** a delimitação etária do considerado período de desenvolvimento, convencionada e demarcada nos dezoito anos de idade.

Relativamente à proposta de 1992, que se baseava em quatro dimensões (Funcionamento Intelectual e Competências Adaptativas; Aspectos Psicológicos e Emocionais; Aspectos Físicos, de Saúde e Etiológicos e Aspectos Ambientais), este novo modelo, de 2002, baseia-se em cinco

dimensões que envolvem aspectos relacionados com a pessoa, o seu funcionamento individual no ambiente físico e social e o contexto e sistemas de apoio, o que implica o entendimento da pessoa com DM de um modo mais compreensivo, dinâmico e global. As cinco dimensões estabelecidas para a avaliação da DM são as seguintes:

**Dimensão 1 – Funcionamento intelectual:** a inteligência é entendida como a capacidade geral que inclui aspectos académicos, cognitivos e de comunicação. Compreende habilidades de linguagem, leitura escrita, capacidade de raciocínio, planeamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência (Luckasson, 2002, et al. p.40). Relativamente às limitações da inteligência devem basear-se nas medidas de desvio-padrão, estabelecendo-se como ponto de definição duas unidades abaixo da média, em testes padronizados para a população considerada. Desse modo, os testes de inteligência continuam com muito peso, mas não são suficientes para o diagnóstico da deficiência.

**Dimensão 2 – Comportamento adaptativo:** “conjunto de competências conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às exigências da vida diária” (Luckasson, et al. 2002, p. 14). Limitações nestas habilidades podem prejudicar a pessoa nas relações com o ambiente e dificultar a vivência do dia-a-dia, ou seja, a sua atividade e participação. As competências conceituais, sociais e práticas constituem áreas do comportamento adaptativo:

**a)** Competências conceituais – relacionadas com os aspetos académicos, cognitivos e de comunicação: a linguagem (recetiva e expressiva); a leitura e escrita; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia.

**b)** Competências sociais – relativas à competência social: a responsabilidade; a autoestima; as habilidades interpessoais; a ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência.); a compreensão de regras, normas e leis.

**c)** Competências práticas – relacionadas com o exercício da autonomia – as atividades de vida diária: ser capaz de se alimentar e preparar alimentos; arrumar a casa; deslocar-se de maneira independente; utilizar meios de transporte; tomar medicação; utilizar o dinheiro; usar o telefone; cuidar da higiene e do vestuário; atividades ocupacionais e laborais e relativas a trabalho e lazer e ainda a dificuldade na responsabilização com as tarefas, o cumprimento de regras e a segurança pessoal.

As limitações no comportamento adaptativo são determinadas quantitativamente, tendo em conta os resultados obtidos através de testes padronizados. Tal como nos testes de inteligência, a avaliação de referência situa-se em duas unidades de desvio-padrão abaixo da média do grupo de referência.

**Dimensão 3 – Participação, interações e papéis sociais na comunidade:** esta dimensão dá relevo à importância da participação na vida comunitária. Envolve os relacionamentos, o lazer, o trabalho, a escola e todos os contextos onde o indivíduo se relaciona e interage. A avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciados pela pessoa,

bem como a sua participação na comunidade, assumem uma grande importância para o diagnóstico da DM. A observação naturalista e a entrevista são os procedimentos de avaliação a utilizar, atendendo aos múltiplos contextos envolvidos e à diversidade de relações estabelecidas pelo sujeito no mundo físico e social.

**Dimensão 4 – Saúde:** refere-se às condições orgânicas. As condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento de qualquer pessoa, facilitando ou inibindo a sua atividade e participação. No indivíduo com DM, pode ser ainda mais difícil, pelas dificuldades, reconhecer os sintomas e resolver a situação. É recomendado pela AARM (2002) incluir, no diagnóstico clínico, elementos sobre a etiologia e os aspetos físicos e mentais.

**Dimensão 5 – Contexto:** considera as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com a sua qualidade da vida. Os níveis de contexto considerados estão de acordo com a teoria ecológica de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979), que inclui: **(a)** o microssistema – o ambiente social imediato (a família da pessoa e os que lhe são próximos); **(b)** mesossistema – envolve o microssistema e as relações que entre eles se estabelecem (a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio); **(c)** o macrossistema – engloba o contexto cultural, a sociedade, os grupos populacionais e os recursos técnicos próprios da sociedade.

As características ambientais podem facilitar ou impedir o crescimento, o desenvolvimento e a satisfação da pessoa, pelo que devem ser consideradas na avaliação diagnóstica as práticas e valores culturais, as oportunidades educacionais, de trabalho e lazer, bem como as condições

contextuais de desenvolvimento da pessoa (Santos & Morato, 2002). Devem, também, ser consideradas as condições ambientais relacionadas ao seu bem-estar, saúde, segurança pessoal, conforto material, estímulo ao desenvolvimento e condições de estabilidade no momento da avaliação.

Um aspeto importante, que importa salientar, é a valorização das características ambientais, para facilitar ou dificultar o desenvolvimento, o bem-estar e a satisfação da pessoa, com implicações na sua qualidade de vida. Assim, os contextos saudáveis/facilitadores englobam três características:

1. **Proporcionam oportunidades:** sendo necessário desenvolver, em contextos inclusivos, serviços de apoio às atividades do dia-a-dia, à educação, ao emprego e ao tempo livre, ou seja, à vida, promovendo:
  - Situações de amizade, de afeto e de pertença (com origem nas situações sociais);
  - Situações de segurança (com origem no autocontrolo e no controlo dos contextos);
  - A partilha de lugares habituais que englobam a vida na comunidade;
  - A promoção da autonomia e autodeterminação;
  - A ocupação de um lugar válido e reconhecido pela comunidade;
  - A aprendizagem de atividades funcionais e significativas;
  - A participação na comunidade com suporte de uma rede de familiares e amigos.
2. **Promovem o bem-estar:** físico, social, cognitivo e material;

3. **Asseguram estabilidade:** o ambiente ser previsível e suscetível de ser controlado.

Para avaliar a presença destas características num determinado contexto, é necessária uma avaliação naturalista e a verificação das realizações da pessoa, ou seja, a atividade que realiza no momento atual, se a atividade corresponde às suas necessidades e motivações ou se, pelo contrário, gostaria de estar a fazer outra atividade.

O processo de avaliação deve abranger os aspetos indicados, uma vez que estes têm como foco os contextos de vida da pessoa e suas capacidades.

A avaliação dos contextos é realizada sem o recurso a medidas padronizadas, prevalecendo a observação naturalista com os critérios qualitativos de interpretação.

O diagnóstico de DM, tendo por base as cinco dimensões (AARM, 2002), tem como objetivo identificar as limitações e desenvolver um perfil de apoios necessários à participação plena do indivíduo na vida em sociedade. Assim, o apoio constitui-se como um mediador entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focalizadas no modelo teórico. Ou seja, determina-se a necessidade de apoio em cada uma das cinco dimensões. Sempre que se verifica a necessidade de apoio e desde que este seja devidamente aplicado, constitui-se como um facilitador à atividade e participação da pessoa, garantindo o sucesso e proporcionando um estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com DM ao longo da vida. Segundo a sua intensidade, os apoios podem ser classificados em:

**Apoio intermitente** – caracteriza-se pela sua natureza episódica, isto é, deverá ser prestado em momentos necessários, determinados por necessidades específicas e ministrados apenas em situações de crise.

**Apoio limitado** – é um apoio prestado de forma consistente ao longo de um período limitado de tempo, exigindo uma equipa e custos reduzidos, como por exemplo, no treino para a inserção no mercado de trabalho e/ou na transição da vida escolar para a vida pós-escolar.

**Apoio extensivo** – é caracterizado pela sua periodicidade e regularidade (diário, semanal, entre outros). É fundamental em determinados ambientes, como é o caso da Escola. Não apresenta limitações quanto à temporalidade.

**Apoio permanente** – distingue-se pela permanência e alta intensidade, é realizado nos ambientes em que o indivíduo vive, considerado vital para a sustentabilidade da sua vida. Poderá envolver diversos membros da equipa de apoio e é completamente intensivo.

O apoio aplica-se às seguintes áreas: desenvolvimento humano; ensino e educação; vida doméstica; vida comunitária; emprego/ trabalho; saúde e segurança; comportamento; vida social; proteção e defesa, ou seja, a todas as áreas que constituem a vida da pessoa.

Estes sistemas de apoio devem ser analisados tendo em consideração as diferentes áreas de vida e os contextos em que se desenvolvem:

- **Área Física** (saúde, condição física e nutrição): os serviços de apoio devem salvaguardar a saúde física, assegurando serviços médicos em geral, reabilitativos e nutricionais;

- **Área Material** (casa, propriedade, rendimentos): os serviços de apoio devem promover e permitir a posse e controlo de bens pessoais; maximizar a quantidade de rendimentos disponíveis sob o controlo da pessoa com deficiência; garantir e promover a qualidade da habitação e o acesso ao emprego remunerado;
- **Área Social** (presença na comunidade): os serviços de apoio devem fomentar o acesso à comunidade (lojas, centros comerciais, clubes recreativos e desportivos, serviços educativos, entre outros);
- **Área Cognitiva** (desenvolvimento cognitivo): os serviços de apoio devem proporcionar educação em contextos enriquecedores; promover e desenvolver capacidade de fazer escolhas e tomar decisões.

A relevância dada ao sistema de apoio corrobora com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1994, cit. In AARM, 2002), considerando-se, com base nesse conceito, “a distância entre a independência da pessoa e os níveis assistidos de solução de problemas” (AARM, 2002,p. 146). Essa consideração muda a perspetiva da posição puramente quantitativa para uma conceção sócio-histórico-cultural, dando-lhe amplitude para novas direções, que podem inaugurar novas práticas educativas e sociais.

Para Turk (2003), o modelo de apoio proposto pela AARM, no sistema 2002, representa um paradigma inovador, uma vez que valoriza o papel do diagnóstico, cujo objetivo principal consiste em identificar limitações pessoais, a fim de desenvolver um sistema de apoio adequado, que deve permanecer enquanto existirem essas limitações. Segundo Alonso (2003), esta proposta da AARM pretende operacionalizar com maior clareza a

natureza multidisciplinar da DM, bem como, apresentar diretrizes de boas práticas para diagnosticar, classificar e planear os apoios necessários.

Esta definição inovadora, inspirada num modelo teórico multidimensional, explica a DM, relacionando-a com aspetos relativos à pessoa, ao seu funcionamento individual no ambiente físico e social, ao contexto e aos sistemas de apoio. Concetualiza, pois, a DM, de acordo com as distintas dimensões: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interações e papéis sociais, saúde e contexto.

Esta nova conceção de DM dá relevo às possibilidades de crescimento e desenvolvimento pessoal. Estamos perante uma conceção de DM, como categoria inerente à pessoa, sendo valorizada a sua relatividade em função dos meios e apoios que o seu ambiente lhe proporcione, para promover a sua autonomia e participação na comunidade, o que, pela sua abrangência, resulta numa forma de ver e responder à pessoa na sua globalidade, numa perspetiva de desenvolvimento, constituindo-se, assim, numa grande mais-valia para a intervenção em todos os campos, nomeadamente ao nível educativo, uma vez que permite uma avaliação global do aluno, perspetivada nas diferentes dimensões, bem como a planificação do suporte/apoio necessário para eliminar as barreiras à sua atividade e participação. Facilita, ainda, a compreensão total da pessoa, o que permite que não sejam dadas respostas em função de categorias de diagnóstico, mas sim em função das reais necessidades avaliadas.

A este propósito, Glat e Blanco (2007, p. 26) afirmam que “dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência podem necessitar de adaptações diferentes de recursos didáticos e metodológicos diferentes”. Ou seja,

embora o diagnóstico possa ser o mesmo, os alunos necessitarão de diferentes respostas educativas. Dessa forma, é facilmente compreensível que a classificação através dos testes psicométricos, que diagnosticam o grau de deficiência, não se direcionem para a intervenção do professor. Segundo Alonso (2003), este aprofundar do paradigma dos apoios e a aposta na planificação centrada na pessoa são aspetos essenciais para uma Educação Inclusiva.

Em 2007, a AARM passa a designar-se de *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e propõe a designação *Intellectual and Developmental Disability*, para substituir o termo de “Deficiência Mental/Atraso Mental” até aí adotado.

Morato e Santos (2007) utilizam a designação de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) referindo-nos que, apesar de a tradução de “*disability*”, como “dificuldades”, poder levantar algumas reservas, ela tem sido aceite nos mesmos moldes que nos anos 70 o conceito “*learning disabilities*” foi denominado de “dificuldades de aprendizagem”. Também, segundo estes autores, a utilização da designação “intelectual” em vez de “mental” tem sido, desde há muito, alvo de reflexão, uma vez que a avaliação realizada incide precisamente sobre fatores intelectuais, mais precisamente fator verbal, numérico, espacial, entre outros, subjacentes ao funcionamento da inteligência, que é mais analítico do que o mental, sendo este considerado mais global. Estes conceitos, além de distintos no constructo, são também diferentes no seu emprego. Enquanto um é passível de medição pelo QI, o outro é mais abrangente em termos funcionais, porque se relaciona com a dinâmica das dimensões orgânica, neurofisiológica e bioquímica, sendo estas pouco esclarecedoras das relações de causalidade. Por outro lado, a

associação do termo “desenvolvimental” com a dificuldade intelectual relaciona-se com a pretensão de expressar um conceito mais objetivo pela sua abrangência, em relação aos fatores adaptativos, como sejam a interação pessoa-meio na sua diversidade contextual (micro, meso e macro) e respetiva validade ecológica (Morato & Santos, 2007).

A definição proposta pela AAIDD para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais a partir de 2007 é a seguinte: “A Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental é caracterizada por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expressos em três domínios fundamentais: concetual, social e prático (habilidades adaptativas). Esta Dificuldade manifesta-se antes dos 18 anos” (Schalock, 2007).

Subjacente a esta definição, são ainda enunciados os seguintes pressupostos:

- As limitações observadas no funcionamento atual devem ser consideradas no âmbito do contexto em que o indivíduo se insere, considerando a idade dos pares e a sua cultura;
- Uma avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, assim como as diferenças observáveis ao nível de fatores relativos à comunicação, aspetos sensoriais, motores e adaptativos;
- No indivíduo, as limitações coexistem com capacidades. Este pressuposto implica reconhecer, na pessoa com dificuldades intelectuais, áreas fortes e áreas mais fracas, em que necessita de intervenção e ou apoio;
- O objetivo da descrição das limitações da pessoa é o desenvolvimento de um plano adequado de apoios, ou seja, o

diagnóstico só é relevante se resultar em apoios que melhorem a sua qualidade de vida;

- Com apoios individualizados apropriados durante um adequado período, a funcionalidade da pessoa com DID, melhorará duma forma generalizada.

Não obstante ser ainda necessária uma maior clarificação e especificação relativamente à definição, concetualização e classificação da Deficiência Intelectual/ Dificuldades Intelectuais, é unânime que esta problemática se caracteriza por limitações no funcionamento intelectual e adaptativo, encontrando-se o enfoque da sua definição nas áreas fortes, contextos e necessidades de apoio individual, de forma a melhorar a qualidade de vida da pessoa e promover a sua plena participação na sociedade (Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008).

Tomando como base os argumentos que justificam a mudança do conceito, neste estudo, centramo-nos no conceito de DID adotado pela AAIDD, por se tornar de facto mais adequado no seu emprego, não só pelo aspeto menos estigmatizante, como por daí decorrer uma expectativa mais positiva quando comparado com o termo deficiência e daí resultar, perante a condição de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, uma visão mais abrangente, uma perspetiva da pessoa no seu todo, na relação com o outro e na possibilidade de concretização de direitos fundamentais, contribuindo para uma análise, não do sujeito isolado, mas de toda a interação com o envolvimento, centrando a variável independente no contexto e não apenas no sujeito.

Assim, consideramos o ambiente educativo em que se processa o desenvolvimento das crianças/jovens com DID, não apenas a Escola, mas

também a família. Juntos assumem um papel decisivo nas suas vidas, cabendo-lhe a responsabilidade de proporcionar e/ou criar oportunidades e experiências de aprendizagens significativas, em contextos diversificados, ricos e estimulantes, sendo para isso necessário planificar e ministrar os apoios necessários e que viabilizem a sua plena participação na sociedade, numa perspetiva de Educação e principalmente de uma Sociedade Inclusiva.

### **2.3- Educação Inclusiva**

A educação inclusiva tem vindo progressivamente a afirmar-se como uma questão fundamental no plano dos direitos humanos, consignada com inúmeras declarações e convenções internacionais. O direito de todos à educação, inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) e na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), foi posteriormente reafirmado e renovado, designadamente, na Declaração de Jomtien (ONU, 1990), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Declaração de Dakar (ONU, 2007) e mais recentemente na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), através da consagração do direito a uma plena integração na educação e a uma educação de qualidade para todos (DGIDC, 2011).

Para que uma escola para todos possa ser realidade, torna-se necessário que reconheça e satisfaça as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso, através de currículos adequados, de uma flexibilização da organização escolar, bem como de utilização de recursos e de uma cooperação articulada com a comunidade (Jesus & Martins, 2000). Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é

respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades (Correia, 2005).

A inclusão das pessoas com deficiência é hoje um desafio permanente e dos mais complexos na nossa organização social, já que mais do que um processo é um percurso, que não se limita ao tempo e espaço da escola. A problemática da inclusão não é estritamente educativa e muito menos escolar, é acima de tudo social (Franco, 2011). Ainda segundo este autor, a conceção de educação e de escola inclusiva assenta em dois pilares essenciais: por um lado, adotando uma perspetiva global de desenvolvimento, em que a criança é vista como um todo, que não se preocupa apenas com o sucesso académico, em detrimento dos outros domínios. Por outro lado, uma perspetiva pedagógica diferenciada, em que uma educação para todos proporciona a possibilidade de cada um fazer o seu percurso de aprendizagem, em função do estilo e ritmo.

Também para Correia (1997), a inclusão se baseia nas necessidades da criança, vista no seu todo, e não apenas no seu desempenho académico (comparado muitas vezes ao nível do aluno médio), respeitando os três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socioemocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação orientada para a maximização do seu potencial.

