



**CARLA SILVEIRA
MAIA**

**A INTERACÇÃO ENTRE FAMÍLIAS
E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**

**O Impacte das Tecnologias de Informação e
Comunicação nas Necessidades Educativas
Especiais**



**CARLA SILVEIRA
MAIA**

**A INTERACÇÃO ENTRE FAMÍLIAS
E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**

**O Impacte das Tecnologias de Informação e
Comunicação nas Necessidades Educativas
Especiais**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Margarida Almeida e co-orientação do Professor Doutor António Osório.

o júri

Presidente

Professor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira
Professor Associado do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Vogais

Professora Ana Paula Loução Martins
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Professora Ana Margarida Pisco Almeida
Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Professor António José Meneses Osório
Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

agradecimentos

Face à impossibilidade de lembrar individualmente todos aqueles que foram importantes ao longo deste ano de trabalho, deixo a minha profunda gratidão a cada um daqueles que me rodeia e que, de alguma forma, concedeu importantes contributos a este enriquecedor percurso.

Contudo, não posso deixar de agradecer particularmente à Professora Doutora Margarida Almeida, da Universidade de Aveiro, pelo imensurável privilégio de a ter como orientadora, pelo apoio permanente, admirável objectividade e preciosas sugestões que tornaram possível o efectivo desenvolvimento deste trabalho. Ao Professor Doutor António Osório, da Universidade do Minho, o meu sincero agradecimento pela disponibilidade e empenho.

Às famílias participantes e a todos os que a nós se juntaram ao longo deste agradável percurso, o meu apreço e o meu muito obrigada, pois, sem a sua entrega e colaboração, esta investigação não poderia ter sido realizada. Acrescento ainda a minha felicitação por terem contribuído para o desenvolvimento da investigação em Portugal e exercerem o seu direito cívico de participar no avanço da nossa sociedade.

Às minhas colegas e amigas, Vieira e Henriques, pela incondicional partilha de perspectivas e ideias e importantes momentos de descontração.

À minha família pela presença e prontidão e a todos os meus amigos por me acompanharem.

palavras-chave

TIC, *Web 2.0*, Blogue, Interação interfamiliar, Envolvimento familiar, NEE

Resumo

Conceptualmente ancorado na reconhecida importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) enquanto ferramentas promotoras da interação, este estudo pretendeu analisar o impacto da sua utilização, nomeadamente de uma ferramenta da *Web 2.0*, o blogue, na interação entre famílias de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e na relação destes importantes agentes educativos com o contexto educacional.

Em ordem a concretizar este objectivo foi realizado um estudo de caso de carácter qualitativo que teve como conjunto de participantes 7 familiares de crianças com NEE, decorrentes das limitações associadas a um diagnóstico de dislexia. No escrutínio das interações ocorridas no blogue foram também contempladas as intervenções de participantes do blogue externos ao estudo, perfazendo neste âmbito um número total de 44 participantes.

Os resultados obtidos - a partir da análise de dados provenientes de dois inquéritos por questionário, aplicados na fase de pré e pós-interacção no blogue, e da análise de conteúdo das interações registadas no mesmo - demonstraram um crescimento das interações interfamiliares e revelaram indicadores de maior envolvimento parental na educação.

As conclusões sugerem, por isso, que a utilização das TIC promove a interação entre estas famílias e que esta, por sua vez, tende a estar associada à construção de uma mais próxima relação entre a família e a escola.

keywords

ICT, *Web 2.0*, Interaction between families, Family-school relationship, SEN

Abstract

Conceptually based on the acknowledged importance of the Information and Communication Technologies (ICT) as tools that promote interaction, this study aimed to analyze the impact of their use, namely of a *Web 2.0* tool, the blog, on the interaction between families of Students with Special Education Needs (SEN) and on the relationship between these important education agents and the educational context.

Under this aim, a qualitative case study was driven over a group constituted by 7 relatives of students with SEN derived from limitations associated with a diagnosis of dyslexia. In the analysis of interactions occurred in the blog, interventions of participants external to the study were also covered, making a total of 44 participants.

The results - based on the analysis of data from two questionnaire surveys, applied at the blog's pre and post-interaction moments, and on the interactions content analysis - have shown a growth of interactions between families and have pointed indicators of greater parental involvement in education.

The findings suggest therefore that the use of ICT promotes the interaction between these families and that this, in turn, tends to be associated with the building of closer relationships between families and school.

Índice

Lista de Quadros	xi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO I – TIC: WEB 2.0 E BLOGUE	
1.1. Sociedade da informação e comunicação	4
1.2. As TIC/ Web 2.0 na Educação	6
1.3. Conceito de WEB 2.0	8
1.3.1. Potencialidades da Web 2.0 na interacção	10
1.3.2. A Web 2.0 no envolvimento e participação parental na escola	12
1.4. O blogue	13
1.4.1. Potencialidades Pedagógicas do Blogue	18
1.4.2. O Blogue na Promoção da interacção: um espaço de colaboração e partilha	22
CAPÍTULO II – ENVOLVIMENTO FAMILIAR E RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA/ INTERACÇÃO ENTRE PARES E SUAS POTENCIALIDADES	
2.1 Conceito de participação/ envolvimento parental.....	25
2.2. Relevância do envolvimento familiar no sucesso académico	26
2.3. Formas de participação/ envolvimento	31
2.4. Estado actual da participação parental: obstáculos e estratégias para a sua promoção	33
2.5. Interacção entre pares	39
2.6. A interacção como potenciadora da aproximação família-escola	46
CAPÍTULO III - NEE: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DISLEXIA	
3.1. NEE	49
3.2. As DA/ DAE nas NEE	50

3.2.1. As DA/ DAE: breve perspectiva histórica	52
3.2.2. Conceito de DA/ DAE.....	54
3.2.3. Consequências sociais das DA/ DAE	59
3.3. Dislexia	60
3.3.1. A dislexia: perspectiva histórica	61
3.3.2. Definição	71
3.3.3. Consequências sociais	73

PARTE II: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV – CARACTERIZAÇÃO GERAL DO ESTUDO

4.1. Enquadramento Teórico do Problema	75
4.2. Relevância do Estudo	76
4.3. Formulação do problema	77
4.4. Objectivos e questões da investigação	77

CAPÍTULO V – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

5.1. Metodologia	80
5.2. Participantes	83
5.3. Técnicas de Recolha de Dados: Instrumentos	84
5.3.1. Inquéritos por questionário: análise descritiva e comparativa	85
5.3.2. A interacção no blogue: análise de conteúdo	88
5.4. Sequencialização dos momentos de investigação	91
5.5. Limitações do estudo	95

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

6.1. Resultados: inquéritos por questionário	97
--	----

6.2. Resultados: análise de conteúdo da interacção no blogue	135
6.3. Discussão dos resultados	153
CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS	
7.1. Conclusões	166
7.2. Perspectivas de investigação futuras	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXOS	
Anexo I – Inquérito por questionário	184
Anexo II – Pedido de autorização a instituições e escolas	192
Anexo III - Carta introdutória descritiva do estudo dirigida aos participantes	193
Anexo IV – Formulário de consentimento da utilização confidencial dos dados	194
Anexo V - Guia para participantes: Como aceder e participar no blogue; Guia para participantes: Como alterar o nickname	195
Anexo VI – Panfleto de divulgação	202

Lista de quadros

Quadro 1: Temas e objectivos das questões inseridas nos inquéritos por questionário	87
Quadro 2: Frequência da interacção entre pais de alunos com dislexia	97
Quadro 3: Frequência da abordagem de temas escolares entre pais de alunos com dislexia	98
Quadro 4: Número de famílias de alunos com dislexia com que os participantes interagem	99
Quadro 5: Formas de ocorrência da interacção com outras famílias de alunos com dislexia	100
Quadro 6: Experiência relativa ao contacto via Internet com outras famílias	100
Quadro 7: Motivos mais valorizados relativamente à utilização da Internet como suporte à comunicação	101
Quadro 8: Ferramentas da Internet utilizadas no contacto com outras famílias	102
Quadro 9: Frequência de participação em grupo de ajuda mútua	102
Quadro 10: Motivos para a não participação em grupos de ajuda mútua	103
Quadro 11: Nível de importância atribuído ao contacto entre famílias para um melhor acompanhamento da vida escolar do filho	104
Quadro 12: Valorização da importância de partilha de experiências como forma de prestar auxílio a outras famílias	105
Quadro 13: Distribuição da frequência da importância atribuída a uma rede de apoio que proporcione o contacto entre famílias que vivenciam problemas semelhantes	105
Quadro 14: Motivos para a atribuição de importância a uma rede de apoio que proporcionasse o contacto entre famílias que vivenciam problemas semelhantes	106
Quadro 15: Expectativas em relação à futura participação no blogue /Aspectos positivos provenientes da interacção no blogue	107
Quadro 16: Nível de satisfação face a aspectos sociais e pessoais relativos à problemática da dislexia	108
Quadro 17: Meios utilizados para o acesso a informação relativa à dislexia	110
Quadro 18: Consequências/ nível de benefícios derivados da participação no blogue	112
Quadro 19: Satisfação face à própria intervenção e à intervenção dos outros	114
Quadro 20: Motivos para a não participação pretendida	115
Quadro 21: Quantificação do apoio prestado pela escola ao aluno com dislexia	115