Mais recentemente, a Declaração de Madrid (2002), que determinou o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência, acentuou que a não discriminação e a atitude positiva afirmativa resultam em inclusão social. A questão da inclusão e da forma de encarar a diversidade é antes de mais uma questão de direitos humanos. As conceções obsoletas baseadas, em grande parte, na compaixão e na incapacidade de defesa das pessoas

com deficiência são atualmente julgadas inaceitáveis. As medidas visando, originalmente, a reabilitação do indivíduo de forma a “adaptá-lo” à sociedade tendem a evoluir para uma conceção global, que reclama a modificação da sociedade, para incluir e adaptar-se às necessidades de todos os cidadãos, incluindo as pessoas com deficiência.

Daí fazer sentido falar em percursos inclusivos, devendo ser entendidos numa perspetiva de desenvolvimento, de mudança e transformação progressiva. Com esta declaração, pretende-se que todos atinjam o máximo das suas potencialidades, participando de forma produtiva na sociedade, promovendo a cultura, os valores morais e tornando-se cidadãos responsáveis e ativos. Nesta perspetiva, os objetivos para os alunos com dificuldades intelectuais, traduzem-se primordialmente em viver com qualidade de vida, funcionando da forma mais autónoma e integrada possível, ou seja, visando a dignificação do indivíduo com deficiência, preparando-o para uma participação o mais independente e funcional em todos os aspetos da sua vida (Franco, 2011).

## **2.4 - Enquadramento legislativo**

Do ponto de vista legislativo, têm-se criado em Portugal condições para que todos os alunos possam frequentar as Escolas regulares. Essas medidas estão consagradas, no que se refere à Infância, no Decreto-lei 281/2009, que criou o Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e também através do artigo 27º, e ainda pelo decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio. Este decreto define os apoios especializados a consagrar na Educação Pré-Escolar, nos Ensinos Básico e Secundário dos setores público, particular, cooperativo e solidário, designando como objetivos a inclusão

educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

#### **2.4.1- Serviço Nacional de Intervenção precoce na Infância**

O Decreto-lei 281/2009 define as orientações para crianças entre os 0 e os 6 anos com “risco grave de atraso de desenvolvimento”, bem como as suas famílias. Este normativo define IPI como: “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa “ (Artigo3º).

Atualmente, o conceito de IP é um conceito vasto e abrangente, que evidencia a importância de uma “base consensual que se caracteriza por uma orientação centrada na família em que existem objetivos individualizados para a criança e para a família” (Pimentel, 1997).

Durante muitos anos, o foco da IPI foi quase exclusivamente a criança. A mudança de paradigma verificou-se com a publicação do Despacho conjunto nº 891/99, de 19 de outubro, que coloca o enfoque no contexto familiar. Subjacentes a esta mudança (abordagem centrada na criança, para uma abordagem centrada na família), estão modelos teóricos, quer relativos ao desenvolvimento da criança, quer no âmbito de modelos de ajuda (Almeida, 1997, Pimentel, 1997).

Uma prática centrada na família pode ser definida como uma parceria amigável e respeitosa com as famílias, que fornece apoios emocionais e educacionais, oportunidades para participar na prestação de serviços, na tomada de decisões e nas atividades, que tem por finalidade aumentar as

capacidades dos membros da família, no desempenho da suas atribuições (Carvalho, 2011).

Podemos, então, concluir que este modelo tem como finalidade o bem-estar da família como um todo, o que inclui minimizar o stress, promover relações no seio da família e capacitar as famílias para, tanto quanto possível, seguirem o estilo de vida que teriam escolhido para si próprias e para as suas crianças, se estas não tivessem necessidades especiais. Uma das vantagens desta tendência é que, através da intervenção, os resultados podem ser atingidos numa variedade de dimensões e não estão apenas centrados na criança. Isto é, o sucesso não depende só da evolução da criança, até porque, como já vimos anteriormente, a definição de sucesso difere de família para família (Dunst, Trivette & Deal, 1988).

#### **2.4.2 - Apoios especializados aos alunos com NEE**

Segundo o Decreto-Lei 3/2008, a população-alvo da Educação Especial é constituída por “alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social”.

Este Decreto determina ainda que as Escolas deverão estar preparadas para incluir nos seus Projetos Educativos as adequações de carácter organizativo e de funcionamento relativas ao processo de ensino-aprendizagem, assegurando, assim, o envolvimento dos alunos com NEE de carácter permanente (crianças e jovens), nas atividades promovidas na

Escola, através de respostas diferenciadas, orientadas para atender às suas especificidades, estabelecendo por isso:

- A necessidade de criar Escolas de Referência para a educação bilíngue de alunos surdos e educação para alunos cegos e com baixa visão;
- A criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e de surdocegueira congênita, sob proposta dos conselhos executivos.

Este normativo estabelece as adequações do processo de ensino e de aprendizagens, no seu art.º 16.º:

- a) Apoio pedagógico;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual (CEI);
- f) Tecnologias de apoio.

Estas medidas podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção das Adequações Curriculares Individuais e do Currículo Específico Individual (CEI).

Sempre que o aluno apresentar NEE de carácter permanente e não reúna as competências necessárias que lhe permitam aceder ao currículo comum, deverá ser elaborado um CEI.

O Plano Individual de Transição (PIT) complementa o Programa Educativo Individual (PEI). Deve iniciar-se três anos antes da idade limite da Escolaridade obrigatória e destina-se a promover a transição para a vida Pós-Escolar. Deve incluir o desenvolvimento de competências fundamentais na transição para a vida adulta: autonomia nas atividades de vida diária, utilização dos recursos comunitários, gestão do tempo e do dinheiro, competências de comunicação, ocupação de tempos livres, resolução de problemas e o desenvolvimento de competências socioprofissionais.

Relativamente aos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), não tendo sido criadas respostas específicas, leva a que, cada Escola adote as respostas educativas que entende mais adequadas a cada caso, revestindo-se a diferenciação curricular como uma estratégia de extrema importância.

No sentido de uniformizar a terminologia utilizada na avaliação dos alunos, o Decreto-Lei 3/2008 refere que essa avaliação se deverá processar tendo por referência a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) publicada pela OMS.

Importa referir que a CIF é um sistema de classificação inserido nas Classificações Internacionais da OMS, constituindo o quadro de referência universal adotado para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade, quer ao nível individual, quer ao nível da população. O objetivo geral da classificação é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada, assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde. Esta classificação define as componentes da saúde e do bem-estar relacionadas com a saúde (tais

como educação e trabalho). A Funcionalidade é um termo que abrange todas as funções do corpo, atividades e participação, analogamente a incapacidade é um termo que inclui deficiências, limitação de atividades ou restrição na participação. Neste sentido, a classificação permite ao utilizador registar perfis úteis da funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios.

A utilização da CIF, no âmbito da avaliação dos alunos com NEE, em contexto educativo, implica a constituição de uma equipa pluridisciplinar, com profissionais da Escola ou externos. Este procedimento envolve a participação e a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo do aluno, para que os diferentes domínios possam ser classificados por técnicos especializados na área correspondente (médicos, terapeutas, psicólogos e docentes especializados em diferentes áreas de EE).

O processo de avaliação deve ficar concluído em 60 dias após a referenciação e, conseqüentemente, o serviço docente, no âmbito do processo de referenciação e avaliação, assume carácter prioritário. Este processo culmina com a elaboração do PEI.

A Revisão do PEI é obrigatória no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico, garantindo assim uma avaliação contínua das medidas educativas, sendo a mesma obrigatória em cada um dos momentos de avaliação.

Deverá constar também do processo individual do aluno, um relatório circunstanciado que é elaborado no final do ano letivo e que deverá integrar os resultados obtidos e explicitar a necessidade de continuidade

das medidas implementadas ou as propostas de alteração. Todo o processo é realizado pela equipa que acompanha o PEI e aprovado pela Direção do Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada e pelo Encarregado de Educação, que se assume parte integrante de todo o processo.

Das várias medidas educativas propostas no artº 21º do Dec. Lei 3, os alunos com DID necessitam, frequentemente, de beneficiar da alínea e) - Currículo Específico Individual (CEI). Entende-se por currículo específico individual (CEI), no âmbito da Educação Especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, “substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino”.

O CEI pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem, que podem traduzir-se: na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros; na eliminação de objetivos e conteúdos; na introdução de objetivos e conteúdos; na introdução de conteúdos e objetivos complementares, referentes a aspetos bastante específicos (comunicação não verbal, utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade e acessibilidades, entre outras) e na eliminação de áreas curriculares.

É o nível de funcionalidade do aluno que determina o tipo de modificação a realizar no CEI. O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas

nos contextos de vida, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-Escolar.

Assim, as atividades desenvolvidas deverão ser adequadas às necessidades do jovem e:

- Ser úteis para a vida presente e futura dos alunos;
- Poder ser aplicadas nos diferentes contextos de vida;
- Ser realizadas em contextos reais para serem significativas;
- Estar relacionadas, na medida do possível, com a idade cronológica dos alunos.

O currículo regular deixa de constituir a única e/ou principal referência no âmbito da seleção dos objetivos e conteúdos mais adequados aos alunos, tornando-se necessário ter em consideração as diferentes perspectivas curriculares pelas quais é possível enveredar.



## **CAPÍTULO 3 - ENVOLVIMENTO PARENTAL**

### **3.1 - Contextualização**

Desde o aparecimento da educação formal que encarregados de educação, professores e outros agentes educativos tentam estabelecer ligações entre a escola e a família. Estas instituições, embora diferentes, têm interesses e objetivos comuns relativamente aos seus educandos, sendo por isso complementares. Os esforços de colaboração que se desenvolvem no domínio do relacionamento escola/família inserem-se num movimento que habitualmente é denominado por cooperação, participação, colaboração ou envolvimento parental.

Ao refletirmos sobre a problemática da colaboração, vemo-nos confrontados com diferentes ideias de vários estudiosos, como sejam Ramiro Marques (1988; 1993; 1998), Don Davies (1989; 1997), Licínio Lima (1992), Diez (1989), Correia e Serrano (1998; 2002), Joyce Epstein (1992) e muitos outros, os quais nos servirão de apoio para o desenvolvimento da problemática em estudo.

#### **3.1.1 - Colaboração**

Podemos definir colaboração como um modo de estar presente, participando e partilhando para atingir objetivos comuns, permitindo resolver "problemas" entre as pessoas que fazem parte de um determinado grupo, ao mesmo tempo que ajuda no enriquecimento desse mesmo grupo.

Correia e Serrano (2002), citando Friend e Bursuck (1996) apresentam um conjunto de características que classificam os pressupostos da colaboração:

- A colaboração é voluntária;
- A colaboração é baseada na igualdade relacional;
- A colaboração requer partilha de objetivos comuns;
- Implica partilha de responsabilidades;
- Requer partilha de responsabilidades nos resultados finais;
- Requer partilha de recursos;
- Requer confiança e respeito mútuos.

### **3.1.2 - Participação**

Para Diez (1989, pp. 74-75) “participar é tomar parte na vida da comunidade”. A palavra “participação” vem do latim “pars” (parte) e do verbo “cepere” (tomar); já o vocábulo “participante” provém igualmente do latim “particeps”, que é o que toma parte. Então, participar implica estar presente, partilhar, conviver e colaborar para atingir determinados objetivos. Com a participação dos pais, poderemos mais facilmente mudar a escola, ajustando-a aos interesses e necessidades de toda a comunidade, criando assim uma escola mais atrativa para todos.

Lima (1992) fala da importância da participação nas políticas educativas, dizendo que se passou da “participação espontânea” para a “participação organizada” e que esta passou a ser um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo. Ainda segundo este autor, toda a participação acarreta algum tipo de envolvimento, quer este seja traduzido em formas de ação e de comprometimento mais ou

menos militante, ou, pelo contrário, pela rejeição do ativismo que cede o lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou mesmo por uma certa passividade.

### **3.1.3 - Envolvimento parental**

Normalmente, define-se envolvimento parental como o conjunto de interações que se estabelecem entre a escola e a família e que poderão passar pela simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, pela realização de tarefas específicas na escola em colaboração com os professores ou por um acompanhamento sistemático das tarefas escolares (Lima, 1992).

## **3.2. Tipos de envolvimento**

Ao refletir sobre a questão do envolvimento dos pais na escola, Marques (1993) apresenta três abordagens: “comunicação escola/casa”, “envolvimento interativo” e “parceria”. A primeira dirá respeito à relação casa/escola e vice-versa, em que os professores se comprometem a informar os pais e estes se comprometem a ir às reuniões e a supervisionar o trabalho de casa dos filhos. Na questão do “envolvimento interativo”, o que distingue esta abordagem da anterior é o apreço pelas culturas minoritárias. Neste caso, procura-se que os alunos sejam fluentes, quer na sua cultura de origem, quer na cultura dominante, sabendo usar ambas, de acordo com as situações e os contextos. A terceira abordagem é a ‘parceria’, a qual “integra elementos das anteriores”, pois está igualmente preocupada com a melhoria do aproveitamento escolar das crianças em risco, com a defesa do multiculturalismo e com o controlo comunitário das escolas.

Esta relação de parceria poderá ajudar a criar ‘escolas eficazes’ que possam ir ao encontro dos interesses e necessidades dos seus alunos e da comunidade educativa. “As escolas eficazes comunicam com a família, esperam que os pais reforcem as atitudes facilitadoras do sucesso educativo e exigem que eles apoiem os filhos no estudo” (Lightfoot, cit. in Marques, 1993, p. 37). Estas escolas conseguem, ainda, a colaboração da comunidade envolvente: autarquias, serviços de saúde locais, empresas, negociantes, entre outros, colocando os recursos sociais, culturais e educativos da comunidade ao serviço dos alunos.

Para Davies (1989), na cooperação escola/família, é possível distinguir quatro grandes categorias de atividades, segundo a sua natureza, complexidade e finalidade, que se enquadram no conceito de envolvimento e que se podem hierarquizar do seguinte modo:

**a)** Atividades de coprodução - atividades que compreendem as ações individuais e/ou coletivas desenvolvidas pela escola e pela família, de uma forma coordenada, tendo em vista melhorar o ensino e o aproveitamento do aluno;

**b)** Atividades circunscritas a tomada de decisões- atividades que têm principalmente a ver com o poder da família em relação à sua intervenção, por exemplo ao nível das medidas de carácter administrativo ou de política geral, tanto ao nível do estabelecimento de ensino como do sistema;

**c)** Atividades com base em grupos de interesse, que incluem as várias ações das diferentes organizações que representam os interesses das

famílias e que poderão propor alterações ao sistema e/ou impedir ou dificultar a aplicação de determinados programas governamentais;

**d)** Atividades circunscritas à livre escolha, que se traduzem nas escolhas da família, tais como as opções de escola, de certas disciplinas, e/ou de cursos.

Mais tarde, Epstein (1992), desenvolveu uma tipologia de envolvimento parental, constituída por seis modalidades/tipos de envolvimento não sobrepostas entre si, de forma a facilitar a compreensão e o estudo da relação escola/família, que denomina de: Cuidados primários; Comunicação; Voluntariado; Aprendizagem em casa; Tomada de decisões e Colaboração com a Comunidade, que caracteriza da seguinte forma:

1. Cuidados primários - cuidados que a criança necessita e que só a família pode dar de forma carinhosa. Mas, para que a família possa cumprir o seu papel, é importante que possa receber as ajudas necessárias, principalmente se têm crianças com “problemas” e/ou que têm dificuldades económicas e sociais. Por outro lado, é também muito importante que as escolas possam compreender as famílias e respeitá-las. Epstein (1992) aponta-nos algumas sugestões para que estas situações de parceria sejam possíveis:

- A criação de oficinas onde os pais possam participar;
- A existência de um bloco de notas para os pais onde poderão ser expostas as informações do que podem esperar do ano escolar e o que é esperado que a sua criança seja capaz de fazer;

- Entrevistas familiares, onde os professores podem aprender algo mais sobre as famílias, verificando quais os objetivos, prioridades e necessidades das famílias e dos seus filhos;
  - Recorrer a programas específicos que possam ajudar a ultrapassar problemas que possam surgir;
  - Haver diálogo entre os pais e os filhos, relativamente aos materiais e trabalhos que levam da escola para casa;
  - Ter em conta também o papel desempenhado pelos avós enquanto “professores”;
  - Criar centros ou locais de encontro para pais, onde estes podem conviver, expor os seus problemas, ajudar-se mutuamente, providenciar recursos e materiais, refletir sobre o papel dos pais na participação em atividades escolares e tomadas de decisão;
  - Encorajar os pais a organizar grupos de apoio àqueles pais que necessitam, devendo estes grupos ser liderados por pais, a fim de haver uma melhor compreensão dos seus problemas e onde possam partilhar experiências e conhecimentos uns com os outros;
  - Levar os pais a desenvolver uma “força” de envolvimento que lhes permita planear e avaliar o seu próprio envolvimento nas atividades;
  - Criar um modelo de serviços que indique programas, organizações e serviços dentro da comunidade, para ajudar a escola e as famílias.
2. Comunicação – Neste tipo de envolvimento, apresenta algumas ideias que podem contribuir para melhorar a comunicação escola/casa e

vice-versa acerca dos programas escolares e evolução dos seus filhos, dando alguns exemplos que acredita poderem facilitar essa comunicação:

- Serviço de tradução para todas as comunicações escola/casa e casa/escola, no caso dos pais que tenham dificuldade em compreender os conteúdos apresentados;
- Todas as escolas deveriam ter uma linha de ligação de telefone que permitisse aos pais chamar ou receber informações da escola;
- A criação de jornais, revistas da escola onde podem ser expostos alguns conselhos para aprender a lidar com certas situações em casa, expor atividades realizadas, etc.;
- Criar situações para partilhar “notícias” com os pais, alunos e professores de outras escolas;
- Esclarecer e ajudar os pais dando-lhes informações de como podem participar;
- Panfletos onde se podem colocar as datas importantes relativas à realização de visitas de estudo ou outras atividades de reuniões, períodos de férias, entre outras;
- Enviar postais aos pais onde podem ser colocados comentários positivos e não apenas quando há problemas com os filhos;
- Avisar sobre acontecimentos importantes na comunidade educativa;
- Fornecer aos pais informações sobre os seus papéis e as suas responsabilidades, relativamente às atividades que se pretendem desenvolver;

- É importante fazer uma reunião inicial de apresentação aos pais, esclarecendo-os nas suas dúvidas e falando um pouco do trabalho que se pretende realizar;
  - Criar formação para os pais e estimulá-los a participar;
  - Aproveitar os encontros informais durante entradas e saídas ou horas de almoço, para dialogar sempre que possível;
  - Quando possível, levar os pais a poder vir visitar a escola durante as atividades, assistindo, participando e aproveitando até para poderem efetuar um almoço junto com os filhos, na instituição;
  - Convidar os avós e os amigos a virem também participar em alguma atividade;
  - Conviver com a família, através da criação de uma sessão de “hora do conto”, lanches, festas, etc.
3. Voluntariado – para melhorar as formas de envolvimento, sugere-nos que as famílias se tornem voluntárias, apresentando, para isso, os seguintes exemplos:
- Fazer inquéritos sobre as habilidades dos pais, estimulando-os e verificando quem está disposto a ajudar em atividades da escola;
  - Convidá-los a participar nas atividades, consoante as áreas de conteúdo tratadas e das quais tenham algum conhecimento ou experiência;
  - Convidar um familiar a vir à escola ler ou contar uma história;
  - Criar atividades e programas que permitam que os pais se envolvam mais ativamente na educação dos filhos;

- Criar programas para ajudar os pais e outros membros da comunidade a descobrir como podem participar e utilizar as suas habilidades;
  - Fazer o acolhimento aos novos alunos, professores, pais, entre outros;
  - Promover, sempre que oportuno, a participação dos avós, os quais podem trazer muitas das suas experiências para a escola.
4. Aprendizagem em casa – Este tipo de envolvimento tem em vista informar as famílias de como podem ajudar nos trabalhos de casa, atividades curriculares, decisões e planeamento. A escola pode e deve colaborar, sempre que necessário e oportuno, e sugerir algumas formas de ajudar os pais a ultrapassar as dificuldades com que se deparam muitas vezes em casa. A família pode ser estimulada a promover diálogos com os filhos em casa, ajudando-os nos seus trabalhos, falando sobre a escola e o que fizeram. A escola pode ainda promover a participação da família, deixando que esta possa trazer projetos e ideias, consoante as atividades se vão desenvolvendo, estimular os pais a fazerem pequenas brincadeiras ou jogos com os filhos em casa, etc.
5. Tomada de decisões - pretende-se que as famílias sejam incluídas como participantes nas decisões da escola, nos conselhos escolares, associações de pais e outras organizações parentais. Os pais devem, pois, ser assumidos como parceiros, colaborando no que diga respeito à escola, referente à relação aluno/pai/professor.

6. Colaboração com a Comunidade - o sexto tipo de envolvimento apresentado por Epstein pretende coordenar recursos e serviços para famílias, alunos, escolas, envolvendo também a comunidade educativa, providenciando serviços para a comunidade.

Ao analisarmos a problemática da relação escola/família, facilmente verificamos que os termos “envolvimento” e “parceria” não podem separar-se de outros como sejam a “cooperação“, “participação“ e “colaboração“. Eles estão ligados entre si, pois não pode haver envolvimento sem participação e vice-versa, nem colaboração sem cooperação, envolvimento ou participação, ao mesmo tempo que para cooperar é necessário colaborar. Isto significa que todos estão interligados e que necessitam uns dos outros para ter êxito.

### **3.3 - Relação Escola / Família especial**

“Só uma estreita colaboração entre profissionais e famílias permite compreender globalmente o aluno e planificar a intervenção nos diferentes contextos” (M.E, 2011). É hoje consensual que “(...) o trabalho em equipa e os programas de maior sucesso são aqueles onde os profissionais e famílias colaboram entre si, fazendo parte integrante da equipa (Felgueiras, 2000). Contudo, quando há perturbação no desenvolvimento, pais e crianças apresentam frequentemente dificuldades, devido a uma diversidade de fatores de risco/stress que os impede de colaborar. Howard (2001, cit in Craveirinha, 2003) em estudos efetuados em famílias com crianças portadoras de deficiência, considerou três grupos de fatores de *stress*:

- Fatores agudos, que estão relacionados com incidentes periódicos associados à deficiência da criança;
- Fatores crónicos, que incluem as preocupações com o futuro, limitações financeiras, aceitação das diferenças do indivíduo pela sociedade;
- Fatores de transição, que aparecem em alturas significativas, como é o caso da transição entre os diferentes estádios do ciclo vital.

Nestas situações, em que a família apresenta dificuldades, é necessário intervir, porque o seu envolvimento não se traduz em formas de ação e de comprometimento mais ou menos militante, mas, pelo contrário, apresentam uma rejeição do ativismo, em que as formas de intervenção estão orientadas por um certo calculismo ou mesmo passividade e o “desenvolvimento harmonioso da criança, vai em grande parte depender da sua inserção em contextos de qualidade e da existência de uma coordenação e colaboração eficaz entre eles (...)” (Almeida, 2000, p. 60).

O facto de pais e técnicos valorizarem o papel da família “é baseado na premissa de que uma vida familiar de sucesso requer que todas as necessidades da família, incluindo as dos pais, sejam identificadas e resolvidas” (Pereira, 1996, p 14.). Não podemos esquecer que, muitas vezes, só respondendo às necessidades dos pais é que eles podem responder às necessidades dos filhos (Sousa, 1998), logo, os profissionais não podem restringir-se somente à intervenção junto da criança, pois são os pais que, muitas vezes, procuram ajuda, na tentativa de encontrarem uma resposta ou orientação para os seus problemas e necessidades atuais e reais.

Como já foi referido, a nova definição de deficiência intelectual aponta comportamentos adaptativos específicos, salientando a relação entre capacidades intelectuais e adaptativas, destacando o importante papel do contexto ecológico, no qual os indivíduos se encontram inseridos e no tipo de apoio para a otimização das capacidades demonstradas (Santos, 2000; Santos & Morato, 2002). As dificuldades são apenas um atributo e não a característica mais importante da criança com deficiência intelectual, pelo que devemos considerar a criança como um todo (visão holística do desenvolvimento), em interação com os outros elementos da família (modelo transacional) e no seu contexto (modelo ecológico).

Esta mudança de paradigma (abordagem centrada na criança para uma abordagem centrada na família), tem subjacentes modelos teóricos, quer relativos ao desenvolvimento da criança e à aprendizagem, quer no âmbito de modelos de ajuda (Almeida, 1997; Pimentel, 1997).

Ser centrado na família equivale a dizer que os profissionais colaboram com as famílias no pleno respeito pelos seus direitos, numa perspetiva flexível, funcional, individualizada, responsiva às prioridades e escolhas da família. E, neste caso, as práticas devem incluir componentes de relação, com pré-requisitos fundamentais para o desenvolvimento e manutenção de parcerias positivas entre famílias e profissionais, tais como: saber ouvir, expressar e criar empatias, mostrar disponibilidade (McWilliam, 1996, Roberts, Rule & Innocenti, 1998; Dunst, 2002) citados por Alves, 2009.

Stonestreet et al. (1991) apresenta algumas linhas orientadoras da forma como se desenvolvem as práticas centradas na família e que, segundo o autor, passam por:

- Criar uma atmosfera em que ambas as partes se sintam livres e responsáveis, como parte integrante de uma mesma relação e “não a outra parte”;
- Facilitar a participação dos pais no processo;
- Atuar consoante as necessidades específicas/particulares de cada família, o que significa transmitir só a informação ou apoio necessários;
- Ter sensibilidade e bom senso, atribuindo à família o papel principal, encorajando relações empreendedoras de sucesso;
- Mostrar disponibilidade, envolvimento, empatia, ou seja, ouvir e respeitar cada família.

O Dec. Lei 3/2008, decreto que regulamenta, como já foi referido, a resposta educativa aos alunos com NEE, consagra, entre outros, os seguintes direitos e deveres dos Encarregados de Educação:

- Ser ouvidos;
- Ser informados sobre qualquer assunto relativo ao filho;
- Ser esclarecidos sobre as normas e regras que orientam o funcionamento do agrupamento ou da escola;
- Dialogar com os intervenientes no processo educativo do seu filho;
- Ter assegurada a confidencialidade das informações;
- Utilizar a língua materna, ainda que seja necessário recorrer a um intérprete;
- Ter assegurado o respeito pelas diferenças culturais;
- Ser esclarecido sobre os procedimentos do Dec. Lei 3/2008;
- Participar na avaliação;
- Participar na elaboração do PEI

- Reclamar, junto da administração, sempre que não concordem com o definido no PEI;
- Solicitar a revisão do PEI;
- Consultar o processo do seu filho.

Mas, para que os Encarregados de Educação possam exercer os seus direitos, isto é, para que a lei se possa aplicar, é fundamental que exista uma relação de colaboração escola/família, pelo que na sua génese poderão estar subjacentes as linhas orientadoras propostas por Stonestreet et al. (1991). Se isso se verificar, a família tem condições para participar no processo inclusivo (inclusão familiar) e a legislação será cumprida.

Entende-se por inclusão familiar “todas as formas como a família participa no processo inclusivo da criança (mais tarde jovem e depois adulto), como sente a sua presença, promove o seu desenvolvimento, e define objetivos (ou esperanças) para ele” (Franco, 2011, p. 161). Ainda segundo este autor, “Muitas vezes olham-se os pais como meros agentes ao serviço do processo educativo ou de desenvolvimento. No entanto, não podemos esquecer em momento algum que eles são também o seu próprio desenvolvimento. Ou seja, também eles vivem um processo (com exigências inclusivas) impossível de ser cortado ou suspenso. É o seu próprio desenvolvimento que cria o contexto que ajuda a criança a progredir e só com a colaboração de todos, os pais, poderão aprender a serem ‘pais especiais’”.

“Os pais têm hoje um papel importantíssimo na educação dos filhos, ajudando-os não só a ter sucesso nos estudos, mas, principalmente a ter sucesso na vida. (...) Educar sempre com esperança e orgulho nos filhos,

mas procurar nunca criar expectativas irrealistas ou traçar metas que não dizem respeito ao interesse das crianças” (Sampaio, 2011, p.. 112).



## **II – ESTUDO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO 4 - INTERVENÇÃO**

### **4.1 - Contextualização**

Segundo Almeida e Freire (2008), as finalidades da investigação podem ser impulsionadas pela descoberta e fixação de leis gerais, no caso da investigação básica ou investigação pura, ou pela resolução de problemas concretos e particulares na investigação aplicada ou investigação prática, ou ainda, movidas por um misto de ambas as posições anteriores, como é o caso da investigação-ação. A expressão “investigação-ação” deve-se a Kurt Lewin e pode ser definida como uma forma de investigação que consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Os seus praticantes reúnem dados ou provas para denunciar situações, com o objetivo de apresentar recomendações tendentes à mudança (Bogdan & Biklen, 1994).

Atualmente, a Escola está a passar por uma reconceptualização da sua função enquanto Escola. Esta mudança, designada por “viragem inclusiva” (Ainscow, 2006) tem como grande objetivo desenvolver percursos de acesso e sucesso a todos os alunos independentemente de serem apoiados no âmbito da Educação Especial, ou da Intervenção Precoce na Infância. Mas, para que isto aconteça, a Escola tem a responsabilidade de organizar diferentes respostas, que só são possíveis em articulação com a família, pois nenhuma destas instituições, por si só, pode resolver a complexidade da educação na perspetiva holística do século XXI. Isto significa que terá que haver uma comunhão entre o que são os objetivos da Escola e dos Pais, competindo à Escola a responsabilidade de promover e desenvolver a aproximação à família e à comunidade. A palavra-chave é parceria (e não apenas colaboração) no

sentido de se construir um objetivo entre parceiros iguais que passa pela transferência bidirecional de competências, dado que, a Família, possui conhecimentos essenciais que devem ser aproveitados pela escola. Mas, para isso, é necessário que a Escola se modifique, a vários níveis: na cultura, na política e nas práticas, o que ainda não se verifica, pelo que o papel dos pais continua a ser de um envolvimento passivo, principalmente pela sua falta de conhecimento, pela confusão do papel a desempenhar e, ainda, pelo desconhecimento do que se pretende com o envolvimento.

Contudo e apesar das dificuldades, essa relação, pode ser modificada, positivamente, para benefício de todos (alunos, pais e professores) através da atuação dos próprios professores. Estes, apesar dos condicionalismos, têm vindo a desenvolver “parcerias” positivas com as famílias através de “Encontros” que visam: facilitar a participação dos pais no processo educativo; fornecer informações e os apoios necessários e, fundamentalmente, ouvir e respeitar cada Família.

O conceito de Encontro, de Kempler (1981, cit in Simeonsson, 1996), inspirado na teoria de Gestalt, defende que as experiências, em que interagimos com os outros - os Encontros - são as experiências mais relevantes, para o desenvolvimento de capacidades que nos permitem lidar com experiências futuras.

O Encontro, pode ser considerado como uma etapa de um continuum de experiências de vida e, no contexto das experiências individuais e familiares, acontecem encontros positivos (ou completos) e negativos (ou incompletos) - Para Kempler (1981, cit in Simeonsson, 1996) um bom

Encontro define-se como um Encontro completo, um encontro que não deixa sentimentos de apreensão, medo ou ansiedade.

O nascimento ou o diagnóstico de um filho com deficiência pode ser o primeiro e, talvez, o mais importante Encontro incompleto para uma família. A presença desta criança vai criar expectativas, muitas vezes não realizadas, preocupações não compreendidas e necessidades não correspondidas, conduzindo a sentimentos negativos que podem influenciar o desenvolvimento da criança (Sameroff & Chandler, 1975, cit. in Carvalho 2011).

Os Encontros dos técnicos, com as Famílias das crianças com NEE, envolvem sempre expectativas, preocupações e necessidades que, se não forem satisfeitas, resultarão em encontros incompletos e, quando isto acontece, surge a angústia e o desconforto. Foi o que se verificou durante um Encontro com a mãe/encarregada de educação de uma aluna com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) que, teve como principal objetivo, dialogar sobre o possível adiamento de entrada no 1º ciclo. Após apresentação e justificação da proposta e quando tudo indicava que a mãe estava preparada para a sugestão dada, atendendo ao facto de ser uma mãe presente, informada, com conhecimento das áreas fortes e fracas da sua educanda, fomos confrontados com uma pessoa em grande sofrimento e muito angustiada. As expectativas do momento, passavam pela transição da sua filha para o 1º ciclo, em simultâneo com os colegas da sua faixa etária, pelo que, o adiamento proposto representava, para si e para a família, mais uma expectativa não concretizada, que se traduzia em desânimo, frustração, ansiedade...estávamos pois, perante um Encontro incompleto...

Após reflexão sobre a situação descrita e porque concordamos que, Encontros incompletos conduzem a sentimentos negativos na Família, que podem influenciar o desenvolvimento da criança/aluna (Sameroff & Cthandler, 1975,cit. in Carvalho 2011), decidimos planificar uma intervenção com vista à implementação de uma “parceria” com esta família. Esta, foi operacionalizada tendo por referência o estudo que Coleman e Tabin (1992) desenvolveram no Canadá, em que são identificadas as atitudes facilitadoras da colaboração que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos. Os autores, consideram necessário que os professores “permitam” o envolvimento parental porque, caso o não façam limitam, efetivamente, os efeitos desse envolvimento. O termo “permitir”, é operacionalizado através duma série de passos a serem tidos em conta pelos professores que pretendam facilitar a colaboração com os pais e com os alunos e dos quais destacamos os seguintes:

- Assumir/compreender que a eficácia dos pais relativamente ao seu envolvimento individual no processo de ensino-aprendizagem depende da iniciativa e do convite dos professores;
- Legitimar a colaboração, lembrando aos pais os seus direitos e responsabilidades, o que não é assumido por todos de uma forma universal;
- Facilitar a parceria, proporcionando encontros ou reuniões entre pais e professores e facultando aos pais as informações sobre o currículo e sobre a metodologia que eles necessitem de conhecer;
- Reconhecer os resultados da colaboração, fornecendo uma informação atempada e adequada do desempenho dos alunos.

## **4.2 - Objetivos**

Assim, tendo por base a nossa experiência profissional, a bibliografia consultada, o perfil de funcionalidade da aluna e o conhecimento das características da família definiram-se, para a intervenção, os seguintes objetivos:

1. Envolver a família na construção do currículo da sua educanda;
2. Avaliar o impacto desse envolvimento no progresso da aluna;
3. Avaliar o impacto desse envolvimento na alteração das expectativas da família sobre a evolução do percurso escolar

## **4.3- Metodologia**

Existem três grandes grupos de técnicas de recolha de dados, utilizadas nas ciências sociais e na investigação qualitativa: “o inquérito, que pode tomar a forma de entrevista ou de questionário; a observação, que pode assumir uma forma direta sistemática ou uma forma participante e a análise documental, técnica que tem uma função de complementaridade na investigação qualitativa” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin 1990, p. 143).

Atendendo a que esta intervenção pretende envolver a família no percurso educativo da sua educanda, isto implica a utilização de uma metodologia que permita privilegiar o protagonismo da família e, nomeadamente da encarregada de educação. Assim sendo, as técnicas a utilizar serão: a conversa informal, “encontros”, “reuniões”, questionário, entrevistas e observação não participante. É a partir daqui que irão nascer os principais dados da investigação.

Em termos gerais, uma entrevista é uma conversa orientada para atingir determinados objetivos, sendo um método apropriado para fazer “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.”(Quivy & Campenhoudt, 2008, p.193).

Pelas respostas dos sujeitos, o entrevistador tem acesso a informação “relativa aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expetativas e às atitudes” (Fortin, 1999, p.245). Assim, optámos pela entrevista semiestruturada, semidiretiva (também designada por semidirigida (Quivy & Campenhoudt, 2008) uma vez que as principais temáticas a explorar são fixadas por um guião, com perguntas guia abertas, não sendo obrigatório a colocação de todas as perguntas previstas, nem sendo rígido o modo como estas são colocadas, quer no que concerne à ordem, quer mesmo ao modo de formulação. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 183), “o entrevistador esforçar-se-á por reencaminhar a entrevista para objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível”.

A entrevista, ao contrário de outros instrumentos, permite desenvolver uma relação de interação entre entrevistador e entrevistado que se for estimulada criará uma atmosfera de abertura e influência recíproca que só aumentará a qualidade de informação transmitida. É, por isso, “uma técnica que permite um acesso ao que está na cabeça das pessoas, ao que não é observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos,

intenções, etc (...) no essencial consiste numa técnica capaz de provocar uma certa introspeção” (Amado, 2008, s/p).