Quadro 22: Frequência de contacto com a escola	116
Quadro 23: Formas mais frequentes de contacto entre família e escola	117
Quadro 24: Nível de dificuldade sentido pelos pais no acompanhamento do percurso escolar dos filhos	117
Quadro 25: Factores que poderiam favorecer a participação dos pais na vida escolar	118
Quadro 26: Receptividade da escola	119
Quadro 27: Motivos dos contactos entre a família e a escola	120
Quadro 28: Nível de esclarecimento prestado nos contactos com as escolas	120
Quadro 29: Importância atribuída ao conhecimento sobre a vivência escolar para um melhor apoio dos pais aos seus filhos	121
Quadro 30: Frequência da participação dos pais nos eventos escolares e nas reuniões de pais na escola	122
Quadro 31: Opinião dos inquiridos que frequentam reuniões de pais relativamente à sua utilidade	123
Quadro 32: Nível de importância assumido por factores diversos na promoção do sucesso escolar	
Quadro 33: Influência da relação família-escola no desempenho escolar do aluno	124
Quadro 34: Nível de satisfação relativo à postura da escola em diversos aspectos	125
Quadro 35: Partilha de exercícios e estratégias entre a escola e a família	126
Quadro 36: Frequência da valorização das sugestões da família	127
Quadro 37: Frequência de acesso à Internet	128
Quadro 38: Experiência relativa à participação em blogues	129
Quadro 39: Facilidade de participação num blogue	130
Quadro 40: Temas de interesse	130
Quadro 41: Perguntas hipotéticas a outros pais	131
Quadro 42: Principais preocupações relativamente à problemática do filho	132
Quadro 43: Dificuldades diárias da dislexia	133
Quadro 44: Dados gerais do material considerado para análise	134
Quadro 45: Distribuição geográfica dos participantes por distrito	136
Quadro 46: Distribuição horária das participações	136

Quadro 47: apresentação de dados de identificação	137
Quadro 48: Categorias temáticas emergidas	138
Quadro 49: Diversidade temática	140
Quadro 50: Natureza das referências ao tema estratégias/ informações	141
Quadro 51: Natureza das referências à escola/professores e ao apoio profissional externo	141
Quadro 52: Diversidade temática registada nas mensagens	142
Quadro 53: Expressões de afectividade	143
Quadro 54: Interactividade	144
Quadro 55: Presença ou ausência de referência explícita no debate de assuntos já iniciados	144
Quadro 56: Expressões de coesão	145
Quadro 57: presença ou ausência de títulos sociais ou profissionais	146
Quadro 58: Mapa de rede de interacções	147
Quadro 59: Grau de centralidade dos nós	148
Quadro 60: Estatísticas descritivas de centralidade	149
Quadro 61: Centralidade de intermediação	150
Quadro 62: Estatísticas descritivas de intermediação	150
Quadro 63: Distâncias geodésicas	151
Quadro 63: Intensidade das relações de interacção estabelecidas.....	152

1. Introdução

Com a acelerada evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, nomeadamente do denominado *software social* no âmbito da *Web 2.0*, o ensino pode ter nas suas inúmeras ferramentas um forte aliado potenciador, entre outros, da desejável abertura da escola ao mundo exterior e, particularmente, às famílias.

Por não se tratarem apenas de ferramentas de cariz informativo, mas também e, sobretudo, de um poderoso instrumento no suporte à comunicação e interacção, as TIC poderão promover o indispensável envolvimento e aproximação da família ao contexto escolar potenciando a sua participação e contributo activo - factores determinantes na promoção do sucesso escolar.

Independentemente da cultura, período histórico, localização geográfica ou composição interna, a família é o primeiro grupo social ao qual o ser humano pertence e desempenha, portanto, um papel fundamental e determinante no seu desenvolvimento (Glat & Pletsch, 2004).

Apesar da reconhecida importância da família no processo educativo e da inquestionável necessidade da sua envolvimento no percurso escolar dos alunos, a presença constante e contínua dos encarregados de educação é frequente e compreensivelmente dificultada pela sua reduzida disponibilidade relacionada, entre outros, com os seus afazeres profissionais.

Neste panorama, a exploração de instrumentos de apoio à aproximação dos encarregados de educação às escolas é cada vez mais pertinente e torna-se, por isso, imperativo tirar partido de meios de contacto mais flexíveis que permitam não descurar a sua integração e contrariar barreiras que mantêm arredada da escola a participação efectiva das famílias.

Neste âmbito, as novas tecnologias poderão afigurar-se como facilitadoras desta necessária mudança, aumentando a capacidade/possibilidade de intervenção e actuação destes importantes intervenientes no processo educativo, podendo desta forma contribuir simultaneamente para a concretização do objectivo estipulado pelo Ministério que visa a “co-responsabilização dos familiares no processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens” (Portal do Governo, 2006). Esta mudança opera mediante a quebra de barreiras entre contextos – familiar e escolar – aproximando pais e professores e através do enriquecimento intracontextual pela partilha de experiências e dificuldades entre contextos e intervenientes semelhantes na sua problemática.

Relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a utilização destas ferramentas adquire ainda maior sustentabilidade face à crescente literatura que documenta que a eficácia da intervenção psico-educativa pressupõe o inevitável envolvimento da família¹.

¹ A este propósito Dunst (2002) afirma que as práticas consistentes com os princípios da abordagem centrada na família estão relacionadas com resultados positivos da intervenção, pelo que a intervenção centrada na família surge como uma “*expansão lógica das práticas que procuram maximizar os esforços de intervenção*” (Bruder, 2000:108).

No que concerne ao crescente número de crianças que experienciam limitações na sua participação educacional, a transdisciplinaridade e a reunião dos diferentes contextos que as envolvem é, por excelência, o processo mais eficaz na abordagem às suas problemáticas embora permaneça de difícil concretização, havendo dados empíricos que demonstram o sentimento de isolamento quer das escolas, quer das famílias destes alunos (Heiman, 2002; Peterander, 2000).

Sendo a Educação Especial uma forma de atendimento muito específica e considerada, economicamente, de alto custo, as ferramentas de comunicação e interconexão abrem um leque de oportunidades, permitindo colmatar a escassez de apoio e acompanhamento a estas famílias. Nesta perspectiva, uma rede de apoio para a família que proporcione o contacto com outras famílias que vivenciam problemas semelhantes, convergiria certamente para uma melhor vivência da família e da criança com NEE. As famílias poder-se-iam constituir como importantes fontes de informação e suporte emocional umas para as outras, ajudando a combater atitudes negativas, fortalecendo a percepção do que podem fazer para ajudar o filho com NEE no sentido de o estimular, promover o seu desenvolvimento e maximizar a sua inclusão.

Face à natural concepção da leitura enquanto o grande meio de todo o processo de ensino/aprendizagem, no seio das NEE, a dislexia assume-se como uma Dificuldade de Aprendizagem (DA)/ Dificuldade de Aprendizagem Específica (DAE) a ter em particular atenção, uma vez que a competência linguística e a leitura poderão estar altamente correlacionadas com o seu sucesso académico nas várias disciplinas (Pretorius, 2001). Paralelamente, perante a imprescindibilidade cada vez mais consagrada à necessidade da aprendizagem se processar ao longo da vida e da sua gestão pelo próprio sujeito (Cabral, 2003), a necessidade de ler, compreender e saber escrever com correcção e clareza assume um papel central em toda a educação.

Ultrapassado o período de longos anos de negligência a que foram votadas as DA/ DAE, actualmente é impensável não tentar proporcionar a estes alunos a possibilidade de acederem a um ensino individualizado que lhes permita adquirir as competências mínimas e essenciais à sua integração na sociedade, tendo por tal, a Educação Especial merecido nos últimos anos a atenção de numerosos autores e investigadores de diversas áreas, sendo os temas mais frequentemente abordados os da integração e da inclusão. Sendo que a inclusão escolar, de acordo com Stainback e Stainback (1996), inclui proporcionar a cada aluno oportunidades de aprendizagem semelhantes, o sucesso no cumprimento das exigências académicas determina um ciclo de maior envolvimento e, conseqüentemente, de inclusão no seu contexto educacional.

Neste sentido, consideramos que a exploração das ferramentas da *Web 2.0*² poderá ser um poderoso

² Associados ao paradigma da Web 2.0, termos como *blogue*, *wiki*, *facebook*, *youtube*, entre uma infinidade de outros exemplos, apresentam-se como ferramentas que reflectem esta nova filosofia introdutora de uma verdadeira revolução no uso da Web em que ao consumo de informação e conhecimento se adicionou a possibilidade simultânea da sua produção e em que a maior possibilidade de participação para todos, facultada pela gratuidade, facilidade de utilização e publicação

suporte para encarregados de educação que necessitam esclarecer dúvidas e partilhar experiências num ambiente colaborativo, para que possam cooperar no desenvolvimento harmonioso dos seus educandos com NEE, ajudando-os e preparando-os para uma vivência positiva e um desempenho escolar de sucesso.

Este projecto emerge assim da consciencialização das potencialidades da utilização das TIC, e particularmente das ferramentas da *Web 2.0*, estando norteado pelo objectivo basilar de analisar a sua eficácia na promoção da interacção interfamiliar de alunos com NEE e conseqüentemente, os efeitos desta interacção na relação entre a família e a escola. Assim, o presente trabalho foi organizado e delineado na perspectiva de procurar compreender as potencialidades das ferramentas de comunicação da *Web 2.0* na interacção entre famílias de alunos com NEE e os seus subsequentes efeitos no envolvimento familiar e na relação família-escola.

O presente documento pretende espelhar os aspectos pertinentes ao desenvolvimento do trabalho de investigação realizado no âmbito da Dissertação do Mestrado em Multimédia em Educação, pretendendo deste modo apresentar, descrever, explicitar, sustentar e reflectir acerca das principais opções relativas ao desenvolvimento prático do projecto bem como dos seus resultados, fazendo referência aos aspectos mais significativos de cada um dos seus componentes.

Para tal apresenta-se estruturado em duas grandes partes, respeitantes ao Enquadramento Teórico – parte I – e à Metodologia da Investigação – parte II.

A parte I, consagrada à revisão da literatura pertinente à investigação, encontra-se subdividida em três capítulos correspondentes às três grandes áreas que constituem objecto do estudo: (1) *Web 2.0* e blogue; (2) Envolvimento familiar e relação família-escola/ interacção entre pares e suas potencialidades; (3) NEE, DA/ DAE e dislexia.

A parte II é dedicada à caracterização geral do estudo, ao procedimento metodológico, à apresentação e análise dos resultados e às considerações finais. No que concerne ao capítulo em que se caracteriza o estudo, este compreende o enquadramento teórico e a definição do problema, os objectivos e questões de investigação e a relevância do estudo. Relativamente ao capítulo dedicado ao procedimento metodológico, este procura clarificar e fundamentar os aspectos mais pertinentes relativamente às opções metodológicas que orientaram o projecto. Na apresentação e análise dos resultados expõem-se e analisam-se os dados provenientes dos instrumentos utilizados e, finalmente, no que concerne às considerações finais, as conclusões do estudo são apresentadas e perspectivam-se caminhos para futuras investigações.

imediate, fomentam a participação e interacção social em ambientes flexíveis ao tempo e espaço de cada um (Anderson, 2007).

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – TIC: WEB 2.0 E BLOGUE

1.1. Sociedade da informação e comunicação

A mudança, característica desde sempre inerente ao conceito de sociedade, impõe-se com particular força e celeridade na sociedade contemporânea, a *Sociedade da Informação*³. Nesta, também apelidada de *Sociedade do Conhecimento* ou *Nova Economia*, as novas tecnologias⁴ determinam um novo paradigma que valoriza, como bem essencial, a “informação”⁵.

Assim, surgida da pretensão de substituir e precisar o termo complexo e pouco elucidativo *Sociedade pós-industrial*, a expressão *Sociedade da informação*, inegavelmente centro de toda e qualquer discussão actual sobre desenvolvimento, pretende traduzir um novo modelo de organização das sociedades, no qual a informação, enquanto meio de criação de conhecimento, segundo Drucker (1993), Lemos (1999), Chaparro (2001), Fuks (2003) e D'Amaral (2003) citados por Dávila e Da Silva (2008), é factor fundamental para a produção de riqueza, de bem-estar e qualidade de vida.

Neste âmbito, as transformações propiciadas pelos avanços tecnológicos, nomeadamente pela crescente evolução dos meios de comunicação relacionados com o computador e pelo surgimento da Internet, tiveram repercussões inigualáveis, determinando “ (...) avanços significativos para a vida individual e colectiva, elevando o patamar dos conhecimentos gerados e utilizados na sociedade, oferecendo o estímulo para constante aprendizagem e mudança... ” (Werthein, 2000:71). Reflectidos inicialmente na possibilidade de acesso rápido à informação, em quantidade e direccionada para os assuntos pretendidos, estes progressos alteraram definitivamente a lógica comunicacional, preconizando um ponto de viragem em que a filosofia organizacional do “um para muitos” dá lugar à nova dinâmica de “muitos para muitos” (Lévy, 2000; Vaz, 2004). A enorme pertinência de tal transformação paradigmática, assente na nova possibilidade de todos serem simultaneamente consumidores e produtores de informação, é evidenciada por Freitas (1992: 30)

³ Este novo paradigma que Castells prefere apelar de *Sociedade Informacional*, tem segundo este autor cinco características fundamentais: (1) A informação é a sua matéria-prima; (2) Os efeitos das novas tecnologias têm alta penetrabilidade; (3) Predomínio da lógica de redes; (4) Flexibilidade; (5) Crescente convergência de tecnologias (Castells, 2000).

⁴ A par de outros autores, Castells (2000), defende veemente que a emergência desta nova sociedade assenta precisamente na revolução imposta pelas tecnologias da informação, que Grégoire et al. (1996:1) definem como “*uma série de tecnologias que geralmente incluem o computador e que, quando combinadas ou interconectadas, são caracterizadas pelo seu poder de memorizar, processar, tornar acessível e transmitir, em princípio para qualquer lugar, uma quantidade virtualmente ilimitada e extremamente diversificada de dados*”.

⁵ Segundo Drucker (1998) citado por Dávila e Da Silva (2008), a revolução da informação pode ser agrupadas em quatro fases históricas: a primeira iniciada com a invenção da escrita; a segunda, pautada pela invenção do livro escrito; a terceira marcada pela invenção da imprensa de Gutenberg e consequentemente pela disseminação do conhecimento; e a quarta, inegavelmente centrada na invenção do computador e no acesso à informação de forma mais rápida e cómoda.

que declara que “ (...) a humanidade terá nas novas tecnologias da informação e comunicação um auxiliar precioso no sentido de uma verdadeira disponibilização da informação por todos”.

Assim, a magnitude destas mudanças é vastamente reconhecida e as suas implicações estendem-se claramente a todas as esferas da vida, afectando “a forma como trabalhamos, como ocupamos os nossos tempos livres, como nos relacionamos uns com os outros e como tomamos conhecimento do que se passa no mundo à nossa volta” (Ponte, 1997:11), havendo mesmo autores que referem que a enorme dimensão do impacto destas inovações implicam um “reaprender a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender, a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social” (Moran, 2000:137).

Contudo, apesar da ênfase num vasto leque de ilimitadas associações e especulações positivas, tratando-se de uma sociedade que vive do poder da informação com base nas TIC, o acesso a estas torna-se condição essencial, podendo por isso, opostamente à sua intenção basilar, constituir-se como factor de exclusão e contribuir para o acentuar e perpetuar das diferenças sociais⁶. É face a este contexto de indispensabilidade de acesso e domínio das TIC em que “quem não for capaz de utilizar e compreender minimamente os processos informáticos correrá o risco de estar tão desinserido na sociedade do futuro com um analfabeto o está na sociedade de hoje” (Ponte, 1992:5)⁷, que o papel da Escola se torna primordial já que a integração das TIC por parte desta tem, entre outros objectivos⁸, o de dotar todos os alunos e futuros cidadãos destas capacidades essenciais na sociedade da informação.