Contudo, a entrevista como instrumento de pesquisa também apresenta algumas limitações, uma vez que a flexibilidade, a adaptabilidade e a própria interação humana podem dar lugar a alguns impasses e a alguma subjetividade. Por outro lado, a vontade de agradar ao entrevistador, pode dar lugar a alguma falta de veracidade, por parte do entrevistado ou mesmo alguma tendência do investigador em procurar respostas que confirmem as suas próprias noções acerca do tema.

Assim, a postura que o entrevistador assume durante a entrevista é decisiva no resultado de todo o processo, sendo fundamental modelar o comportamento, não esquecendo o papel e estatuto que assume no momento, a adequação da linguagem, motivando a resposta, com comportamentos reforçadores (sorriso, contacto visual, elogios verbais) (Simões, 1996).

#### **4.3.1– Instrumentos**

##### **Construção do Questionário**

O questionário utilizado foi construído com o objetivo de se conhecer, de uma forma mais rigorosa, a percepção da mãe acerca das capacidades da sua educanda e, conseqüentemente, as suas expectativas acerca do momento em que atingiria determinados objetivos. Para isso seleccionaram-se quatro objetivos (saber ler; saber escrever; contar até 30; fazer adições simples e fazer subtrações simples) e três opções (1º, 2º ou 3º ano) em que, segundo a sua perspectiva, a sua educanda os iria atingir e, ainda, um último objetivo - adquirir as competências previstas para o

final de ciclo e uma opção (4º ano escolaridade). A partir desta conjugação objetivos/momento de aquisição apresentaram-se várias possibilidades e a seguinte escala de quatro opções: Provavelmente; Pouco provável; Improvável e Não sei. (Anexo N°3)

O questionário foi utilizado no início e no final do ano letivo o que permitiu comparar as expetativas iniciais com as finais.

### **Elaboração do Guião da Entrevista**

Foram realizadas duas entrevistas, a primeira em fevereiro e a segunda no final do ano letivo (junho), tendo como suporte um plano prévio – guião. A sua elaboração teve por base a nossa experiência profissional, o conhecimento da temática e a pesquisa bibliográfica realizada. Para cada uma das entrevistas definiram-se quatro blocos. O 1º bloco, comum às duas entrevistas é o de apresentação e teve como objetivo legitimar a entrevista. Para cada um dos restantes blocos foi definido um tema e para cada um dos temas categorias. No caso da primeira entrevista o 1º tema é referente ao percurso escolar; o outro alusivo ao percurso de vida; e, o terceiro, respeitante à colaboração escola família. Em relação à segunda entrevista, um tema é referente às expetativas parentais; o outro às famílias especiais; e, o último, à colaboração escola/família. Em relação a cada uma das categorias foram formuladas questões abertas de carácter descritivo e/ou explicativo (Anexos N°4 e N°6).

### **4.3.2 – Procedimentos**

A intervenção, decorreu ao longo do ano letivo de 2010/2011 e envolveu: a aluna, a docente de Educação Especial a Encarregada de Educação, o

Docente Titular de Turma e a Terapeuta da Fala. O seu desenvolvimento processou-se da seguinte forma:

- Trabalho direto com a aluna, realizado pela docente de Educação Especial, no seu horário letivo, duas vezes por semana, em sessões de apoio individualizado;
- Reuniões de trabalho realizadas entre a docente de educação especial e a mãe e/ou com os restantes técnicos. As reuniões com a mãe foram consideradas “Encontros”, enquanto que, as de âmbito mais alargado, com os vários intervenientes, porque apresentavam um carácter mais formal, continuaram a ser consideradas “Reuniões”.

A articulação diária entre todos os intervenientes, foi realizada, através de um “Caderno de Comunicação”.

#### **4.3.3- Caracterização dos participantes**

##### **Aluna**

Maria (nome fictício) tem 6 anos e frequenta o 1º ano de escolaridade, numa turma de 20 alunos, de uma escola do Ensino Básico do 1º ciclo do concelho de Penacova. Frequenta as Atividades Extra Curriculares (AECs), beneficiando das alíneas a) b) e d) do artigo 16º do Decreto-lei 3, respetivamente, Apoio Pedagógico Personalizado (duas vezes por semana), Adequações curriculares individuais a Língua Portuguesa e Matemática e Adequações no processo de avaliação a estas áreas e ainda a Estudo do meio. Beneficia ainda de terapia da fala uma vez por semana. Na comunidade, frequenta o ATL (Apoio aos tempos livres) e a

catequese. É acompanhada no Hospital Pediátrico de Coimbra nas Consultas de: Otorrino, Oftalmologia e Neuropediatria.

### **Percurso escolar**

Frequentou a creche até aos 3 anos e meio e foi acompanhada pelo PIIP. Ingressou no Jardim-de-infância no ano letivo de 2006 /2007 e começou a usufruir das medidas do Regime Educativo Especial - Adequação na Organização de Classe/Turma (20 alunos) e, ainda, nos 2º e 3º períodos de Apoio Especializado (1/2 bloco por semana) ministrado por docente de Educação Especial.

Nos anos letivos seguintes: 2008/2009 e 2009/2010, continuou a usufruir da alínea a) do artigo 16º do Dec. Lei 3 – Apoio Pedagógico Personalizado e dos seguintes apoios: terapia da fala e psicomotricidade em meio aquático, tendo beneficiado de adiamento de entrada no 1º ciclo.

No Ano letivo de 2010/2011 ingressou no 1º ciclo, beneficiando das alíneas a) b) e d) do artigo 16º do Decreto-lei 3, respetivamente, Apoio Pedagógico Personalizado; Adequações curriculares individuais a Língua Portuguesa e Matemática e Adequações no processo de avaliação a estas áreas e ainda a Estudo do meio.

### **Perfil de funcionalidade**

#### **Funções do Corpo**

Na consulta de neuropediatria foi realizada uma avaliação do desenvolvimento cognitivo com a escala de Ruth Griffiths. Segundo o relatório de avaliação os resultados obtidos sugerem um “nível de

desenvolvimento global muito inferior aos parâmetros normais para a sua idade cronológica, embora próximos do limite inferior da média” **(b.117.3)**.

No referido relatório é ainda mencionado o seguinte: “Em termos mais específicos, os resultados obtidos sugerem um maior compromisso das competências de realização cognitiva e de raciocínio prático, compatível com uma maior fragilidade na aquisição e uso das competências cognitivas verbais e lógicas. É igualmente possível observar um compromisso importante na sua capacidade de memorização de conteúdos de natureza verbal, o que condiciona de forma severa a sua capacidade de aprendizagem, pelo compromisso na função de registo e armazenamento, pelo compromisso na função de registo e armazenamento da informação, para recuperação posterior **(b.144.3)**.”

Em termos comportamentais, a Maria apresenta igualmente um comportamento ainda imaturo, com poucas competências de trabalho (pouco tempo, pouca persistência e estratégias de resolução) mas nas tarefas do seu agrado envolve-se e vai cumprindo. Apresenta igualmente um comportamento de características de oposição marcado e desafiador das regras e limites naturalmente impostos **(b.126.2)**.

Apresenta discurso muito imaturo, com alterações articulatórias importantes, vocabulário limitado, algumas trocas comunicativas por vezes descontextualizadas e inadequadas. Apresenta, ainda, dificuldade importante na capacidade de manutenção da atenção que compromete o seu melhor desempenho **(b.140.3)**.

## **Atividade e Participação**

Ao nível da Atividade e Participação, no capítulo 1- Aprendizagem e aplicação de conhecimentos, selecionaram-se e procedeu-se à avaliação das seguintes categorias: d 134 desenvolvimento da linguagem – verificase uma dificuldade moderada (**d 134. 2**) A aluna, apresenta um atraso de desenvolvimento da linguagem associado a uma perturbação fonológica. As maiores dificuldades apresentadas prendem-se com a organização concetual, a construção de frases gramaticalmente corretas, e, de forma geral, com o conhecimento metalinguístico, manifestando baixos desempenhos em tarefas de consciência semântica, morfo-sintáctica e fonológica.

No que se refere à categoria d 1371 Adquirir conceitos complexos – destaca-se a dificuldade grave da aluna em aprender a usar conceitos, tais como a classificação, formar conjuntos, reversibilidade e seriação (**d1371.3**).

Ainda no capítulo um, avaliaram-se as categorias d 140 Aprender a ler, d 145 Aprender a escrever e d 150 Aprender a calcular apresentando em todas dificuldades graves. A aluna lê algumas palavras e pequenas frases com as palavras que conhece. Como já tem consciência da estrutura silábica, já constrói novas palavras a partir das sílabas que identifica (**d140.3**). Ao nível da escrita, identifica as vogais, identifica as consoantes p, t e m, escreve o seu nome completo e data, responde a questionários simples a partir de pequenos textos (**d 145.3**). No que se refere à categoria aprender a calcular, a Maria conta mecanicamente até 10, quantifica agrupamentos até sete, realiza adições e subtrações com concretização (**d 150.3**).

No capítulo dois Tarefas e exigências gerais avaliou-se a categoria **d 210** levar a cabo uma tarefa única e considerou-se que apresenta dificuldades moderadas, uma vez que, com alguma facilidade, se distraí ou desmotiva, adoptando uma atitude que condiciona o seu rendimento na actividade, necessita de incentivo permanente para que conclua a tarefa proposta (**d210.3**).

No capítulo três Comunicação, foi avaliada as categoria d 310 Comunicar e receber mensagens orais e considerou-se que apresenta dificuldades graves. A Maria tem muitas dificuldades em responder adequadamente a mensagens ou ordens complexas (dificuldade em compreender questões/instruções (**d 310.3**). É fundamental a repetição da mensagem/orientação para que possa executar a tarefa. Apesar de alguma evolução, continua com muitas dificuldades ao nível da retenção da informação oral.

No capítulo quatro e no que diz respeito à mobilidade, avaliou-se a categoria d 440 - motricidade fina da mão, que tem a ver com qualidade da preensão de pequenos objetos e modelagem e considerou-se que revela dificuldades moderadas (**d 440. 2**). A aluna revela muitas dificuldades em, entre outras atividades, pegar, segurar e manusear diferentes objetos, deixando-os cair com muita frequência. Finalmente, no capítulo sete avaliou-se a categoria d 740 Relacionamento Formal, tendo-se concluído que apresenta apenas dificuldades moderadas. Apesar de ser uma criança introvertida, e de apresentar dificuldades graves de interação com os adultos, atualmente, esta é uma das áreas em que mais evoluiu. Neste momento, mantém um relacionamento privilegiado com os diferentes adultos do estabelecimento de ensino que frequenta, nomeadamente, técnicas operacionais e docentes.

## **Família**

A família nuclear é constituída por três elementos a Maria (filha única) pai e mãe. A mãe é enfermeira e o pai trabalha na área da construção civil. A sua residência fica situada numa freguesia a cerca de 15Km de Coimbra, pertencente ao concelho de Penacova. A sua habitação é uma vivenda unifamiliar, rodeada por um jardim, reunindo todas as condições para uma vida com qualidade e bem-estar. Atendendo às características descritas e ainda às habilitações literárias dos seus pais podemos considerar que, no que se refere ao nível socioeconómico, é uma família com o estatuto de “classe média”.

Como a Maria reside no local de nascimento do seu pai, para além da família restrita existe uma família alargada constituída pelos avós paternos, tios, primos e amigos com quem interage diariamente, existindo um bom nível de coesão entre os seus elementos.

No que se refere ao cumprimento das funções familiares, estamos perante uma família que cumpre, tanto no que se refere à função interna, satisfazendo as necessidades físicas e efetivas da sua filha, como da externa, permitindo a socialização através da integração na comunidade.

Apesar de apresentar boas condições socioeconómicas a sua orgânica tem oscilado entre fases de estabilidade e as fases menos estáveis que resultam, principalmente, da necessidade de adaptação às características da filha, no sentido de a estimular e promover o seu desenvolvimento e das mudanças que isso implica.

#### **4.4- Apresentação da Intervenção**

Ao longo do ano letivo realizaram-se oito “Encontros” tendo-se efetuado, em média, um por mês. O 1º “Encontro” aconteceu no início de setembro, na EB1 a frequentar pela aluna. Com eles, para além de outros objetivos, foi possível planificar a intervenção em diferentes contextos e apresentar/sugerir à mãe estratégias diferenciadas utilizando, por exemplo, as seguintes tarefas de vida diária:

Solicitar a sua colaboração para ajudar a pôr a mesa e, aproveitar o momento, para fazer contagens (quantos pratos, quantos copos, quantos garfos); associar formas geométricas aos objetos utilizados (quadrado/guardanapo; toalha/retângulo...); e identificar os opostos (grande/pequeno; perto/longe; em cima /em baixo) etc... tarefas que, também permitem trabalhar outras competências como a autonomia.

O número de reuniões foi de cinco, duas no início do ano letivo e uma no final de cada período e os principais objetivos foram planificar e avaliar a intervenção, conforme está descrito na tabela seguinte.

A articulação entre todos os intervenientes, foi realizada, através de um “Caderno de Comunicação”. Este caderno permitiu que, entre outros aspetos, a mãe acompanhasse diariamente, os conteúdos trabalhados por todos os intervenientes, bem como os comportamentos/atitudes da sua educanda nos diferentes contextos e/ou em diferentes situações.

Planificação da Intervenção	
<b>1º Período</b>	Reunião com a Diretora do Agrupamento da Escola para a informar da finalidade da intervenção e solicitar a sua colaboração.
	<b>1º “Encontro”</b> com a Encarregada de Educação para solicitar a sua participação para a implementação da parceria.
	<b>1ª Reunião</b> - Docente de Educação Especial, Docente Titular de Turma e Terapeuta da fala;
	Sensibilizar para a necessidade de estender a intervenção, aos diferentes contextos, nomeadamente, com a família.
	<b>2ª “Reunião”</b>
	Familiarizar a aluna com a nova escola;
	Apresentar a mãe e aluna aos restantes profissionais (professor titular de turma e terapeuta da fala) que irão trabalhar diretamente com a Maria;
	Auscultar a opinião da mãe sobre quais as suas expetativas em relação ao percurso escolar da educanda.
	<b>2º “Encontro”</b>
	Como ensinar novas competências e/ou melhorar as já adquiridas;
	Como utilizar a vida quotidiana para realizar aprendizagens;
	Conhecer a perceção da mãe acerca das competências académicas da sua educanda.
	<b>3ª Reunião</b> (Com todos os intervenientes envolvidos na intervenção)
	Analisar a evolução;
	Refletir sobre a intervenção pedagógica realizada;
Elaborar as adequações curriculares das diferentes áreas académicas (Língua Portuguesa; Matemática e Estudo do Meio);	
Efetuar a avaliação formal.	
<b>2º Período</b>	<b>3º “Encontro”</b> - Para além dos intervenientes habituais, contou com a presença da terapeuta da fala
	Proceder à avaliação da intervenção efetuada e planificar a intervenção a efetuar (continuar a construir o currículo);
	Apresentar/partilhar diferentes estratégias de intervenção;
	Planificar a intervenção a efetuar.
	<b>4º “Encontro”</b>
Auscultar a posição da mãe sobre a integração da Maria no 1º ciclo; sobre a sua evolução, perspetivas futuras e, ainda, fazer um balanço da parceria escola/família;	

Planificação da Intervenção	
<b>3º Período</b>	<b>5º “Encontro”</b>
	Dialogar sobre as aquisições efetuadas;
	Planificar a intervenção a realizar;
	<b>4ª Reunião</b>
	Proceder à avaliação sumativa trimestral.
	<b>6º “Encontro”</b>
	Dialogar sobre o período de férias;
	Analisar a evolução verificada;
	Planificar as atividades do 3º período
	<b>7º “Encontro”</b>
	Avaliar as competências académicas da aluna;
	Refletir sobre as expetativas futuras
	Planificar a intervenção
	<b>5ª Reunião</b>
	Proceder à avaliação sumativa trimestral.
	<b>8º “Encontro”</b>
Refletir sobre a evolução da aluna	
Comparar as expetativas iniciais com os resultados obtidos	
Avaliar os resultados da parceria escola /família.	
Avaliar a implementação das medidas educativas (PEI)	

#### 4.4.1 - Intervenção

Deu-se início à intervenção com uma **reunião com a Diretora do Agrupamento**, a fim de lhe ser dado conhecimento da finalidade do estudo, do período da intervenção (ano letivo de 2010/2011) e do nosso comprometimento a nível ético e deontológico (Anexo N°2).

### **1º Encontro (início de setembro)**

Convocou-se a encarregada de educação, com os seguintes objetivos:

1. Sensibilizar para a pertinência da intervenção;
2. Relembrar os seus direitos
3. Solicitar a sua colaboração para implementação da parceria “família/escola”;
4. Solicitar à Encarregada de Educação a assinatura do termo de consentimento (Anexo N°1).
5. Proceder à calendarização do próximo “encontro”/reunião

Neste primeiro encontro, a mãe, foi informada dos objetivos e pertinência da intervenção e ainda dos seus direitos, enquanto mãe/encarregada de educação de uma aluna com NEE. Depois de obtido o seu acordo para participar, procedeu à assinatura do documento apresentado para o efeito.

Foi agendada uma reunião, para a semana seguinte, para o dia e hora que o seu horário profissional permitia, com os restantes intervenientes no processo educativo da Maria (professor titular de turma e terapeuta da fala).

### **1ª Reunião** preparatória com o professor titular de turma e terapeuta da fala com os seguintes objetivos:

1. Apresentar o perfil de funcionalidade da aluna
2. Sensibilizar para a importância da necessidade de uma intervenção ao nível dos diferentes contextos, nomeadamente, com a família.
3. Discutir estratégias de intervenção;
4. Definir os canais de comunicação entre os diferentes intervenientes.

Nesta primeira reunião foi apresentado o perfil de funcionalidade da aluna ao docente e técnica que, após a sua análise, concordaram com a implementação da parceria e em fazer parte da equipa. Foram discutidas e seleccionadas diferentes estratégias de intervenção e definido o meio de comunicação diário entre todos os intervenientes, bem como a forma de o utilizar - “Caderno de comunicação”.

Procedeu-se à preparação da próxima reunião, que contará com a presença da Encarregada de Educação.