Neste sentido, encontram-se inteiramente legitimadas as prioridades das políticas educativas e toda a atenção dos órgãos estatais no que concerne ao desenvolvimento da “Sociedade da Informação” nesta nova era do conhecimento. O reflexo desta coerente preocupação é evidenciado pelo Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal (1997) que declara: “Os computadores fazem parte da nossa vida individual e colectiva. A Internet e a multimédia estão a tornar-se omnipresentes (...) As Tecnologias de Informação influenciam os mais variados domínios da vida em sociedade. Isto pressupõe que os computadores e redes electrónicas estejam acessíveis em locais públicos nas escolas, nas bibliotecas e arquivos, nas instalações autárquicas, de forma a

⁶ As desigualdades de renda e de desenvolvimento do mundo industrializado reproduzem-se no novo paradigma, sendo que uma parcela considerável da população se encontra longe de estar integrada. Estas desigualdades verificam-se nos países desenvolvidos nos quais estão ainda por incorporar alguns segmentos sociais e minorias excluídas e nos países em desenvolvimento, onde a “exclusão informática” atinge vastos sectores da população (Agudo-Guevara, 2000).

⁷ Ali e Ganuza (1997:207) corroboram veemente esta perspectiva, e comparando “o advento da sociedade da informação com o que aconteceu com a invenção da imprensa” afirmam que “estes novos métodos (...) exigem que o utilizador aprenda a manejar as novas ferramentas, podendo acontecer que a sociedade se divida entre aqueles que sabem manejá-las e os que não sabem, e estes serão considerados como analfabetos informáticos ocorrendo as diferenças entre as sociedades e dentro da mesma sociedade entre os indivíduos que a compõem”.

evitar a exclusão de todos os que não dispõem de acesso em casa ou no local de trabalho” (MSI, 1997:9).

Neste panorama, a exaltada pluralização e globalização das TIC impeliu o desenvolvimento de um novo rumo centrado na intersecção deste domínio de conhecimento e intervenção com os diversos contextos e condições de vida. A desflorar este novo trilho, a redimensionalização do tema ao contexto educativo tem sido alvo de reconhecida importância no domínio científico.

1.2. As TIC/ Web 2.0 na Educação

A expansão comercial dos microcomputadores pessoais e os trabalhos pioneiros de Skinner e seus seguidores em torno do ensino programado e das *teaching machines* nas décadas de 60, 70 e 80 do século XIX pungiram a uma verdadeira revolução no ensino: a integração do computador na educação. Esta introdução, relacionada com o então denominado ensino-aprendizagem assistido por computador, à semelhança do que sucede com qualquer inovação significativa, acarretou reacções extremas e antagónicas que foram desde o entusiasmo e popularidade exacerbada, à descrença e mesmo ao temor, determinando um percurso evolutivo em que à fase inicial de convicção crescente nas suas potencialidades e conseqüente disseminação no contexto educativo, se seguiu um certo esmorecimento do seu uso na sala de aula⁹.

Contudo, com o decorrer dos tempos, as TIC, e em particular aquelas que estão ligadas aos computadores e às comunicações, foram assumindo um papel cada vez mais decisivo em todos os domínios da actividade humana e alterando profundamente os processos de produção de bens materiais, de difusão das ideias e, conseqüentemente, os modos de viver em sociedade, fazendo surgir novas metas e novas exigências para a educação¹⁰. Assim, e apesar de não especificamente concebidas para o sistema educativo, as magnânimes inovações surgidas ao longo do século XX, pela sua incontestável centralidade na vida da sociedade, passaram a ser utilizadas na escola trazendo novas possibilidades ao espaço de aula e abrindo-o ao exterior.

Desta forma, numa era em que, inequivocamente, as TIC assumem um papel preponderante nas mais diversas actividades quotidianas, a *Escola* não pode deixar de valorizar os seus recursos e

⁸ Na educação salienta-se igualmente o facto das inúmeras ferramentas das novas tecnologias oferecerem oportunidades sem precedentes para a integração do ensino/aprendizagem de forma colaborativa, continuada, individualizada e amplamente difundida (Werthein, 2000).

⁹ A essa mesma realidade alude Velasco (2004:26) ao afirmar que *“tal entusiasmo fue como un globo inflado com gás que fue perdiendo hinchazón hasta quedar reducido a la mínima expresión, apenas en unos cuantos profesores que continuaron en el empeño”*.

¹⁰ Segundo Ponte (1992), o que está em causa não é uma simples actualização pedagógica da escola, mas a sua organização em função de novas necessidades e de novos objectivos sociais.

maximizar as suas inúmeras potencialidades para a promoção de uma Educação de qualidade para todos. A robustez deste movimento torna-se particularmente irrevogável quando a ideia de escola enquanto mera transmissora de conhecimentos se encontra inteiramente ultrapassada e a consequente perspectiva do ensino como transmissão de saberes de forma igual à totalidade dos indivíduos - entendidos como um todo homogéneo, sem qualquer espaço de individualidade - se revela inadaptaada.

Assim, não se alheando da importância das TIC no nosso mundo e da sua inegável influência em todas as esferas da sociedade¹¹, nas quais a educação¹² se inclui, a Escola já as encara como um importantíssimo recurso educativo, procurando usufruir das oportunidades sem precedentes oferecidas pelas suas numerosas ferramentas. Neste panorama, atitudes como o gradual “apetrechamento” das escolas com computadores e outras tecnologias, e a crescente atenção dos professores face à informação e formação especializada nesta área, são notórias e revelam o esforço e preocupação da inclusão destes recursos educativos.

Neste âmbito, paralelamente às já significativas experiências de utilização dessas tecnologias por parte dos professores, e reafirmando a reconhecida importância das novas tecnologias no apoio à educação, numerosos estudos proliferam, procurando encontrar modelos de exploração que maximizem as consideráveis potencialidades da sua utilização no contexto educativo.

Apesar de não poder ser encarada como solução universal, único recurso ou ainda nas palavras de Machado (1992:83) uma *“porta mágica que vem resolver todos os problemas de professores e alunos”*, no seio de toda a polémica de prós e contras que envolvem a discussão respeitante a estas novas ferramentas, é já inquestionável que a introdução e adequada utilização das TIC na Educação pode revelar-se como instrumento muito eficaz para aperfeiçoar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, aumentando as oportunidades de alcance do sucesso por todos os alunos¹³.

Assim, entre as inúmeras aplicações das TIC - que vão desde a utilização de softwares genéricos como o processador de texto ou folha de cálculo e softwares específicos para aquisição das

¹¹ Em Portugal, o reconhecimento institucional da importância das TIC está claramente patente na Resolução do Conselho de Ministros nº16/96 de 21/3/96, ao criar a "Missão para a Sociedade da Informação" com o objectivo de promover um amplo debate conducente à definição de estratégias para a implantação da Sociedade da Informação em Portugal.

¹² O reconhecimento da importância das TIC na Educação foi acompanhado pelo desenvolvimento de programas específicos. Assim, assistimos primeiramente ao desenvolvimento do PROJECTO MINERVA, criado pelo Despacho n.º 206/ME/85 de 31 de Outubro (Missão para a Sociedade da Informação, 1997), ao que se seguiram os FORJA, IVA e EDUTIC (Ministério da Educação, 1999) e mais recentemente, o Programa Nónio-Século XXI (Programa de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação) pelo Despacho N.º 232/ME/96, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47587 de 10 de Março.

¹³ A este respeito, Correia (1997:167), alerta para o facto de que *“ não se pode esperar que as tecnologias conduzam a um sucesso automático, por parte do aluno, ou por si só venham a provocar uma substancial revolução pedagógica”*. Paulo Dias (1994) reforça também a ideia de que apesar das aplicações informáticas poderem constituir-se como úteis ferramentas de trabalho e ambientes que favorecem a expansão dos processos de comunicação e cognição, estas não são por si só significado de desenvolvimento, sendo que as interações entre alunos e professores, o tipo de situações a que os alunos são expostos ou criam constituem os aspectos determinantes no processo de aprendizagem.

competências requeridas das várias disciplinas à exploração das potencialidades de ferramentas *online* - a escola procura, de acordo com os diferentes objectivos visados, rentabilizar o seu uso em favor da educação.

Particularmente no que concerne à promoção da interação e de uma atitude mais activa na aprendizagem é cada vez mais recorrente e pertinente a utilização de ferramentas da chamada *Web 2.0*. Esta nova visão da *Web* traz, de facto, associadas novas possibilidades de cooperação e colaboração que, na educação, poderão impor novas e vantajosas dinâmicas entre os diversos agentes educativos, contribuindo nomeadamente para a erosão das fronteiras entre a escola e o mundo.

1.3. Conceito de *Web 2.0*

Ainda que a utilização e quase banalização do termo *Web 2.0* permaneça envolta em alguma indefinição e polémica¹⁴, sendo que o próprio criador da *World Wide Web* (*www*), Tim Berners Lee, se opõe à crença no nascimento de uma nova *Web*, defendendo que a ideia básica da sua criação contemplava já esta intenção de se constituir como um espaço de comunicação e partilha de conhecimentos (Berners-Lee et al., 1994), é indubitável que estamos hoje perante uma cada vez mais poderosa rede socialmente ligada, que se baseia fundamentalmente numa arquitectura de participação.

Foi com a popularidade dos sites “Live Journal” e “Friendster”, que começaram a ser apelidados de sites sociais de trabalho em rede, que se evidenciou a grande mudança: a *www* começava a comportar-se como uma rede de comunicação e a transitar de uma *Web* de leitura para uma *Web* de leitura e escrita, dando deste modo força ao termo *Web 2.0* que O’Reilly (2005) passou a definir de forma mais clara como uma plataforma em que os utilizadores têm um papel central uma vez que é a sua utilização que lhe dá sentido¹⁵.

Downes (2005:4) descreve mesmo esta mudança da *Web* como “from being a medium, in which information was transmitted and consumed, into being a platform, in which content was created, shared, remixed, repurposed, and passed along”.

¹⁴A multiplicidade de propostas para a definição do termo, exemplificada pelas diversas descrições dadas por vários especialistas na conferência de 2005 sobre a *Web 2.0* (cit. in Owen et al., 2006) - “It’s made of people. It’s not content.” (Jeff Jarvis, Buzzmachine); “The interconnected Web.” (Andrew Anker, Six Apart); “Web 2.0 is the two-way Web where content finds you.” (Ron Rasmussen, KnowNow); “People doing things together on the Web.” (Mitchell Baker, Mozilla Foundation); “Web 2.0 is about platforms that other people can build on.” (Rajat Paharia, Bunchball) – conflui, no fundo, para o reconhecimento de que “...at least until today, there is no registered tag that certifies what is or is not Web 2.0.” (Bartolomé, 2008:2).

¹⁵O termo *Web 2.0*, que faz um trocadilho com o tipo de notação em informática que indica a versão de um software, é da autoria de Tim O’Reilly (2005) e surgiu numa sessão de brainstorming no *Media Live International* em Outubro de 2004.

Assim, embora pareça indicar uma nova versão para a *Web*, de facto esta segunda geração de comunidades e serviços baseados nesta plataforma, não se refere propriamente a actualizações técnicas mas sim a uma profunda alteração nos seus utilizadores e programadores, isto é, a uma nova atitude e perspectiva sobre o seu uso (O'Reilly, 2005)¹⁶. Com base nesta nova conceptualização, cada utilizador não se limitaria mais e apenas à sua utilização enquanto meio de procura de informação, mas teria simultaneamente a possibilidade de aceder e fornecer a informação¹⁷. Dentro desta lógica, pode-se afirmar que esta *Web 2.0* em que a palavra-chave passa a ser *share*¹⁸, despoletou uma revolução social caracterizada por uma transição da passividade para a actividade e uma potencialização da participação, interesse e responsabilidade social numa rede de construção de conhecimentos pela inteligência colectiva que se torna cada vez melhor e que se encontra em permanente actualização (Lévy, 1995).

Associada à *Web 2.0* entre outros, surgem também importantes termos como *Beta Perpétuo*, para frisar a sua faceta de desenvolvimento e actualização permanente e *folksonomia*¹⁹ que frisa a facilidade na classificação dos diversos recursos. Paralelamente, sedimenta ideias como a de *abertura* à partilha e reutilização e a de *simplificação* de uso e construção, atenuando a condicionante das competências tecnológicas, para permitir a participação efectiva da generalidade das pessoas.

Apesar de hoje o uso do software social se encontrar ainda nos seus primeiros passos, e de serem ainda necessárias muitas acções para a sua disseminação e prática efectiva, aplicações como *blogues*, *wikis* e *social bookmarking* têm registado um grande crescimento em termos de popularidade e interesse. Estes recursos, caracterizados pela rapidez e simplicidade de funcionamento, transformaram-se assim em grandes sucessos e permitiram, de forma inédita, o contacto imediato e em simultâneo de pessoas com interesses comuns, conduzindo à constituição de verdadeiras redes de conhecimento e proporcionando uma melhoria substancial na partilha de informação, ideias, projectos, conhecimentos e experiências.

¹⁶ Salientando que a *Web 2.0* tem obviamente um aspecto tecnológico, Primo (2007) realça que esta não se reduz a isso e aponta-a como segunda geração de serviços online que veio potencializar as formas de publicação, partilha e organização de informações e ampliar os espaços para a interacção entre os participantes do processo.

¹⁷ As alterações mais significativas na passagem da *Web 1.0* para *2.0* situam-se essencialmente ao nível do utilizador, que passa de passivo consumidor da informação, para seu consumidor e produtor em simultâneo; ao nível da criação e edição, em que as dificuldades inerentes à programação dão lugar à facilidade e quebra de barreiras impostas por conhecimentos técnicos; ao nível dos custos, em que aos servidores unicamente pagos se sobrepõe a possibilidade de disponibilizar páginas de forma gratuita; e ainda no que concerne ao número de ferramentas e possibilidades, o seu aumento ilimitado (Bottentuit Júnior & Coutinho, 2007).

¹⁸ Anteriormente, a Internet foi logo celebrada pela sua tecnologia *pull* – em que o conteúdo era “puxado” pela audiência – que se opunha ao modelo *push* – em que o conteúdo era “empurrado” até a audiência – dos mass média (Primo, 2007).

¹⁹ Segundo Mathes (2004:7) “...a folksonomy represents a fundamental shift in that it is derived not from professionals or content creators, but from the users of information and documents. In this way, it directly reflects their choices in diction, terminology, and precision”.

Neste âmbito, na educação, importa compreender que desta plataforma emergem novos espaços que se podem constituir como um pertinente apoio à escola e que estes podem e devem ser rentabilizados também como novas possibilidades para a participação dos diferentes intervenientes no processo educativo, entre os quais a família assume uma posição de destaque.

1.3.1. Potencialidades da Web 2.0 na interacção

A Internet ampliou de forma inédita a comunicação humana, alterando-a inteira e definitivamente.

Traduzida em práticas de efectiva partilha, colaboração, sociabilidade, produção de informação e ebulição cultural, a Internet passou a constituir-se nas palavras de Gontijo (2004:439) como “*a base da comunicação global mediada por computadores (...) uma rede livre e quase impossível de ser censurada ou controlada*”.

Construído colaborativamente, o conhecimento nesta era da *Web* passou a assumir novas formas de produção, distribuição e consumo, possibilitando pela primeira vez que todos se tornem seus produtores e não apenas consumidores, fenómeno que tornou a rede numa das maiores expressões da diversidade cultural e da criatividade social do século XX²⁰.

Esta multiplicação e expansão das possibilidades de comunicação e relação, potenciadas pela Internet e, particularmente pela *Web 2.0*, proporcionou, no fundo, oportunidades sem precedentes de encontro e interacção entre pessoas, independentemente de distâncias temporais, espaciais e mesmo sociais, tornando-a num dos maiores instrumentos de comunicação da actualidade. Estas pessoas, habitualmente reunidas em torno de interesses comuns, passaram a denominar-se de “comunidades”, termo proveniente do latim *communis* que, de acordo com Cunha (1982) citado por Tajra (2000), designa o que pertence a todos ou a muitos. Pelo facto das interacções destas comunidades se suportarem numa rede virtual que tem como cenário o ciberespaço²¹, o termo foi ajustado para “comunidades virtuais”, passando este a ser vastamente utilizado para as designar.

Comummente entendido como “o que é contrário ao real”, o termo *virtual* progrediu com o próprio avanço das novas tecnologias para uma concepção que pretende traduzir uma nova dimensão da realidade que não se configura apenas pela irrealidade ou potencialidade mas que se trata, como aqueles que vivenciam as realidades virtuais o podem corroborar, de uma vivência de realidades, de momentos efectivamente vividos e desfrutados, e portanto, concretos e reais (Levy, 1997). Neste

²⁰ Santaella (2007:39) defende, face ao exponencial alastramento destas redes virtuais, a legitimidade de se considerar a emergência de “um universo paralelo ao universo no qual nosso corpo se move”.