## **2ª Reunião**

Esta reunião teve os seguintes objetivos:

1. Familiarizar a aluna com a nova escola;
2. Apresentar a mãe e aluna aos profissionais (professor titular de turma e terapeuta da fala) que irão trabalhar diretamente com a Maria;
3. Dialogar sobre a experiência parental e o conhecimento especializado que tem da filha;
4. Auscultar a opinião da mãe sobre quais as suas expectativas em relação ao percurso escolar da educanda;
5. Estabelecer uma comunicação regular e de compreensão casa/escola, proporcionando encontros/reuniões.

A aluna, conheceu todo o espaço escolar. Seguidamente, mãe e aluna foram apresentadas aos restantes elementos envolvidos no processo educativo e, na parceria escola/família.

Nesta reunião dialogaram sobre: a integração da Maria na nova escola; as preocupações da mãe, as expectativas em relação ao seu percurso escolar e, ainda, sobre a forma de operacionalizar a parceria, nomeadamente, sobre a utilização do Caderno de Comunicação. Foi, ainda, acordado que,

os encontros posteriores entre a Encarregada de Educação e a professora de Educação Especial, se realizariam uma vez por mês, sempre de acordo com a disponibilidade profissional da mãe.

O próximo foi agendado para a “meados de outubro”.

## **2º Encontro (última semana outubro)**

A Maria começou a beneficiar, na primeira semana de outubro, de apoio individualizado (2 horas por semana), ministrado pela Docente de Educação Especial mas, devido a um problema de saúde física, foi obrigada a ausentar-se da escola durante quatro semanas (operada de urgência ao apêndice).

Este episódio, levou ao adiamento do encontro de Outubro que se realizou só após o seu reingresso na escola, na última semana do mês.

Os objetivos deste encontro foram os seguintes:

1. Como ensinar novas competências e/ou melhorar as já adquiridas;
2. Como utilizar a vida quotidiana para realizar aprendizagens;
3. Conhecer a perceção da mãe acerca das competências académicas da sua educanda.

Em relação ao 1º objetivo e considerando o perfil de funcionalidade da aluna (áreas fortes e áreas fracas) esclareceu-se a mãe sobre o processo implementado para a aquisição da leitura - método global e apresentaram-se sugestões de atividades para desenvolver a concentração, a memorização, evocação e associação, como por exemplo: Ler pequenas histórias; dialogar sobre as mesmas, efetuar algumas questões (quem, onde, como...); pedir para recontar e, ainda,

alertar para a importância de dar instruções verbais claras simples e concisas.

No que se refere ao 2º objetivo foram dados exemplos concretos sobre como utilizar as atividades de vida diária para reforçar os conteúdos lecionados, principalmente, ao nível da matemática. Sugeriu-se, ainda, a utilização do computador com a indicação de jogos lúdico- didáticos, para estimular as áreas mais deficitárias.

Finalmente e, para se conhecer de uma forma mais objetiva, a percepção da mãe acerca das competências da sua educanda apresentou-se o questionário (Anexo N°3) tendo-se obtido os seguintes resultados:

Objetivos	Resultados (Início do ano letivo)
Saber ler no final do 2º ano	Provavelmente
Saber escrever no final do 2º ano	Provavelmente
Fazer adições simples no final do 2º ano	Provavelmente
Fazer subtrações simples no final do 2º ano	Provavelmente
Adquirir, no final do 4º ano, as aquisições previstas para o final de ciclo	Não sei

**Quadro nº 1** -Respostas ao questionário sobre as expectativas da mãe em relação ao futuro escolar da filha(início do ano letivo)

O próximo encontro realizar-se-á na 1ª semana do 2º período.

### 3ª Reunião (com todos os intervenientes)

No final do período realizou-se uma última reunião de articulação entre os docentes/técnica intervenientes no processo educativo, com os seguintes objetivos:

1. Analisar a evolução;
2. Refletir sobre a intervenção pedagógica realizada;
3. Elaborar as adequações curriculares das diferentes áreas académicas (Língua Portuguesa; Matemática e Estudo do Meio);
4. Efetuar a avaliação formal.

Em relação ao 1º objetivo todos os elementos consideraram que “o ritmo de aprendizagem é muito lento” o que condiciona, seriamente, o seu desempenho escolar. A aluna, apresenta períodos de atenção/concentração muito curtos, só consolida as aprendizagens depois de se repetirem os conteúdos durante algum/muito tempo e necessita de incentivo permanente para concluir as tarefas.

Concluíram ainda que, atendendo às suas limitações/competências, é fundamental que continue a parceria com os pais para que, em conjunto com a escola, encontrem estratégias comuns para melhorar/aumentar o seu desempenho nas diferentes áreas (comunicação, autonomia, interação, matemática, leitura e escrita).

Seguidamente, efetuou-se a avaliação sumativa, através do preenchimento da ficha de registo de avaliação e procedeu-se à elaboração das adequações curriculares das diferentes áreas académicas. Foi ainda decidido que, no próximo encontro, a realizar na primeira semana de aulas do 2º período, a Terapeuta da Fala também estaria

presente, visto que, tem orientações mais precisas e específicas a transmitir à mãe.

### **3º Encontro - Janeiro**

Devido a condicionamentos de ordem profissional da Encarregada de Educação, este Encontro realizou-se, apenas, a 13 de Janeiro e teve como principais objetivos:

- Apresentar/partilhar diferentes estratégias de intervenção;
- Planificar a intervenção a efetuar.

Tal como estava definido no objetivo 1, a Terapeuta, apresentou e/ou clarificou estratégias para a estimulação da linguagem (promoção de tarefas de consciência fonológica e treino articulatorio, com vista a melhorar a inteligibilidade do discurso, bem como facilitar o processo de aquisição da leitura e escrita, que deverão ser usadas nos diferentes contextos naturais de aprendizagem, e que irão sendo referidas no “Caderno de Comunicação” como, por exemplo: Construir histórias e conversar sobre o dia-a-dia; Categorizar e/ou evocar (trazendo à memória) elementos de determinada categoria; Partilhar leitura (fazer pausas para ir conversando sobre a história, formulando perguntas abertas, como por exemplo: O que achas que vai acontecer a seguir? ou O que é que farias? ou, ainda, contar a história por palavras suas, de forma a facilitar a compreensão, incentivando-a a fazer o mesmo); Explorar conceitos que surjam no dia-a-dia e ajudar à produção correta das palavras fornecendo o modelo (correção articulatoria).

Finalmente e, em relação ao segundo objetivo, após diálogo sobre as atitudes/comportamentos acordaram-se alguns procedimentos que, tal

como as restantes áreas, deverão ser trabalhados nos diferentes contextos educativos.

No próximo encontro, será realizada uma entrevista para que se possa fazer um balanço, da integração e evolução da Maria, desde que entrou no 1º ciclo de escolaridade, assim como da parceria.

#### **4º Encontro (fevereiro)**

Durante este Encontro, foi realizada uma entrevista com a mãe (Anexos N°4 e N°5), com os seguintes objetivos:

1. Auscultar a posição da mãe sobre a integração da Maria no 1º ciclo;
2. Analisar a sua evolução e perspetivas futuras;
3. Fazer um balanço da parceria.

Apesar das dificuldades intelectuais que se repercutem, para além das aprendizagens escolares, ao nível da comunicação e interação e, ainda, da doença física (intervenção cirúrgica) que a impediu de comparecer na escola, durante quatro semanas, a Maria, integrou-se perfeitamente no novo contexto educativo. Neste momento já interiorizou as novas rotinas, interage de uma forma muito positiva, principalmente, com os adultos e revela-se, completamente, autónoma nos diferentes contextos, conforme é salientado pela mãe.

“ela libertou-se em termos de relação com os outros, não só com o grupo mas também com outras pessoas no exterior ela está muito mais aberta. Já chama as pessoas para falarem com ela, já diz olá, já comunica mais ...aqui na escola os amiguinhos não a puseram de parte... também está atenta a tudo o que a rodeia.

Sinto que ela não se sente posta de parte, não se sente diferente... eu sinto isso... apesar de ela não estar a acompanhar os meninos eu sinto isso...e as funcionárias acham-na muito engraçada, muito simpática...”

Na verdade é visível a sua evolução em diferentes áreas, nomeadamente, comunicação verbal e autonomia, conforme é referido pela mãe

“Nas conversas na formulação das conversas, na construção das frases e nas relações humanas, evoluiu muito e também na autonomia acho que são as três principais áreas.”

No entanto, a sua evolução não é tão significativa nas restantes áreas, verificando-se um grande comprometimento ao nível, por exemplo, da memorização, tempo de permanência em tarefa, concentração/atenção que lhe condicionam de uma forma muito significativa as aquisições académicas. A mãe, está a tomar consciência destas limitações e das suas consequências ao nível das aprendizagens, quando refere:

“A maior dificuldade é na concentração. Ela tem muita dificuldade em concentrar-se e está a fazer os trabalhos mas dispersa-se facilmente e já está com o lápis noutra linha, perde-se na concentração” e ainda “Ela gosta muito de fazer os trabalhos de casa, a primeira coisa quando ela chega ao ATL ou a casa não é preciso dizer-lhe, tira o caderninho da escola, senta-se na mesa e começa a fazer... só que depois começa a dizer porque é que o professor mandou tanto linha, começa-se a cansar e desiste, desiste e depois fica muito zangada... mas tem que fazer tem mesmo que fazer”

Contudo eapesar das limitações apontadas a Maria, tem feito progressos nas áreas académicas. A mãe aponta, de uma forma muito objetiva, as aquisições que considera mais significativas...

“Quando ela começou a ler as primeiras palavras e a fazer as contas já sem contar os dedos... assim de cabeça. Um mais um são dois, dois mais um são três... dizer assim de repente e a ler fiquei muito muito satisfeita... outras aquisições como, por exemplo, escrever o nome próprio; escrever a data “grande”, identificar as vogais a, i e e, a consoante p; escrever pequenas palavras; identificar formas geométricas; cortar pelo picotado... Foi como quando começou a andar...”

Em relação às perspetivas futuras e considerando este ritmo de aprendizagem, tudo indica que, a aluna, não apresenta condições para acompanhar o currículo normal, pelo que, no futuro deverá beneficiar de um Currículo Específico Individual. No entanto, em relação a este facto, a mãe ainda tem alguma esperança de que ela possa recuperar o atraso, pois continua a referir que, a causa do seu desfasamento face às aquisições efetuadas pelos seus pares, se deve à falta de assiduidade apresentada no 1º período.

“Esteve quatro semanas internada e aí ainda conseguiu atrasar mais as aprendizagens... mas penso que ela tem vindo a evoluir, ao ritmo dela como ela sabe e consegue mas penso que tem vindo a evoluir” ou ainda, “No início estava muito triste, quando ela foi internada fui me um bocado abaixo, porque vi que para além das dificuldades que ela tinha perder mais aquele tempo... mas agora

estou mais satisfeita com a evolução pelo que acho que as expetativas estão, outra vez, a subir.”

Em relação ao 3º objetivo - balanço da parceria, segundo a opinião da mãe ela tem sido fundamental em vários aspetos, conforme refere

“Esta relação é muito importante, a vários níveis, e tem-me ajudado imenso. Por um lado, têm sido a professora e agora a terapeuta quem me têm ensinado a ajudar a minha filha. Sem o vosso apoio, eu não saberia como ajudar uma criança com as dificuldades da Maria e, por outro lado, a vossa ajuda também tem sido fundamental nos momentos em que estou triste e desanimada...às vezes fico desolada, mas depois lembro-me do entusiasmo de todos e sinto que tenho de ganhar coragem...”

### **5º Encontro (março)**

Este Encontro realizou-se no final de Março (foi o último do 2º Período) e teve como principais objetivos:

- Dialogar sobre as aquisições efetuadas;
- Planificar a intervenção a realizar (conteúdos e estratégias).

No que se refere ao 1º objetivo a Mãe e a Docente concluíram que a aluna está a evoluir continuando, no entanto, com muitas dificuldades em “descer” à sílaba para ler novas palavras. A Maria identifica as consoantes: p e t (já muito trabalhadas com os pares) e as vogais a, o, e, e i (pertencem à palavra menina/o). Consegue, ainda, ler sem suporte de imagem e escrever pequenas frases com as palavras: pai, pópó, pato, pote, mapa e apito.

Nas restantes áreas a sua evolução também é visível apesar de, neste momento (final do 2º período), ser notório o seu cansaço. Os períodos de concentração são, ainda, mais curtos (um pouco maiores ao início da manhã e cada vez menores à medida que decorre o dia (durante a tarde revela muitas dificuldades em concretizar/concluir as tarefas propostas) situação que se tem vindo a agravar e que se estende ao contexto familiar.

Como se aproximam as férias da páscoa, período em que fica no Apoio aos Tempos Livres (ATL), dialogamos sobre a importância de alargar a intervenção a este contexto. A Mãe concordou, comprometendo-se a diligenciar nesse sentido. Também foi alertada a Mãe para a necessidade da Maria continuar a trabalhar os conteúdos já adquiridos (é muito importante que não esqueça) ainda que, de uma forma mais lúdica. Como a aluna revela muito interesse pelo computador, este poderá ser o meio a utilizado para realização de algumas dessas atividades.

#### **4ª Reunião**

No dia 10 de Abril de 2011, reuniram, a Encarregada de Educação, os docentes e técnica de TF, com os seguintes objetivos:

1. Realizar a avaliação sumativa trimestral;
2. Refletir sobre a evolução verificada.

No que se refere à leitura, todos os intervenientes consideraram que, a aluna, está a começar a desenvolver consciência silábica, nomeadamente, segmentação, reconhecimento de sílabas segundo a posição e identificação de segmentos iniciais e finais iguais. O desempenho nestas tarefas é, muitas vezes, comprometido pelas dificuldades que apresenta

ao nível da memória. No entanto, e apesar das dificuldades, ao seu ritmo e com a metodologia selecionada, tem evoluído de uma forma muito positiva.

Ao nível da matemática conta mecanicamente até 10; escreve números até cinco, decompõe números até cinco; realiza operações simples com concretização; identifica quantidades iguais e diferentes; conhece e utiliza os conceitos: em cima,/em baixo, atrás /à frente; dentro/fora; antes/depois... mas, é na área da Autonomia pessoal e social, que a aluna mais se aproxima dos seus pares: reconhece e aplica normas de higiene pessoal (utiliza de forma autónoma o WC), come sozinha e desloca-se autonomamente em todo o espaço escolar (sala de aula; recreio; refeitório e WC)

Após refletirem sobre a sua evolução concluíram que: A aluna, revela progressos nas diferentes áreas curriculares, comunicação verbal e autonomia. No entanto, como o seu ritmo de aprendizagem é muito lento, necessitando que se repita, durante algum tempo, os conteúdos lecionados (tanto faz progressos como retrocessos) constata-se que, é cada vez maior, o seu desfasamento em relação aos pares. Apesar disso, considerando o seu perfil, todos são de opinião que estamos perante um percurso de sucesso que, só se manterá a este ritmo, se continuar a colaboração entre os diferentes contextos educativos.

## **6º Encontro (abril)**

Este encontro realizou-se na primeira semana de aulas do 3º período e teve como principais objetivos:

1. Analisar a evolução verificada;

2. Dialogar sobre o período de férias;
3. Planificar as atividades do 3º período (conteúdos/estratégias).

Na sequência do que estava previsto no 1º objetivo refletiu-se sobre o último momento de avaliação. A Mãe está perfeitamente consciente das dificuldades da sua educanda, concorda inteiramente com a apreciação efetuada, assim como com as estratégias adotadas. Manifestou, no entanto, alguma preocupação sobre as consequências da sua evolução, nomeadamente, em ralação à transição de ano. Efetuou-se consulta da legislação em vigor.

Em relação ao 2º objetivo dialogou-se sobre as férias, nomeadamente, sobre a integração da Maria nos vários contextos tendo a mãe informado que, participou em todas as atividades realizadas no ATL (Apoio ao tempo livres). Referiu também que, as técnicas e as funcionárias salientaram a sua evolução ao nível da comunicação e interação com pares e adultos, o que contribuiu para um maior envolvimento no grupo e nas atividades propostas.

No que se refere à planificação para este último período, para além de se dar continuidade aos conteúdos e desenvolvimento de competências das diferentes áreas, introduzir-se-ão conteúdos relacionados com a organização temporal tendo sido sugeridas e/ou salientadas as seguintes estratégias: Incentivar a fazer sozinha aquilo que consegue, ainda que demore mais tempo; Ordenar de forma sequencial/temporal imagens de histórias e/ou acontecimentos; Associar as atividades que realiza, ao respetivo dia da semana (segunda feira/piscina; terça feira/ apoio; quinta feira/terapia da fala; etc.)

O próximo encontro, ficou marcado para o final de maio

## 7º Encontro (maio)

1. Refletir sobre a evolução;
2. Dialogar sobre os conteúdos e estratégias implementada.

Neste encontro, a Mãe, começou por verbalizar o facto de, a sua educanda, estar a começar a compreender que é “diferente dos outros meninos”. Constatação que, para além da tristeza, lhe provoca alguma insegurança e preocupação.

Em relação aos conteúdos planificados e no que se refere à Língua portuguesa, a mãe e a docente concordaram que, durante este período, a evolução tem sido mais significativa. Como já adquiriu, alguma, consciência da estrutura silábica, já constrói novas palavras a partir das sílabas que identifica; faz a leitura de pequenos textos e responde a questionários muito simples. Já no que se refere à Matemática, esta evolução não é tão significativa. Conta mecanicamente até 10, mais ainda não identifica de uma forma consolidada os algarismos 6 e 7. Faz adições com concretização, mas continua com muitas dificuldades na subtração. Solicitamos à mãe que, com as atividades de vida diária e de uma forma continuada, trabalhe o conceito e realize subtrações simples (temos 3 maçãs o pai come uma, com quantas ficamos?)

Os conteúdos anteriormente referidos, devem continuar a ser consolidados, através de estratégias e em contextos diferenciados.

Entretanto, como o “Encontro” que se irá realizar em Junho terá como principais objetivos analisar a evolução, avaliar a parceria e comparar as expectativas iniciais com as atuais solicitar-se-á à mãe que preencha, novamente, o questionário que já preencheu no início do ano letivo.

## 5ª Reunião

No dia 23 de junho, reuniram a Encarregada de Educação e os docentes intervenientes no processo educativo da Maria. com os seguintes objetivos:

1. Realizar a avaliação sumativa trimestral;
2. Refletir sobre a evolução verificada.

Depois de avaliarem a planificação referente às adequações curriculares das diferentes áreas, língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio considerou-se que, a aluna, “fez progressos na aprendizagem em conformidade com o que estava previsto na referida planificação”.