âmbito, Levy (1997) especifica o entendimento do termo virtual como sendo toda entidade desterritorializada capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar presa a um lugar ou tempo em particular. Também Castells (2004), prestigiado teórico, reconhece as modificações e reconfigurações da sociabilidade em função da comunicação mediada por computador, percebendo a existência das comunidades virtuais na rede e apoiando a sua transposição para o ciberespaço no conceito de desterritorialização das formas de interacção humana.

Neste panorama, as comunidades virtuais podem ser entendidas, segundo o responsável pela divulgação do termo, como “*agregações sociais que surgem da Internet quando pessoas suficientes mantêm suficientes debates públicos, com suficientes sentimentos humanos para formar teias de relacionamentos no ciberespaço*” (Rheingold, 1996:32 cit. in Tjara, 2000).

Estas comunidades virtuais compostas por pessoas “presentes” que se multiplicam pelas infovias, apesar de caracterizadas pela partilha de interesses, podem incluir abordagens de diferentes perspectivas ou com experiências diversas. Segundo Nevado referida por Tjara (2000), o facto de constituírem uma comunidade não significa necessariamente que esta se apresente como um conjunto homogéneo ou uniforme, podendo os seus elementos divergir ideologicamente. Contrariamente à estranheza que possa suscitar, esta diversidade converge para o enriquecimento das interacções, promovendo uma constante mutação e transformação, favoráveis à construção de conhecimentos, já que a contribuição de pessoas com diferentes entendimentos, pontos de vista alternativos e habilidades complementares pode gerar resultados que dificilmente seriam encontrados individualmente (Hiltz, 1994)²². Paralelamente, salienta-se que trabalhar em grupo também traz motivação para os seus membros, já que as suas intervenções vão ser observadas, comentadas e avaliadas pela restante comunidade. Outros benefícios relacionam-se ainda com processos implícitos à participação e interacção entre os membros, que induzem à reflexão e maturação interna dos conceitos e ideias discutidos, conduzindo ao seu refinamento (Schön, 1983).

Desta forma, estas comunidades beneficiam e são caracterizadas pelas interacções²³ e parcerias entre as pessoas que as compõem, caracterizadas por uma acção recíproca, que assume neste

²¹ Levy (1999) define o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores.

²² Geralmente, o grupo tem mais capacidade de gerar criativamente alternativas, levantar as vantagens e desvantagens de cada uma, seleccionar as viáveis e tomar decisões do que os indivíduos separadamente (Tuoff & Hiltz, 1982).

²³ Segundo Cunha (1982) referido por Tjara (2000), o termo interacção é composto pelo prefixo *inter* derivado do latim e um núcleo, também derivado do latim (*actiō* -ação) que significam respectivamente *entre, no meio de*; e *actuação, acto, feito, obra*.

contexto o sinónimo de comunicação, de diálogo, de colaboração, de cooperação e de trabalho colectivo²⁴.

Estas características assumem, na educação, particular destaque ao potenciar redes de interacção que tornam confluentes contextos tão distintos como o familiar e o escolar, apresentando-se como via comunicacional flexível e proporcionando a partilha de opiniões e perspectivas e procura conjunta de soluções.

1.3.2. A Web 2.0 no envolvimento e participação parental na escola

A escola é considerada pela sociedade dos nossos dias como o local privilegiado da educação, sendo a esta instituição atribuída a responsabilidade quase exclusiva no que concerne à formação e educação dos jovens. Neste contexto específico em que assistimos a uma auto-desresponsabilização da sociedade, urgem medidas promotoras de uma maior envolvimento sendo fundamental uma reflexão sobre o trabalho com as famílias, e uma busca de alternativas de actuação que permitam a ampliação da sua participação.

Sendo objectivo comum da família e da escola estabelecer condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, e requerendo tal fim a articulação de esforços entre estes dois agentes capitais e complementares no efectivo sucesso da educação, torna-se essencial o conhecimento mútuo entre ambos os contextos, a formação de vínculos e o estabelecimento de acordos de cooperação e colaboração. Actualmente, a par de outras ferramentas e estratégias²⁵, as TIC podem constituir-se como importantes facilitadores no estabelecimento de canais fluidos de comunicação entre a família e a escola e ser utilizada com o fim prioritário de melhorar a interacção entre ambas e fomentar entre elas relações positivas, unindo-as em torno de metas comuns.

Esta perspectiva assume particular relevância, quando nos últimos tempos as famílias têm registado, por motivos variados²⁶, reduzida participação no percurso educativo dos filhos (Naughton, 2004), podendo, neste âmbito, favorecer o afastamento dos limites espaciais e temporais que condicionam o seu envolvimento e facilitar a sua interacção, permitindo uma maior e melhor participação no universo escolar dos seus educandos.

²⁴ Estrázulas (1999) referido por Tjara (2000), distingue cooperação e colaboração sendo que a primeira significa operar em comum, agir em conjunto, e a segunda se resume à agregação das acções que são realizadas isoladamente pelos parceiros, mesmo quando o fazem na direcção de um objectivo comum.

²⁵ A título de exemplo, intervenções tradicionais dirigidas a levar as famílias a conhecer a escola como as palestras gerais no início de ano, comunicações escritas, reuniões de final de período, etc.

²⁶ Estas barreiras são agrupadas por Naughton (2004) em três categorias: logística, atitude da família e barreiras dos programas e/ou instituições.

Assim, embora tais potencialidades não constituam novidade, a sua ainda incipiente e reduzida exploração acentua a imprescindibilidade de uma continuada e aprofundada expansão de estudos na área, uma vez que o investimento e esforço em torno do progresso do conhecimento e uso dos mais variados recursos pertinentes à superação de aspectos lacunares da participação e envolvimento da comunidade, são fulcrais.

Neste âmbito, e perante a evidência de que “a Internet é o tecido das nossas vidas” (Castells, 2004:15), assistimos a uma crescente oferta de ferramentas proporcionadoras de debate, diálogo e partilha de conhecimentos que encorajam a participação, entre as quais destacamos pela sua popularidade, o blogue, que, entre outras funcionalidades, tem registado um uso frequente no que respeita ao suporte de trabalhos colaborativos (Bartolomé, 2008).

Estes espaços, por unirem pessoas geograficamente distantes mas com interesses comuns²⁷, afiguram-se, no contexto da educação, e particularmente na área que remete para a participação familiar no contexto educativo, como fortes facilitadores na interacção não só entre a escola e os pais, como também entre as próprias famílias. Enfatiza-se, deste modo, a possibilidade das famílias, insubstituíveis elementos educativos, tirarem partido de uma inteligência superior à individual, a inteligência colectiva, para a resolução de problemas práticos e desenvolvimento de rotinas diárias promotoras do sucesso dos educandos²⁸. Assim, esta nova condição tecnológica pode ser usada como um meio de verdadeira aprendizagem do qual todos podem usufruir, contribuindo e recebendo o contributo de uma inteligência colectiva, que Levy (1995) descreve como resultado de um trabalho colaborativo decorrente da espontânea partilha de saberes no ciberespaço.

1.4. O blogue

Do ponto de vista histórico, muitos autores consideram como primeiro blogue, o primeiro *Website*, construído por Tim Bernes Lee com o objectivo de apresentar os novos sites à medida que eles eram disponibilizados *online* (Winer, 2002)²⁹. Contudo, o termo *Weblog*, posteriormente simplificado para *blog* - ou *blogue*, de acordo com a grafia portuguesa sugerida pela Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação em Portugal (cit. in Gomes & Lopes, 2007) -, surgiu apenas no final dos anos 90, período em que já se contabilizava um número

²⁷ “Blogging (...) is about reading what is of interest to you: your culture, your community, your ideas” (Downes, 2004: 1).

²⁸ “If an essential part of *Web 2.0* is harnessing collective intelligence, turning the *Web* into a kind of global brain” (O’Reilly, 2007).