Analisando cada uma das áreas referiram que, aquela em que revela maiores dificuldades e desfasamento face aos pares, é a matemática (consegue realizar a adição, até ao cinco, mas sempre com concretização). Continua com muitas dificuldades, no que se refere à subtração, mesmo com concretização. Ao nível da língua portuguesa, lê as palavras trabalhadas e outras contendo as mesmas sílabas, sem suporte de imagem e escreve pequenas frases. Em relação ao Estudo do meio, acompanhou o Currículo com algumas limitações necessitando, apenas, de adequações ao nível da avaliação. Continua com muitas dificuldades ao nível da concentração mas, quando o professor lhe pede para executar pequenas tarefas de carácter mais prático, executadas pelos alunos de forma rotativa (arrumar os cadernos, as capas...) a Maria, fá-lo com muito empenho e responsabilidade.

No próximo ano letivo, devido às limitações cognitivas e ao aumento da complexidade dos conteúdos, o seu afastamento face aos pares tenderá a

acentuar-se e, para que não seja confrontada com tarefas que não irá conseguir realizar, solicitou-se à Encarregada de Educação que, comece a analisar a possibilidade da aluna passar a usufruir da alínea e) do artigo 16º do dec. Lei 3 - Currículo Específico Individual.

Considerou-se ainda que, para a sua evolução continuar a este ritmo, é fundamental que a família e, nomeadamente, a mãe mantenha com a escola a parceria que se implementou durante este ano letivo.

### **8º Encontro (junho)**

Este encontro teve como objetivos:

1. Refletir sobre a evolução da aluna;
2. Comparar as expetativas iniciais com os resultados obtidos;
3. Avaliar a implementação das medidas do regime educativo especial (PEI);
4. Avaliar os resultados da parceria escola /família.

Relativamente ao objetivo 1 (Refletir sobre a evolução da aluna) a equipa avaliou de forma positiva a evolução das aprendizagens da aluna. A mãe também fez uma avaliação positiva da evolução da filha como se pode ver no seu depoimento (Anexos Nº 6 e Nº7)

“...inicialmente, algumas coisas não foram conseguidas, mas, entretanto foi, evoluindo e eu não esperava que ela aprendesse o que ela tem conseguido aprender; não esperava que no final deste ano ela já conseguisse ler o que ela consegue ler. E ela também está muito interessada “ó mãe ensina-me estas letras, letras que ela ainda não conhece, porque as outras ela já vai juntando”

É claramente positiva a avaliação que a mãe faz de todo este processo evidenciando uma mudança nas suas expetativas, uma vez que reconhece que a filha atingiu objetivos que ela não esperava que conseguisse neste espaço de tempo, principalmente ao nível da leitura.

Relativamente ao objetivo 2 foram comparadas as expetativas da mãe no início da intervenção (última semana de outubro) com as atuais (8 meses depois). A avaliação das expetativas foi realizada com recurso ao questionário construído especificamente para tal (Anexo N°3) cujos resultados se apresentam de seguida).

<b>Objetivos</b>	<b>Resultados obtidos (Início do ano letivo)</b>	<b>Resultados obtidos (Final do ano letivo)</b>
Saber ler no final do 2º ano	“provavelmente”	“pouco provável
Saber escrever no final do 2º ano	“provavelmente”	Improvável
Fazer adições simples no final do 2º ano	“provavelmente”	Improvável
Fazer subtrações simples no final do 2º ano	“provavelmente”	Improvável
Adquirir, no final do 4º ano, as aquisições previstas para o final de ciclo	Não sei	Improvável

**Quadro nº 2** - Respostas ao questionário sobre as expetativas da mãe em relação ao futuro escolar da filha (final do ano letivo)

Comparando os dois momentos podemos observar diferenças significativas em relação ao tempo em que previa que efetuasse determinadas aquisições, existindo mesmo alguma contradição entre aquilo que, por um lado era a sua vontade “provavelmente” sabe ler no final do 2º ano e, por outro, o conhecimento da realidade quando refere

“não esperava que no final deste ano ela já conseguisse ler o que ela consegue ler. Neste caso, podemos concluir que os resultados ficaram aquém do que seria a sua vontade, mas superaram aquilo que, na realidade, esperava que acontecesse...”

Esta evolução/alteração do início para o final do ano significa que, a mãe, está cada vez mais próxima do perfil de funcionalidade da filha e o que, no início do ano poderia ser considerado em, algumas áreas, um percurso escolar frustrante tornou-se para todos, no final do ano, um “percurso de sucesso” conforme faz questão de referir:

“sim, dentro das suas limitações é um percurso de sucesso”.

Em relação ao objetivo 3 procedeu-se à avaliação da implementação das medidas educativas, a mãe concordou com a necessidade de usufruir da alínea e) do artigo 16º do Dec. Lei 3 – Currículo específico individual como se pode constatar:

“não tenho qualquer dúvida, por muito que me custe a minha filha não tem condições para acompanhar o currículo comum, para o seu bem estar e também para o nosso não lhe podemos exigir o que ela não pode dar... no próximo ano letivo deve continuar a beneficiar do currículo feito à sua medida ... do seu currículo”;

“Com o trabalho diário que realizei e realizo com ela, com o esforço de todos, ela aprende mas precisa de muito mais tempo... e agora percebo o significado prático do relatório de avaliação psicológica ...a memória, o raciocínio... e o que isto significa ao nível da aprendizagem”.

Finalmente abordamos o último objetivo (avaliação da parceria) e a sua opinião, continua muito positiva, opinião partilhada pelos elementos da escola, salientado, uma vez mais, as possibilidades de ajudar a filha:

“Está a ser muito útil, vão-me ajudando no trabalho que realizo com ela, sozinha eu não teria condições para lá chegar e eu tento trabalhar com ela o máximo que posso. Às vezes não consigo, os meus horários, os horários do meu marido, faço as coisas a correr, não tão bem como eu gostaria mas o máximo possível de acordo com o que me vão aconselhando e sugerindo”.

Com a implementação desta parceria para além da colaboração e cooperação estabeleceu-se uma relação de confiança mútua entre a Docente de Educação Especial e a Mãe, que se concretizou através “Encontros completos”, em que cada uma das partes se constituiu como parte integrante de um todo... ”Sinto-me muito bem, tem havido uma informação muito partilhada que para mim tem sido muito proveitosa”.

#### **4.4.2 Avaliação**

A avaliação da intervenção baseou-se nas reflexões realizadas aquando dos “Encontros” e Reuniões, nos dados obtidos através do questionário e entrevistas realizadas à mãe e, nas fichas de informação da avaliação trimestral (Anexos N°8, N°9 e N°10 ).

A análise destes dados permite-nos concluir o seguinte: aquando da avaliação inicial da aluna foram identificadas áreas fortes (autonomia em atividades de vida diária) e áreas fracas que lhe condicionavam, gravemente, o seu desempenho académico (compreensão, comunicação verbal e principalmente a memorização). No entanto, e apesar das

limitações, verificou-se uma evolução nas diferentes áreas, principalmente, ao nível da leitura, escrita, interação com pares e adultos o que, considerando o seu ritmo de aprendizagem, só foi possível porque os conteúdos/comportamentos foram trabalhados/consolidados em diferentes contextos com estratégias diferenciadas (articulação realizada através do Caderno de Comunicação). Este facto que foi referido, logo, na 1ª reunião de avaliação, pelos docentes e técnica envolvidos, com a seguinte apreciação na Ficha de Registo de Avaliação (Anexo N°8)

“... atendendo às suas limitações/competências, é fundamental que continue a parceria com os pais para que, em conjunto com a escola, encontrem estratégias comuns para melhorar/aumentar o seu desempenho nas diferentes áreas”, continuou a ser salientado, durante o ano letivo, nas várias reuniões realizadas.

Mas, para que a família pudesse participar na construção e implementação do currículo, foi necessário solicitar/permitir o seu envolvimento através da construção de uma parceria em que a mãe se constituiu como uma parte fundamental colaborando, nomeadamente, no acompanhamento dos conteúdos o que lhe possibilitou a ajudar filha, conforme refere:

“Eu sinto-me uma parte ativa nesta parceria, sinto-me muito bem, tem havido uma informação muito partilhada que para mim tem sido muito proveitosa ...”

Mas, apesar da partilha, continuaram a existir momentos difíceis...

“...por vezes fico triste porque eu gosto de ajudar as crianças e vendo o que ele faz (sobrinho), fico triste... porque vejo a evolução

dele em relação a ela... mas pronto, já me mentalizei uns dias melhores do que outros... mas passa”.

Este foi, apenas, um dos momentos em que a mãe refere sentir-se triste. Analisando, atentamente, o que ela verbaliza deparamo-nos, por vezes, com algumas contradições, no início mostra alguma preocupação e ansiedade em relação ao desempenho da sua filha, no entanto, quando confrontada com o inquérito mostra expectativas muito elevadas, o que pode significar que, apesar de reconhecer as competências/limitações da sua educanda, mantinha a esperança de que superasse as dificuldades. Com o decorrer do ano letivo e com o conhecimento que vai adquirindo do seu funcionamento, nomeadamente, ao nível da memorização, vai ganhando cada vez mais consciência das suas dificuldades e por isso, vai valorizando, cada vez mais, as pequenas realizações e conseqüentemente ajustando as suas expectativas à realidade. A alteração da sua posição é visível no seu discurso quando e apesar do seu desempenho se encontrar distante dos seus pares, afirmou no final do ano letivo:

“...inicialmente, algumas coisas não foram conseguidas, mas, entretanto foi evoluindo e eu não esperava que ela aprendesse o que ela tem conseguido aprender; não esperava que no final deste ano ela já conseguisse ler o que ela consegue ler.”

E concluiu: “Dentro das suas limitações é um percurso de sucesso”. Opinião que é consensual entre todos os elementos. Considerando os resultados obtidos podemos afirmar que, globalmente, os objetivos propostos para a intervenção, foram atingidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola está a passar por uma reconceptualização da sua função. Esta mudança, designada por “viragem inclusiva” (Ainscow, 2006) tem como grande objetivo desenvolver percursos de acesso e sucesso a todos os alunos, independentemente de serem apoiados no âmbito da Educação Especial, ou da Intervenção Precoce na Infância. Isto significa, pensar numa multiplicidade de crianças/jovens com características próprias, entre as quais se encontram as com DID, a quem a Escola deve proporcionar uma variedade de respostas diversificadas e adequadas às suas necessidades, potencialidades, aspirações e interesses, só possível, com a sua inserção em contextos educativos de qualidade, incluindo o seu contexto natural – a família. Contudo, a existência de um filho com NEE provoca, frequentemente, uma situação de sofrimento (ansiedade, desânimo, frustração) que pode dificultar o desenvolvimento, o bem-estar e a satisfação da pessoa, com implicações na sua qualidade de vida. (Alonso & Bermejo, 2001; Alonso, 2003; Santos & Morato, 2002; Morato & Santos, 2007). Conscientes desta problemática e do papel que pode desempenhar o professor de Educação Especial (Pereira, 1996) e, ainda, considerando que, a colaboração entre a Escola e as famílias é uma componente fundamental para a implementação de modelos educativos inclusivos (Correia, 2005), dirigimos a nossa intervenção para a criação de uma parceria entre a escola e a família de uma aluna com DID que ingressou no 1º ciclo de escolaridade.

Considerando que a escola tem de dar os primeiros passos para promover a colaboração entre todos os profissionais, a família e a comunidade, definimos/desenvolvemos alguns procedimentos que possibilitaram a sua

implementação. Este processo “permitiu” que a família e, principalmente, a mãe passasse de “simples” observadora a participante ativa no processo educativo da sua educanda. Nos Encontros realizados, considerando o seu perfil de funcionalidade e ritmo de aprendizagem, definiram-se metas adequadas às suas características, estratégias de intervenção, selecionaram-se atividades, oportunidades e procedimentos destinados a promover o desenvolvimento integral da educanda/aluna nos diferentes contextos, que levaram à construção de um percurso de sucesso, conforme é referido pela mãe - “sim, dentro das suas limitações é um percurso de sucesso”.

E, se no início era visível a sua preocupação, em relação ao comportamento, desempenho escolar e conseqüente desfasamento face aos pares, com o decorrer do ano letivo e, à medida que, foi adquirindo maior conhecimento das suas competências/dificuldades foi modificando a sua posição e valorizando, cada vez mais, os pequenos progressos alcançados. Apesar do seu ritmo de aprendizagem ser manifestamente inferior em relação aos pares, a mãe deixou de realçar as preocupações e passou a exprimir satisfação pelas realizações da sua filha e apreço por várias das suas características, o que vem confirmar a opinião frequentemente verbalizada de que, pais esclarecidos, constroem expectativas e prioridades adequadas.

Por outro lado, considerando os resultados obtidos, as práticas educativas implementadas que passaram, entre outros aspetos, pela monitorização dos progressos da aluna com o conseqüente ajuste do ensino às suas respostas com base nas suas capacidades e necessidades, podemos considerar que, também para os professores, este foi um percurso de sucesso.

Após a intervenção todos consideraram muito importante a construção da parceria, e concordaram que, só uma estreita colaboração entre profissionais e famílias permite compreender globalmente o aluno e planificar a intervenção nos diferentes contextos” (M.E, 2011) e, ainda, que o trabalho em equipa e os programas de maior sucesso são aqueles onde os profissionais e famílias colaboram entre si, fazendo parte integrante da equipa (Felgueiras, 2000). Concluíram, ainda, que apesar das dificuldades, limitações, barreiras... que se colocam ao envolvimento parental, com colaboração, confiança e cooperação “regra dos três cês”(Marujo, 2002) é possível ultrapassar alguns dos condicionalismos e criar parcerias positivas com as famílias dos nossos alunos e, assim, criar percursos de sucesso de Todos para Todos.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



AARM. American Association on Mental Retardation

Aboim, S., Wall, K. (2002). *Tipos de família em Portugal: interações, valores, contextos*. *Análise Social*, 37 (163), 475-506.

Ainscow, M. (2006). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação educacional: UNESCO.

Alarcão, M. (2002). *(Des)equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editores

Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares* (3.<sup>a</sup> ed.). Coleção: Psicologia Clínica e Psiquiatria. Coimbra: Editora Quarteto

Alaiz, V., Barbosa, J. (1995). *Aprender a Ter Sucesso na Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Albuquerque, M. C. (1996). *A criança com deficiência mental ligeira*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Almeida, I. (1997). *A Perspetiva Ecológica em Intervenção Precoce*. *Cadernos CEAF*, 13/14, 29.40.

Almeida, I. (2000). *Evolução das Teorias e Modelos de Intervenção Precoce – Caracterização de uma Prática de Qualidade*. *Cadernos CEAF*, 15/16 29.46.

Almeida, L. S., Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (5.<sup>a</sup> edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Alonso, M. A. V., Bermejo, B. G.(2001). *Atraso mental: Adaptação social e problemas de comportamento*. Amadora: McGraw-Hill.

Alves, M. M. A. (2009). *Intervenção Precoce e Educação Especial: Práticas de intervenção centradas na família*. Viseu: Psicooma

Amado, J. (2008). *Introdução à investigação qualitativa. (Investigação educacional II)*. Relatório a apresentar em provas de Agregação. (Documento policopiado). Coimbra: Universidade de Coimbra

- Antunes, L. N. (2009). *Mal-Entendidos*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Bairrão, J. (1994). *A Perspetiva Ecológica na Avaliação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e suas Famílias: O Caso da Intervenção Precoce*. *Inovação*, 7, 37-48
- Bayle, F. (2006). *À volta do nascimento*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bautista, R.(1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Batista, S., M., França, R. M. (2007). *Família de Pessoas com Deficiência: Desafios e Superação*. *Revista de Divulgação: Vol. 3, N.º 10, Jan.-Junho*.
- Belo, C., Caridade H., Cabral, L., & Sousa, R. (2008) *Deficiência Intelectual: terminologia e conceptualização*. *Revista Diversidades n.º 22. Out. Dez. (p. 4-9)*.
- Berry, J. O., Hardman, M. L. (1998). *Lifespan perspectives on the family and disability*. Boston: Allyn e Bacon.
- Bindes, G., Michaelis, R. (2006). *Perturbações no desenvolvimento e na aprendizagem*. Lisboa: Trilhos Editora.
- Blacher, J. (1984). *Sequential stages of parental adjustment to the birth of a child with handicaps: Fact or artifact?* *Mental Retardation*, 22, 55-68.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, T. (1999). *Intervenção Precoce – Estudo dos efeitos de um programa de Formação Parental destinado a pais de crianças com Síndrome de Down*, Dissertação de Doutoramento não publicada, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.
- Brazelon, T., Crammer, D. (1989). *A Relação Mais Precoce*. Lisboa: Terramar.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Iniversity Press.

Caeiro, R. (1991), *Registos clínicos em medicina familiar*. Lisboa: Instituto De Clínica Geral da Zona Sul.

Carvalho, L. (2003). *Olhares sobre a construção social da crise da infância*. Revista Inclusão, nº4, pp.55-69.

Carvalho, O. (2011). *De Pequenino Se Torce O Destino – o valor da intervenção precoce*. Porto: Legis Editora.

Coleman, P., Tabin, Y. (1992). *The good teacher: A parent perspective*. Comunicação apresentada ao American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting. S. Francisco: CA.

Cornwell, J. R., Korteland, C. (1997). *The Family as a System and Context for Early Intervention*. S. K. Thurman; J. R. Corwell; S. R. Gottwald (Eds.) Context of Intervention – Systems and Settings. EUA: Paul H. Brookes Publishing C<sup>a</sup>, Inc.

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

Correia, L. M., Serrano, A.M. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, M., Serrano, A. M. (2002), *Parcerias Pais-Professores na Educação de crianças com NEE*. Revista Inclusão. Braga: Quadrado Azul Editora.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Craveirinha, F. (2003). *Redes de Apoio Social em Intervenção Precoce, disponibilidade, utilidade e necessidades*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Cruz, A., I., Fontes, F. & Carvalho, L. (2003). *Avaliação da Satisfação das Famílias Apoiadas pelo PIIP: Resultados da Aplicação da Escala ESFIP*. Lisboa: SNR

Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto

Davies, D. (1997). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D. (1989). *As Escola e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Dias, J. C. (1998). *Apoio à Família de Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Um Contexto de Intervenção Precoce*. Revista Integrar, 16,12-17.