²⁹ Esta concepção não reúne consenso sendo também significativo o número de autores que defendem que os primeiros blogues se devem a Barger e Winer.

significativo de *sítios* deste género. Este termo, introduzido em Dezembro de 1997 por Jorn Barger (Blood, 2000) - ainda que a atribuição da autoria do termo não seja consensual (Barbosa & Granado, 2004)³⁰ - referia-se inicialmente a sites que consistiam basicamente em listagens, em continua actualização, de *links* para outros sites³¹. Neste contexto, quando se debatia o que era ou não um *Weblog*, entre os vários espaços que tentavam compilar os blogues existentes destacou-se, em 1999, o portal *EatonWeb* de Brigitte Eatonera que incorporava apenas páginas *Web* que consistissem em entradas datadas. Por ser aquele que compilava a lista mais completa de blogues, o seu prestígio fez com que o seu critério de inclusão prevalecesse, ajudando a esclarecer um pouco a questão relativa à definição de blogue que então se impunha.

Nesta altura apenas editores com conhecimentos informáticos poderiam criar uma página *Web* e como tal, o conhecimento da linguagem HTML era uma obstáculo ao seu desenvolvimento e difusão (Recuero, 2003). Contudo, com o surgimento do Blogger, o Gropkoup, o Edit This Page e o *Velocinews*, entre outros serviços gratuitos que vieram possibilitar que qualquer utilizador da Internet pudesse criar um blogue sem precisar de dominar linguagem de programação e criar um blogue tornou-se fácil, rápido e acessível. Qualquer pessoa com um computador, ligação à Internet e competências básicas de utilização da Internet, passou a constituir-se como potencial *blogger*, conduzindo a uma verdadeira explosão desta ferramenta e, naturalmente, a uma evolução e expansão contínua do seu conceito.

Assim, rapidamente vulgarizado, sobretudo a partir do ano de 2003, o “universo dos blogues”, denominado de *blogosfera* - termo cunhado por Willian Quick em 2001 (Ferding & Trammel, 2004 cit. in Gomes & Silva, 2006) - proliferou na *Web*, havendo estudos que apontam para a criação de 7200 blogues por hora, ou seja, 2 por segundo (Sifry, 2006 cit. in Carvalho et al., 2006), sendo o termo “blogomania” utilizado por alguns autores para realçar a actual excessiva criação de blogues.

A grandiosidade do impacto desta ferramenta traduziu-se igualmente numa crescente investigação nas mais diversas áreas de conhecimento - como por exemplo, a sociologia, psicologia e linguística - que inscrevem neste fenómeno o surgimento de um novo modelo de comunicação. Paralelamente, a percepção da importância deste fenómeno é também evidenciada pela actividade da Technorati, primeira empresa especializada na indexação de blogues e da Google que disponibilizou igualmente um serviço de pesquisa de blogues, que se foi aprimorando através da disponibilização de ferramentas e serviços como *RSS* e *Tag Cloud*. Estando 22 blogues entre os 100 sítios *Web* mais

³⁰ Relativamente ao termo “*Weblog*”, co-existem referências que indicam que o termo foi cunhado por Jorn Barger por volta de 1996 e outras que lhe atribuem a primeira utilização pública, ainda que não inédita (Martingdale & Wiley, 2004:1 cit. in Gomes & Silva, 2006).

³¹ “*Scripting new*” de Dave Winer e “*Robot Wisdom*” de Jorn Barger são alguns dos primeiros do género e datam de 1997 (Baltazar e Aguaded, 2005).

populares (Sifry, 2007 cit. in Carvalho et al., 2006), a importância dos textos publicados nos blogues também passou a assumir relevo, tendo motivado o recente surgimento do IBSN (*Internet Blog Serial Number*), ou seja, um número de indexação que pretende garantir o direito dos autores de um blogue sobre as produções literárias postadas, obrigando a que sejam feitas referências aos conteúdos disponibilizados no blogue.

O relevo do blogue no seio das redes sociais que compõem a *Web* reproduz-se igualmente no contexto nacional, onde a vastidão do seu impacto é evidenciada no estudo *Netpal* de 2004. Este revela que entre os 1 267 000 portugueses que navegaram na Internet nesse ano, 602 000 visitaram páginas de blogues (36,9% do total de internautas desse ano), passando 840 mil horas a navegar em páginas de blogues e visitando mais de 57 milhões de páginas de blogues, uma média de 95 por utilizador (MarkTest, 2005 cit. in Gomes, 2005).

Esta desmedida difusão, originou naturalmente uma enorme variação e heterogeneidade no universo dos blogues. Apesar de todos terem como denominador comum a expressão livre e o desejo de publicação, a diversidade resultante do seu crescimento traduziu-se nalguma imprecisão na sua definição, sendo que esta, face à diversidade de formas, perspectivas, funcionalidades, e temas que os blogues foram adquirindo, se foi revelando cada vez menos consensual³².

Ainda que as inúmeras definições existentes para este termo sejam continuamente alvo de crítica, ora sendo consideradas redutoras ora demasiado abrangentes, algumas definições sobressaem pela relevância do seu autor no seio do estudo da blogosfera.

Assim, Dave Winer (2002), define “blogue” como um *site* em contínua actualização que aponta artigos existentes na Internet e é frequentemente acompanhado de comentários. Descreve-o ainda como uma “viagem” contínua, com um guia humano que vamos conhecendo ao longo da “jornada”, caracterizado por um sentimento de companheirismo entre os autores, que se revela por exemplo através do apontamento recíproco dos seus blogues³³. Por sua vez, Rebecca Blood (2002) sublinha na sua definição as potencialidades dos blogues, advogando que se tratam de sítios na Internet actualizados constantemente, com entradas disponibilizadas numa ordem cronológica inversa e que apresentam uma forma infinitamente maleável, pelo que têm um enorme potencial, tanto para utilização pessoal/privada, como para utilização profissional. Referência igualmente marcante no estudo desta ferramenta, António Granado (2003) reitera a descrição de Blood, definindo o blogue como uma página com entradas datadas que aparecem pela ordem inversa em que foram escritas, e ainda Vanda Ferreira (2004) sublinha que este é uma espécie de diário pessoal

³² Segundo Oliveira (2006) referido por Gomes e Silva (2006), é precisamente esta evolução dos usos, formatos e funções dos blogues que tem assegurado a manutenção da sua popularidade e estimulado o seu crescimento contínuo.

³³ Em 2002, Dave Winer referiu-se aos blogues como “*Personal Web Publishing Communities*”, advogando que estes eram pessoais, estão disponíveis online, se concretizam através da publicação e são comunitários.

ou colectivo publicado na Internet que permite a troca de comentários interactivos, imagens e sons através de mensagens de correio electrónico publicados em listas de actualidade decrescente (cit. in Baltazar & Aguaded, 2005). Hewitt (2004), analogamente refere tratar-se de uma página on-line com entradas datadas, mantido por um ou mais autores, com *links* e comentários. Num artigo da versão online do jornal inglês “The Guardian”, Jane Perrone (2004), partindo do sentido literal do termo, define-o como um registo na Internet, ou seja, uma página online, com um formato de um diário, no qual o autor coloca *links* para outras páginas que considera interessantes, numa ordem cronológica inversa.

Adam Penenberg refere-se aos blogues como a revolução da disseminação do capital intelectual e como o modelo socialista para troca de informação, uma vez que é gratuito, de fácil utilização, acessível por todos quantos tenham acesso à Internet (Penenberg, 2005). O termo blogue, segundo Gomes (2005) é uma página na *Web* que se pressupõe ser actualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam *posts* – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo *links* para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas cronologicamente, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar.

Assim, apesar das diferentes palavras ou perspectivas patentes nas incontáveis definições e não obstante a diversidade que se tem vindo a impor, o blogue pode ser apontado, de uma forma simplista e na sua acepção mais geral, como um registo publicado na *Web*³⁴ com apontadores para outros sites, com entradas organizadas por ordem cronológica inversa e com actualizações frequentes através da partilha de opiniões, emoções, factos, imagens ou qualquer outro tipo de conteúdo (Orihuela & Santos, 2004). Assim, ainda que persistam descrições reducionistas do blogue enquanto ferramenta de publicação individual com função de mero diário online, o blogue é hoje incontestavelmente um importante espaço de conversação (Primo & Smaniotto, 2006), crescendo permanentemente em extensão e diversidade.