Diez, J. J. (1989). *Família-Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.

Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família: a Caminho de uma Educação participada*. Coleção Escola e Saberes, vol.15. Porto: Porto Editora.

Dunst, C.J. & Deal, A.G. (1994) *A Family-Centered Approach to Developing Individualized Family Support Plans*. In C. Dunst; C. Trivette & A. deal (Eds.), *Supporting and Strengthening Families – Methods, Strategies and Practices* (pp.73-88). Cambridge: Brookline Books.

Dunst,, C.J.;Trivette,C. M.&Deal,A.(1988). *Enabling and Empowering Families: Principles and Guidelines for practice*. Cambridge: MA: Brookline Books.

Epstein, J. L. (1992). *Schooland Family Partnerships*. Boston: Center on Families, Communnities, Schools & Children`s Learning, Report nº6.

Farber, B. (1968). *Mental retardation: Its social context and social consequences*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Felgueiras, I. (2000). *Perspectivas actuais sobre Intervenção Precoce – Relato do Simpósio “Excellence in Early Childhood Intervention”*. Cadernos CEACE, 15/16, pp.55-74.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Fortin, Marie-Fabienne (1999). *O processo de investigação, da conceção à realização*. Lusociência. Loures: Edições técnicas e científicas, Lda.

Franco, V. (2011). *A Inclusão Começa em Casa*. In Rodrigues, D. (coord.). *Educação Inclusiva: Dos Conceitos ÀS Práticas De Formação* (pp. 157-170). Lisboa: Instituto Piaget.

Genep, A. Van (1996) *A evolução dos pontos de vista sobre a deficiência mental e os apoios a pessoas com deficiência mental*. In Vieira, F. & Pereira, M. (2003) “Se houvera quem me ensinara...”a *Educação de Pessoas com deficiência Mental*, (3ª ed.), pp.177-191. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian

Glat, R., Blanco, L. (2007). *Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva*. In: Glat, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e quotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, (p. 15-35).

Goldenberg, I., Goldenberg, H. (2003). *Family Therapy: An overview*. Pacif Grove, CA: Brooks/cole.

Goldson, B. (1997). “*Childhood*”: *an introduction to historical and theoretical analyses*. In P. Scraton (Ed.), *Childhood in “Crisis”?*. (pp. 1-27). London: UCI Press.

Gomes, A. M. (2008). *A Importância da resiliência na (re)construção das famílias com filhos portadores de deficiência: o papel dos profissionais da educação/reabilitação*. *Revista Saber(e) Educart*, 11: 49-71.

Hersey, Paul; Blanchard, k. H. (1986) – *Psicologia para Administradores*. ( 6ª ) Edição. São Paulo: E.P.U.

Horton, P., Hunt, C. (1981). *Sociologia*. São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil.

Houser, R., Seligman, M. (1991). *A comparison of stress and coping by fathers of adolescents with mental retardation and fathers of adolescents without mental retardation*. Research in Developmental Disabilities

Jesus, S., Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e apoios educativos*. Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico ASA. Porto: ASA Editores.

Leitão, F. (2010). *Alguns Paradoxos da Educação Atual*. Revista Educação Inclusiva, Vol. 1, nº1, p.29-31.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J.A. (2002). *A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?* In Revista Pais e Professores, um desafio à cooperação. Porto: Edições ASA.

Lima, L. (1992), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Luckasson, R., Coulter, D. A., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., (2002). *Mental Retardation – Definition, Classification and Systems of Supports*. Washington: American Association on Mental Retardation.

Marques, R. (1988). *A escola e os Pais: Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora

Marujo, H. A. (2002). *A Família e o sucesso escolar*.(3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença, Lisboa.

Marques, R. (1993). *Os Professores e as Famílias, a colaboração possível Lisboa*:. Livros Horizonte. Biblioteca do Educador.

Marques, R. (1998). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Coleção Perspectivas Actuais / Educação. Porto: Edições ASA.

Martins, M. (2002). *Uma crise acidental na família: o doente com AVC*. Coimbra: Formasau.

Minuchin, S. (1979). *Familles en Thérapie*. Paris: J. P. Delarge.

Minuchin, S. (1990). *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Miranda, M. M. (2002). *A Família como Primeiro Espaço Educativo*. Cadernos de Educação de Infância, 62, 11-15.

Morato, P., Santos, S. (2007). *Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: A mudança de Paradigma na Concepção da Deficiência Mental*. Revista de Educação Especial e Reabilitação – vol.14, 51- 55

Nyström, K. & Öhrling, K. (2004). *Parenthood experiences during the child's first year: literature review*. Journal of Advanced Nursing, 46(3), 319-330.

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Proclamada pelas Nações Unidas como “um ideal a atingir por todos os povos e todas as nações”.

ONU (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959.

ONU (1990). *Normas sobre igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência*. Cadernos SNR nº3, 1995. Lisboa: Secretaria Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

ONU (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU.

Pereira, F. (1996). *As Representações Dos Professores De Educação Especial E As Necessidades Das Famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional Para A Reabilitação e Integração das Pessoas Com Deficiência

Pieron, H. (1977). *Dicionário de Psicologia*. (5ª Ed.), Porto Alegre: Editora Globo S.A. (pp 286 – 533).

Pimentel, J. Z. S. (1997). *Um Bebé Diferente: Da Individualidade da Interação à Especificidade da Intervenção*. Lisboa: SNR.

Ponton, L.S. (2006). *Ser pai, ser mãe Parentalidade: Um desafio para o terceiro milénio*. Brasil: Casa do Psicólogo.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.

Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Books.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Relvas, A. (1996). *O ciclo Vital e a Família, Perspectiva Sistémica*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.

Relvas, A. (2000). *O Ciclo Vital da Família, Perspectiva Sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

Relvas, A. P., Lourenço, M. C. (2001). *Uma abordagem familiar da gravidez e da maternidade: perspectiva sistémica*. In Canavarro, M. C., Psicologia da gravidez e da maternidade. Coimbra: Quarteto.

Roberts, R. N., Rule, S.;& Innocenti, M.S. (1998). *Strengthening the Family-professional Partnership in Services for Young Children*. Baltimore: Paul H. Brooks publishing Co

Sampaio, D. (2011). *Da Família e da Escola, e umas quantas coisas mais*. Lisboa: Editorial Caminho.

Santos, G. M. (2000). *A Escola que Aprende*. Porto: Asa.

Santos, S., Morato, P. (2002) *Comportamento Adaptativo*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Seligman, M., Darling, R. B. (2007) *Ordinary Families Special Children*. NewYork: The Guildford Press.

Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (2000). *Early Childhood Intervention: a continuing Evolucion*. In S.J. Meisels; J. P. Shonkoff (Eds). Handbook of early childhood intervention. Cambridge: Cambridge University Press.

Simeonsson, R. J. (1996). *Family Expectations, Encounters and Needs. Early Childhood Intervention: theory, evaluation and practice*, pp196-207. Berlin, New Gruyter.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães.

Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família, uma perspectiva sistémica para alunos com Necessidades educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Stonestreet, R. H.; Johnston, R. G. & Acton, S. J. (1991). *Guidelines for Real Partnerships with Parents*, *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 1, 37-46.

Trianes, M. V. (2004). *O Stress na Infância – Prevenção e Tratamento*. Porto: ASA Editores, S.A.

Turk, V. (2003). *Mental Retardation: definição, classificação, and systems of supports*. (10<sup>a</sup> ed.), *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, p.400.

Turnbull, A. P. & Turnbull, H. R. (1990). *Families, professionals and exceptional: a special partnership*. (2<sup>a</sup> ed.). Columbus, Ohio: Mrril Publishing Company.

Turnbull, A. P., Patterson, J., M., Behr, S. R., Murphy, D. L., Marquis, J. G. (1993). *Cognitive coping, families, and disability*. Baltimore: Brooks.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

UNESCO (2000). *Declaração da Conferência de Dakar*. Paris.

Vroom, S. H. (1964). *Expectancy Theory - An Empirical Study Of The Social Correlates Of Job Satisfaction Among Plant Science Graduates Of A Mid-Western University*, Coleção: Studies In The Shoah Series. EUA: University Press of America

Wikler, L. M. (1986). *Family stress theory and research on families with mental retardation*. In J. J.Gallagher & P. M. Vietze (Eds.), *Families of handicapped persons: Research, programs, and policy issues*. Baltimore: P. H. Brookes.

## Referências Eletrônicas

Alonso, M. (2003). Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad (2003) Donastia-San Sebastián, recuperado em 2/03/2010 de <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>

Epstein, J. (1998), *Chalkboard: Tips and Resources*, in site da internet: [www.handinhand.org/epstein.html](http://www.handinhand.org/epstein.html)

Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009). Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do Plano de Ação 2005-2009. Disponível em: [www.dgidec.min-edu.pt](http://www.dgidec.min-edu.pt). (Acesso em 20/10/2011).

Shalock, Robert (2007). The renaming of mental retardation: understanding to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*. (45), (p. 116-124). Washington D. C.: AAIDD. Disponível em: <http://www.aaidd.org/media/PDFs/April2007.pdf>. (Acesso 1/10/2011).

## Legislação referenciada

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Ministério da Educação. In Diário da República, 1.ª série – N.º 27, 7 de janeiro de 2008. Lisboa: Imprensa Nacional

Decreto-lei nº 281/2009 de 6 de outubro. In Diário da República, 1ª série – N.º 193, 6 de outubro de 2009. Lisboa: Imprensa Nacional.



## **ANEXOS**



*TERMO DE CONSENTIMENTO*

Mestrado em Educação Especial

Título do Trabalho de Projecto: “Envolver a Família para promover o sucesso de Todos para Todos: Contributo do Professor de Educação Especial”.

Eu, \_\_\_\_\_ (encarregada de educação) da aluna \_\_\_\_\_, concordo em participar na parceria, acima mencionada, sob a coordenação da docente Maria Alice da Silva Geraldo Couceiro

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente que:

1. Este Trabalho tem como objectivo a criação de uma parceria entre a Escola e a Família para promoção do sucesso da minha educanda e de todos os intervenientes
2. Serão assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato dos participantes
3. A implementação do referido programa decorrerá no ano presente ano letivo (2010/2011)
4. O projecto será dinamizado pela docente Maria Alice da Silva Geraldo Couceiro, pelo Professor titular de Turma, pela terapeuta da fala do CRI e, por mim, Encarregada de Educação
5. Os resultados gerais, obtidos a partir da pesquisa serão, posteriormente, comunicados à Direcção do Agrupamento que decidirá a pertinência da sua divulgação pelos órgãos pedagógicos da escola;
6. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma com a docente responsável e outra com a Encarregada de Educação

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

A Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_



*TERMO DE COLABORAÇÃO*

Mestrado em Educação Especial

Título do Trabalho de Projecto “Envolver a Família para promover o sucesso de Todos para Todos: Contributo do Professor de Educação Especial”

Eu, \_\_\_\_\_, Directora do Agrupamento de Escolas de \_\_\_\_\_, tomei conhecimento do projecto acima mencionado, sob a responsabilidade da docente Maria Alice da Silva Geraldo Couceiro e acedo prestar a colaboração necessária à sua implementação.

Ao assinar este Termo de Consentimento estou ciente que:

7. Este trabalho tem como objectivo o Envolver a Família de uma aluna com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais para criar ambientes educativos de qualidade que possam levar ao seu sucesso e de todos os intervenientes.
8. Serão assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato dos participantes;
9. A implementação da referida intervenção decorrerá no ano lectivo de 2010/2011;
10. Os resultados gerais, obtidos a partir da pesquisa efectuada serão comunicados à Direcção do Agrupamento que decidirá a pertinência da sua divulgação pelos órgãos pedagógicos da escola;
11. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em meu poder e a outra com a docente responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

A Directora do Agrupamento de Escolas

\_\_\_\_\_



## Questionário sobre as expectativas da mãe em relação ao futuro escolar da filha

### Questionário

Exmº Senhor/a E. Educação

Este questionário integra-se no âmbito de um projecto de investigação/acção para o Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Considere o seu educando e perspetive a probabilidade de ocorrência dos comportamentos (aquisições) no espaço temporal considerado.

Para isso, nas afirmações que se seguem utilize a seguinte escala de 4 opções.

Provavelmente	Pouco provável	Improvável	Não sei
4	3	2	1

Afirmações	Probabilidades de ocorrência			
	Provavel.	P.provável	Improv	Não sei
<i>Sabe ler no final do 2º ano</i>				
<i>Sabe ler no final do 3º ano</i>				
<i>Sabe escrever no final do 2º ano</i>				
<i>Sabe escrever no final do 3º ano</i>				
<i>Conta até 30 no final do 1º ano</i>				
<i>Conta até 30 no final do 2º ano</i>				
<i>Faz adições simples no final do 1º ano</i>				
<i>Faz adições simples no final do 2º ano.</i>				
<i>Faz adições simples no final do 3º ano.</i>				
<i>Faz subtracções simples no final do 2º ano.</i>				
<i>Faz subtracções simples no final do 3ºano.</i>				
<i>No final do 4º ano adquiriu as aquisições previstas para o final de ciclo.</i>				



**GUIÃO DE ENTREVISTA/ ENC. EDUCAÇÃO  
(1ª Entrevista)**

Blocos	Categorias	subcategorias	Objetivos
Bloco 1 -Legitimação da entrevista		Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o objectivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	
Bloco 2 - Percurso escolar	Conhecer a percepção da mãe em relação à evolução da sua educanda	Analisar a evolução da aluna desde que iniciou o 1º ciclo;  Comparar as expectativas iniciais com a situação actual;	Quais os receios iniciais; as dificuldades sentidas; as áreas mais fortes; as áreas mais comprometidas?  Como caracteriza a evolução verificada em termos de sucesso/insucesso.
Bloco 2 – Percurso de vida	Conhecer a percepção da mãe em relação ao futuro da sua filha	Relatar os acontecimentos mais significativos desde que a menina nasceu;  Referir o acontecimento que considera mais importante desde que iniciou o 1º ciclo;  Conhecer os seus desejos - se encontrasse o “Aladino da lâmpada mágica” o que pediria para a sua filha...  Conhecer as suas expetativas	Qual o/s momento/s mais feliz e o de maior preocupação;  Qual o/s momento/s mais feliz e o de maior preocupação  Indicar três desejos  Referir como perspectiva a vida da sua filha daqui a 10 anos (17 anos)
Bloco 3 – Cooperação escola/família	Analisar o modo como a mãe avalia a cooperação escola/família  Colaborar na elaboração e avaliação de PEI	Caraterizar o tipo de relação existente entre a escola família?  Identificar benefícios desta cooperação  Compreender a importância do papel dos pais na elaboração/avaliação do PEI.	



**1ª ENTREVISTA**  
(Fevereiro)

Prof - Antes da Maria ingressar no primeiro ciclo (em Setembro) estava ansiosa, preocupada com a transição. Quais eram os seus receios e expectativas.

Mãe - Os meus receios eram as dificuldades de aprendizagem, era ela não conseguir acompanhar os outros meninos, porque ela já entrou um ano mais tarde do que era previsto e aí as expectativas já ficaram um pouco aquém e ainda mais devido ao desenvolvimento dela... o que depois veio a acontecer agravado pela facto de ela ter ficado doente. Esteve quatro semanas internada e aí ainda conseguiu atrasar mais as aprendizagens... mas penso que ela tem vindo a evoluir, ao ritmo dela como ela sabe e consegue mas penso que tem vindo a evoluir

Prof – Então, antes de iniciar o ano tinha receio de que ela não ia conseguir acompanhar o currículo

Mãe - Tinha e tenho, ainda continuo a ter apesar de ela ter evoluído porque vejo que ela continua com muitas dificuldades

Prof - Mas para além das aquisições académicas com é que tem percepcionado a sua evolução, por ex.ao nível da autonomia, desde o princípio do ano até este momento.

Mãe - Eu acho que ela se libertou muito em termos de relação com os outros, não só com o grupo mas também com as outras pessoas, no exterior ela está muito mais aberta. Já chama as pessoas para falarem com ela, já diz olá já comunica mais ...aqui na escola os amiguinhos não a puseram de parte... pelo menos tenha esta sensação e ela não se queixa de nada de ter sido posta de parte. Ela às vezes chega a casa e diz: ó mãe hoje os meninos aprenderam mais uma palavra, mais uma letra. Ainda na semana passada aprenderam o F de foca. Ela também está atenta a tudo o que a rodeia. Sinto que ela não se sente posta de parte, não se sente diferente... eu sinto isso ...apesar de ela não estar a acompanhar os meninos eu sinto isso...

Prof - A sua relação com as funcionárias é de muita proximidade

Mãe - Elas também me dizem isso e acham-na muito engraçada, muito simpática...

Prof – Analisando a sua evolução, está a corresponder às suas expetativas, a ser melhor ou pior do que imaginou no início.

Mãe - No início estava muito triste, quando ela foi internada fui me um bocado abaixo, porque vi que para além das dificuldades que ela tinha perder mais aquele tempo... mas agora estou mais satisfeita com a evolução pelo que acho que as expectativas estão a subir

Prof - Ainda bem...

Prof - Podemos então concluir que as maiores conquistas são ao nível da comunicação

Mãe – Sim, nas conversas na formulação das conversas, na construção das frases e nas relações humanas ...evoluiu muito e também na autonomia acho que são as três principais áreas

Prof - E quais são as maiores dificuldades

Mãe - A maior dificuldade é na concentração. Ela tem muita dificuldade em concentrar-se e está a fazer os trabalhos mas dispersa-se facilmente e já está com o lápis noutra linha, perde-se na concentração

Prof - É uma área que devemos trabalhar, assim como insistir na finalização das tarefas

Mãe - Ela gosta muito de fazer os trabalhos de casa, a primeira coisa quando ela chega ao ATL ou a casa não é preciso dizer-lhe, tira o caderninho da escola, senta-se na mesa e começa a fazer... só que depois começa a dizer porque é que o professor mandou tanto linha, começa-se a cansar e desiste, desiste e depois fica muito zangada... mas tem que fazer tem mesmo que fazer

Prof – Gostaria de auscultar a sua opinião sobre os momentos que considera mais importantes no seu percurso escolar e de vida. Qual foi o momento de maior significado, desde que iniciou o primeiro ciclo?

Mãe - Quando ela começou a ler as primeiras palavras e a fazer as contas já sem contar os dedos... assim de cabeça. Um mais um são dois, dois mais um são três... dizer assim de repente e ler fiquei muito muito satisfeita. Outras coisas como, por exemplo, escrever o nome próprio; escrever a data “grande”, identificar as vogais, a consoantes p; escrever pequenas palavras; identificar formas geométricas; cortar pelo picotado... foi como quando começou a andar...

Prof - E no seu percurso de vida...

Mãe - Quando ela começou a andar...começou a andar aos dois anos e meio. Porque lá está as expectativas que nós fazemos quando os nossos filhos nascem. Ela nasceu em Dezembro e daqui a um

ano no próximo Natal ela já está a andar já está a fazer isto...não aconteceu... depois na Páscoa ela já anda ...naqueles momentos mais importantes e essas coisas não aconteciam e quando ela começou a andar foi... não tem explicação. Parece uma coisa insignificante para os outros, mas foi muito importante porque na altura para a idade dela era a única coisa que se notava era o défice motor

Prof - No jardim, a Maria, estava identificada como uma criança com problemas motores, mas a Educadora começou a compreender que, para além destes, existiam outros que a impediam de acompanhar os pares.

Mãe - Eu na altura não notava, ela era pequenina, depois veio-se a confirmar e foi uma grande tristeza... lá está as expectativas...não começou a aprender e a desenvolver-se cognitivamente como os outros meninos e claro que mesmo que não queiramos temos de fazer comparações...

Prof – Quando a abordei pela primeira vez, também compreendi que não estava preparada e não foi fácil, foi mesmo muito difícil porque senti que estava muito desiludida.

Mãe - Não não foi... lá está são as expectativas. Tive uma infância e adolescência muito boas, os meus pais deram-me tudo em termos materiais e monetários e eu que podia também dar isso à minha filha e o desenvolvimento dela não o estava a permitir

Prof – Na verdade, essa primeira conversa não foi fácil, mas era necessária ... é preciso caminhar e se não tivesse acontecido, as coisas neste momento, talvez fossem mais difíceis

Mãe - Sim claro, foi muito importante...

Prof - E como estamos a falar de uma criança se encontrasse o Aladino da lâmpada mágica o que é pedia para ela?

Mãe - O que é que eu pedia?

Mãe - Que ela fosse muito feliz, que seja autónoma

Prof - E quando fala de autonomia...

Mãe - que seja capaz de cuidar dela própria, que seja capaz de sobreviver por ela própria, sem a ajuda de terceiros....Estes são os três desejos, se ela conseguir isso... consegue tudo... consegue tudo

Prof - Então imagine que passaram dez anos e que ela tem dezassete como é que está a vê-la?

Mãe - Eu espero vê-la uma adolescente independente, sem precisar de mim para cuidar das suas necessidades básicas

Prof - E a nível escolar

Mãe - Isso já ponho mais reticências... sou muito sincera, apesar de tudo não sei se ela evoluirá da mesma maneira como ao nível das necessidades básicas... acha que vai ter mais dificuldades. Só se ela mudar muito, sou muito realista vai ter ainda dificuldades...

Prof - Acha que ela vai fazer um percurso escolar igual às outras crianças?

Mãe - Acho que não, muito sinceramente, apesar de me custar dizer isto, acho que não..

Prof - Então está preparada para que passe a beneficiar de um Currículo Específico

Mãe - Sim... Sim e tudo o que vier a mais é ótimo, porque agora já estou mais próxima, pronto as minhas expectativas já não são como eram antes de saber aquilo que ela tinha, não é... agora já sei como é que as coisas estão a ser a sua evolução... se se manter assim já sei que quando tiver dezassete anos não deve estar na Universidade por exemplo... e isso é uma realidade... mas também nem todos podem ser doutores e neste momento muitos doutores também não exercem a sua profissão. Quero o melhor para ela, o que quiser e conseguir ser estou... eu e o pai estamos aqui para apoiá-la.

Prof - Finalmente, gostaria que avaliasse a relação que estamos a implementar entre a família e a escola.

Mãe - Esta relação é muito importante, a vários níveis, e tem-me ajudado imenso. Por um lado, têm sido a professora e agora a terapeuta quem me têm ensinado a ajudar a minha filha. Sem o vosso apoio, eu não saberia como ajudar uma criança com as dificuldades da Maria e, por outro lado, a vossa ajuda também tem sido fundamental nos momentos em que estou triste e desanimada... às vezes fico desolada, mas depois lembro-me do entusiasmo de todos e sinto que tenho de ganhar coragem... por tudo isto é muito importante que continue.

**GUIÃO DE ENTREVISTA/ ENC. EDUCAÇÃO  
(2ª Entrevista)**

Blocos	Categorias	subcategorias	Objetivos
Bloco 1 -Legitimação da entrevista		Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; explicitar o objectivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	
Bloco 2 - Expectativas parentais	Obter dados sobre a percepção da mãe relativamente à evolução da filha  Conhecer a percepção da mãe sobre o conceito de sucesso	. Analisar a evolução da aluna desde que entrou no 1º ciclo até ao final do 2º ano.  . Comparar nas diferentes áreas as expectativas iniciais com as atuais.  . Analisar o fato de "ter um percurso de sucesso"	- Como analisa a evolução da Maria desde que iniciou o 1º ciclo? - Quais a/as áreas em que mais e em que menos evoluiu? - Comparando com as expectativas iniciais. Confirmaram-se, superaram-se. Justifique? - Como caracteriza o percurso escolar da Maria: de sucesso ou insucesso
Bloco 3 – Famílias especiais	Compreender a diferença  Referir as preocupações	Como encara o fato de ter uma filha com NEE  Quais as principais preocupações: Consciência da diferença; aceitação pelos pares; relações de amizade; perspectivas de futuro	Quando é que teve a noção exata que a menina era diferente? Quem lhe transmitiu essa informação? O que sentiu? O pai aceita a diferença? Teve/tiveram necessidade de ajuda? Quem mais ajudou /a quem recorreram Pensa que a sua filha se sente diferente dos colegas? Ela costuma referir esse fato? Em que termos? Como perspectiva o seu futuro escolar e pós escolar
Bloco 3 – Cooperação escola/família	Analisar o modo como a mãe avalia a cooperação escola/família  Avaliar a importância da co-responsabilização	Como caracteriza a relação escola família?  Classificar o apoio dos profissionais. O apoio corresponde ao que desejava para si e para a sua filha?  Tem recebido orientações relacionadas com o modo de educar/ensinar a sua filha?  A família tem outras necessidades que ainda não foram atendidas. Quais?	- Que tipo de relação tem com os professores da sua filha? (empatia, respeito, solidariedade, disponibilidades, confiança...) -Há informação partilhada sobre os diferentes assuntos e sobre o processo educativo da sua filha - Tem havido orientação para outros serviços/técnicos de que a criança usufrui - Considera que existe coordenação, entre os diferentes técnicos envolvidos. Quem deverá ter esse papel? - Considera importante o apoio emocional dado, enquanto mãe de uma criança especial. Porquê? -Como avalia a qualidade/quantidade do apoio dos diferentes técnicos; - Pensa que é importante o fato de poder colaborar na sua vida escolar -Essa colaboração tem na ajudado a compreender quais são as áreas fortes e fracas - O conhecimento das suas competências tem ajudado a adequar as expectativas. -Tem necessidade de contactar com pais de outras crianças com NEE Tem necessidade de formação de pais. Outras?



## 2ª Entrevista

Prof - Como analisa evolução da Maria desde que entrou no 1º ciclo até este momento

Mãe – as minhas expectativas foram superadas, inicialmente algumas coisa não foram conseguidas, mas entretanto foi evoluindo e eu não esperava que fosse tão rápido o que ela tem conseguido aprender; não esperava que no final deste ano ela já conseguisse ler o que ela consegue ler. E ela também está muito interessada “ó mãe ensina-me estas letras - letras que ela ainda não conhece, porque as outras ela já vai juntando. Quando, por exemplo, encontra alguma coisa em casa, ainda ontem apanhou uma bisnaga e veio logo ter comigo a dizer ”mãe ensina-me a ler”

Prof. – podemos falar de um percurso de sucesso

Mãe - Sim, dentro das suas limitações é um percurso de sucesso

Prof. – Quando é que teve noção que a menina tinha estas dificuldades

Mãe – Desde o Jardim, no início era a parte motora, a motricidade. Mas depois, os exercícios que iam fazendo no jardim, ela não conseguia acompanhar e comparando com os outros meninos

Prof – Alguém a alertou para esse facto

Mãe - Eu própria, nas consultas e as professora... nós verificávamos que as coisas não aconteciam como deviam acontecer

Prof – E o pai como reagiu à situação?

Mãe - O pai não acompanha tanto e não exterioriza as coisas, sente-se que ele fica muito triste, mas não verbaliza.

Prof - E para a enfrentarem , precisaram de alguém, recorreram à ajuda de algum técnico.

Mãe – Não. A ajuda aconteceu dentro da família

Prof - A coesão familiar é muito importante, apesar disso há famílias que têm necessidade de ajuda especializada

Mãe- Nós não, mas tem sido muito complicado. Ainda outro dia estava a ensinar o meu sobrinho João e vendo o que ele faz, fico triste... porque vejo a evolução dele em relação a ela... fico triste porque eu gosto de ajudar as crianças, já o meu outro sobrinho.....mas pronto, já me mentalizei uns dias melhores do que outros...mas passa.

Prof – E ela já percebe que não consegue e que a mãe fica triste?

Mãe – Já, já percebe. Ela por vezes diz que os meninos gozam com ela e ela fica muito triste por não se encontrar ao nível deles. E eu então digo-lhe: não fiques triste, vais aprendendo aos pouquinhos.

Inicialmente, eu achava que ela estava mais afastada dos meninos e encontrava-se muito sozinha no recreio. Atualmente, já tem um pequeno grupo de amigas, apesar de me dizer que, por vezes, elas não querem brincar com ela, penso que depende das brincadeiras...

Prof – No próximo ano letivo é muito importante continuar a trabalhar a interação com os pares. Mas considerando as dificuldades, quais são as expectativas para o futuro?

Mãe – Ela está a caminhar, com o trabalho diário que realizei e realizo com ela, com o esforço de todos, ela aprende mas precisa de muito mais tempo... e agora percebo o significado prático do relatório de avaliação psicológica ...a memória, o raciocínio... e o que isto significa ao nível da aprendizagem, mas apesar de tudo, está a caminhar e nós vamos conseguir...

Prof – Isto significa que considera útil a parceria que desenvolvemos

Mãe – Está a ser muito útil, vão-me ajudando no trabalho que realizo com ela, sozinha eu não teria condições para lá chegar e eu tento trabalhar com ela o máximo que posso. Às vezes não consigo, os meus horários, os horários do meu marido, faço as coisas a correr, não tão bem como eu gostaria mas o máximo possível, de acordo com o que me vão aconselhando e sugerindo”

Prof – E como avalia a sua participação na relação escola/família.

Mãe – Eu sinto-me uma parte ativa nesta parceria, sinto-me muito bem, tem havido uma informação muito partilhada que para mim tem sido muito proveitosa

Prof – Um dos nossos papéis tem sido a orientação para outros técnicos, como avalia esse encaminhamento, tem sido o necessário, poderia ter sido feio mais?

Mãe – Sem a vossa opinião, sem o encaminhamento do ensino especial a Maria não teria o apoio que tem e que é fundamental. Ainda á algum tempo quando fui com ela a uma urgência o médico abriu o processo e quando viu os apoios que ela tinha perguntou -me com é que eu consegui a terapia da fala (duas vezes por semana) e apoio por professora de educação especial também duas vezes por semana

Prof - Finalmente gostaria que se pronunciasse sobre as medidas educativas e a proposta para que beneficie de Currículo Específico individual.

Mãe - não tenho qualquer dúvida, por muito que me custe a minha filha não tem condições para acompanhar o currículo comum, para o seu bem estar e também para o nosso não lhe podemos exigir o que ela não pode dar... no próximo ano letivo deve continuar a beneficiar do currículo feito à sua medida .. do seu currículo”







## Agrupamento de Escolas de Penacova

### Registo de Avaliação

#### 1º Ciclo

**Apreciação global:**

Apesar da falta de assiduidade, devido a problemas de saúde, os diferentes intervenientes no processo educativo referiram que, são visíveis as suas dificuldades ao nível da aquisição conhecimentos e todos consideraram que “o ritmo de aprendizagem é muito lento” o que condiciona, seriamente, o seu desempenho escolar. A aluna, apresenta períodos de atenção/concentração muito curtos, só consolida as aprendizagens depois de se repetirem os conteúdos durante algum/muito tempo e necessita de incentivo permanente para concluir as tarefas. Devido à situação descrita, os docentes decidiram elaborar Adequações curriculares individuais a Língua Portuguesa e Matemática.

Concluíram ainda que, atendendo às suas limitações/competências, é fundamental que se desenvolva a parceria com os pais para que, em conjunto com a escola, encontrem estratégias comuns para melhorar/aumentar o seu desempenho nas diferentes áreas (comunicação, autonomia, interação, matemática, leitura e escrita).

**Observações:**

A aluna beneficia das alíneas: a) Apoio pedagógico personalizado (duas vezes por semana); alínea b) Adequações curriculares individuais e d) Adequações no processo de avaliação (artº 16º) do Dec-lei 3/2008 e Terapia da Fala (duas vezes por semana).

Apoio ao Estudo	NS	S	SB
- Assiduidade.	X		
- Cumprimento das regras.		X	
- Realização das actividades propostas.		X	
- Autonomia na resolução das actividades propostas.	X		

O/A Professor/a	O Encarregado de Educação
<hr/>	<hr/>
Data: ____ / 12/ 2010	Data: ____ / 12/ 2010

**Códigos utilizados:**

NS – Não Satisfaz    S – Satisfaz    SB – Satisfaz Bem  
F – Fraco    I – Insuficiente    S – Satisfaz    B – Bom    MB – Muito Bom





## Agrupamento de Escolas de Penacova

### Registo de Avaliação

#### 1º Ciclo

#### Apreciação global:

A aluna beneficia de um Programa Educativo Individual onde constam as seguintes medidas educativas (artº 16º): alíneas a) Apoio pedagógico personalizado (duas vezes por semana); alínea b) Adequações curriculares individuais e d) Adequações no processo de avaliação e ainda Terapia da Fala (duas vezes por semana). Todas as medidas propostas estão a ser cumpridas. No entanto, e apesar da aluna estar a apresentar progressos nas diferentes áreas disciplinares, comunicação verbal e autonomia, o seu ritmo de aprendizagem é muito mais lento, pelo que, é cada vez mais acentuado o seu desfasamento face aos pares. Acresce que a aluna tanto faz progressos na sua aprendizagem como retrocesso pelo que as aquisições nunca estão devidamente consolidadas logo, é necessário repetir, frequentemente, os conteúdos já leccionados. Apesar disso, considerando o seu perfil, todos são de opinião que estamos perante um percurso de sucesso que, só se manterá a este ritmo, se continua a colaboração entre os diferentes contextos educativos.

#### Observações:

Em anexo, duplicado da planificação das Adequações curriculares das diferentes áreas com a respetiva avaliação.

Apoio ao Estudo	NS	S	SB
- Assiduidade.			X
- Cumprimento das regras.			X
- Realização das actividades propostas.		X	
- Autonomia na resolução das actividades propostas.		X	

O/A Professor/a	O Encarregado de Educação
<hr/> Data: _10_/ 04/ 2011	<hr/> Data: 13/ 04/ 2011

#### Códigos utilizados:

NS – Não Satisfaz    S – Satisfaz    SB – Satisfaz Bem  
F – Fraco    I – Insuficiente    S – Satisfaz    B – Bom    MB – Muito Bom





<b>Autonomia Pessoal e Social</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>	<b>Expressões</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>
Comer sozinha				X	Entoa canções alusivas a temáticas diversas		X		
Cumprir horários				X	Participa em atividades musicais			X	
Utilizar de forma autónoma o WC				X	Expressa-se através de gestos palavras e mov		X		
Ser persistente			X		Participa em jogos cumprindo regras		X		
Completar as tarefas propostas			X		Participa em exercícios físicos			X	
Assumir os erros		X			Domina técnicas simples de pintura, recorte e colagem		X		
Avaliar as consequências dos seus atos		X							

**Apreciação global:**

A Maria fez progressos na sua aprendizagem em conformidade com o que estava previsto na planificação.

Analisando a sua evolução em cada uma das áreas constata-se que, aquela em que revela maiores dificuldades e desfasamento face aos pares é a matemática. Consegue realizar a adição até ao cinco, mas sempre com concretização, continuando com muitas dificuldades na subtração, mesmo com concretização. Ao nível da língua portuguesa lê, sem suporte de imagem, as palavras conhecidas/trabalhadas e outras contendo as mesmas sílabas e escreve pequenas frases. Em relação ao Estudo do meio, acompanhou o Currículo com limitações necessitando de adequações ao nível da avaliação. Continua com muitas dificuldades ao nível da concentração mas, quando o professor lhe pede para executar pequenas tarefas de carácter mais prático, executadas pelos alunos de forma rotativa (arrumar os cadernos, as capas...) a Maria, fá-lo com muito empenho e responsabilidade.

Considerando o seu perfil de funcionamento salienta-se, uma vez mais, que para a sua evolução continuar a este ritmo, é fundamental que a família e, nomeadamente, a mãe mantenha com a escola a parceria que se implementou durante este ano letivo.

**Observações:**

Aluna abrangida pelo Decreto-lei 3/2008 (alíneas a,c e d) do artigo 16º.

A avaliação das áreas de língua portuguesa e Matemática encontra-se em anexo na respetiva planificação

<b>Apoio ao Estudo</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>MB</b>
- Assiduidade.			X
- Cumprimento das regras.			X
- Realização das actividades propostas.		X	
- Autonomia na resolução das actividades propostas.		X	

<b>O/A Professor/a</b>	<b>O Encarregado de Educação</b>
<hr/> Data: 30/ 06/ 2011	<hr/> Data: 30 / 06/ 2011

**Códigos utilizados:**

NS – Não Satisfaz    S – Satisfaz    SB – Satisfaz Bem  
F – Fraco    I – Insuficiente    S – Satisfaz    B – Bom    MB – Muito Bom