Cerne da sua desmedida disseminação, o carácter revolucionário desta nova ferramenta prende-se o com a possibilidade de qualquer cidadão, qualquer grupo de pessoas “ter voz” e poder criar de forma gratuita um veículo para expressar e difundir as suas ideias e perspectivas, contribuindo decisivamente para tornar a edição de um meio de informação e comunicação, anteriormente privilégio exclusivo de alguns, numa efectiva oportunidade para muitos. A esta facilidade de criação e edição, apontada como principal factor despoletador do rápido sucesso e multiplicação dos blogues, Orihuela e Santos (2004) acrescentam paralelamente como assinaláveis, o facto de os

³⁴ A formação do termo *Weblog*, (*Web* + *log*), permite dizer que este se trata de registar na rede, já que *Web* significa “rede” e *Log*, associado a diário de bordo, significa “registar”.

seus modelos de interfaces permitirem ao utilizador centrar-se no conteúdo e aspectos comunicacionais, dispensando esforços relativos ao desenho do seu *layout* e ainda o facto de apresentarem funcionalidades como comentários, arquivo, entre outros.

Em crescimento constante, a blogosfera, desde a sua inicial concepção enquanto espaço de expressão individual com o objectivo de apresentar *links* de sites emergentes ao importante instrumento de comunicação e divulgação de diferentes temas e assuntos em que se tornou hoje, transforma-se continuamente, apresentando todos os dias novas formas de edição, novos mecanismos para melhorar o seu aspecto e as funcionalidades, novas utilizações e reacções do público (Querido & Ene, 2003), diferenciando-se de acordo com as inúmeras e variadas funções que passou a assumir.

É perante este ritmo de evolução e transformação acelerado que transfigura *o blogue* todos os dias, desdobrando-o infinitamente em novas funcionalidades e colocando-o ao serviço de novos propósitos, que encontramos actualmente na *Web* milhares de blogues, desde os individuais aos colectivos, dos temáticos - que abordam um tema específico sobre uma determinada área como por exemplo, pintura, fotografia, cinema, etc. - aos generalistas - que abordam vários assuntos bastante abrangentes, não se especializando num tema determinado -, dos lúdicos aos interventivos, entre muitos e muitos outros.³⁵

Paralelamente, também a terminologia em torno dos blogues se multiplicou, diversificando-se em função de factores, como sejam os aspectos tecnológicos e a linguagem mediática utilizada - por exemplo, os moblogs, os fotoblogs, os vídeo-blogs - ou a natureza das temáticas abordadas - por exemplo, os warblogs, os cineblogs, os travelblogs.

É neste segundo contexto, que se incluem os edublogues ou blogues educacionais, que contêm por sua vez também uma grande diversidade de blogues. Entre as diferentes possibilidades de agrupamento, esta diversidade pode ser compreendida em duas vertentes: uma que engloba aqueles que se dirigem especificamente a actividades escolares de carácter curricular - focando por exemplo conteúdos programáticos de um determinado nível de escolaridade e/ou de determinada disciplina - ou de carácter extracurricular; e outra que diz respeito a um conjunto de blogues que, não tendo prevista uma exploração em contexto escolar, apresentam forte cariz educativo e são por isso passíveis de serem explorados como um recurso educativo adicional (Gomes & Silva, 2006).

³⁵ A título de exemplo, entre uma complexa multiplicidade de propostas para a sua classificação, George Siemens, em 2002, classificava os blogues em onze categorias distintas: Partilha e gestão de conhecimento; Serviços de apoio ao Cliente; Jornalismo interactivo; Comunicação; Diários Pessoais; Aprendizagem; Marketing Pessoal; Reformas sociais; Comunidades; Diários de experiências; e por último Contadores de histórias.

1.4.1. Potencialidades Pedagógicas do Blogue

Introduzido nas escolas de modo informal e como resultado da iniciativa privada de alguns professores ou alunos, o blogue foi adquirindo visibilidade no contexto educativo, sendo actualmente perspectivado como importante recurso e estratégia pedagógica (Gomes, 2005).

A sua expansão no plano educativo reflecte-se assim numa já ampla blogosfera educacional que integra uma considerável diversidade de abordagens pedagógicas e práticas educativas. A nível nacional, relatado como uma das primeiras aplicações deste instrumento no contexto educativo, o exemplo do blogue criado no âmbito do curso de Mestrado em Informação e Jornalismo da Universidade do Minho (Barbosa & Granado, 2004) - (<http://Webjournal.blogspot.com>) – foi seguido por muitas outras experiências nesta e noutras instituições, associando-se a práticas pedagógicas e de avaliação, no contexto de diversos cursos de graduação e pós-graduação (Gomes & Silva, 2006). Apesar da sua vasta utilização e peso no ensino superior³⁶, o recurso aos blogues é cada vez mais comum em todos os níveis de escolaridade, sendo que no que concerne à blogosfera escolar portuguesa, tal como é demonstrado por Gomes (2005), se regista um contínuo crescimento e interesse por parte dos professores e dos investigadores educacionais. Apesar de as escolas não disponibilizarem ainda no seu site *links* para os blogues das disciplinas - o que poderia constituir um importante incentivo não só para os professores que mantêm blogues com as suas turmas, mas especialmente para aqueles que ainda estão pouco familiarizados com esta ferramenta, divulgando experiências -, segundo Gomes (2005) existem indicadores positivos que apontam para o bom caminho no que concerne à utilização destas ferramentas no ensino. Como indica a autora, para além da facilidade de criação e manutenção e da existência de serviços gratuitos e de qualidade, a crescente divulgação de perspectivas e experiências práticas da sua utilização ao nível de escolas nos diversos níveis de ensino tal como o aumento das condições de acesso à Internet, são bons prenúncios neste sentido (Gomes, 2005).

É neste panorama que emergem todos os dias novos e variados blogues educativos, desde individuais a colectivos, criados e dinamizados por professores ou por alunos ou por ambos, focalizados em temáticas de disciplinas específicas ou de dimensão transdisciplinar³⁷, entre muitos

³⁶ José Luís Orihuela e Maria Luísa Santos (2004) identificam um conjunto bastante alargado de possíveis utilizações educativas dos blogues focalizando as suas referências essencialmente no contexto do ensino superior e referindo que os blogues podem ser uma óptima plataforma de trabalho para alunos de doutoramento, grupos de investigadores dispersos geograficamente, para gestão de projectos de investigação e difusão dos seus resultados, como forma de exposição de portefólios de recém licenciados, entre outras referências. No campo da utilização dos blogues no ensino superior, ao nível dos cursos de graduação e pós-graduação, a bibliografia sobre estudos realizados é já bastante comum, podendo referir-se como exemplo os estudos de Orihuela e Santos (2004), Martingdale e Wiley (2004) e Gomes (2006) (cit. in Gomes & Silva (2006).

³⁷ Na Península Ibérica, o reconhecimento da importância dos blogues ligados ao ensino está patente num concurso sobre blogues: os BloPes2 (Blogue em Português ou Espanhol na área da Educação). URL: <http://osblopes.blogspot.com>

outros (Baltazar & Aguaded, 2005). A dimensão deste cenário acarretou naturalmente a necessidade de uma reflexão acerca das potencialidades pedagógicas do blogue, e como tal, diferentes pesquisadores têm-se debruçado sobre a análise e descrição das possibilidades e benefícios do seu uso na educação. Desta forma, é face à evidência de que “[s]e há uma área onde os Weblogs podem ser utilizados como ferramentas de comunicação e de troca de experiências com excelentes resultados, essa área é, sem dúvida, a da educação” (Barbosa & Granado, 2004:69) que este notável fenómeno dos blogues educativos ou edublogues, constitui a nível mundial não só uma prática de intervenção pedagógica mas também um domínio de estudo e investigação.

No que concerne aos benefícios da utilização de blogues na educação, para além do grande efeito motivador que fomenta o interesse dos alunos pela sua aprendizagem (Orihuela & Santos, 2004)³⁸, Ferding e Trammel (2004) referidos por Gomes e Silva (2006) apontam outras quatro consequências positivas da sua utilização. Assim, sustentam que a sua utilização ajuda os alunos a tornarem-se ‘peritos’ nos conteúdos temáticos dos blogues, aumentam o seu sentimento de poder e controlo sobre a aprendizagem, proporciona-lhes oportunidades legítimas de participarem em comunidades de prática e cria oportunidades para estes contactarem com uma maior diversidade de perspectivas, quer ao nível do interior quer ao nível do exterior da sala de aula. Por sua vez, Amparo Toral (2004) citado por Gomes e Silva (2006), refere ainda que os blogues podem actuar como uma ferramenta de apoio a um ensino personalizado, contribuindo para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento do espírito crítico, defendendo mesmo que é provável que o seu uso seja, num futuro próximo, associado a instituições educativas de maior qualidade.

Benefício igualmente assinalável é o facto de o blogue possibilitar a almejada ubiquidade da aprendizagem, já que permite que esta não se restrinja ao tempo e espaço da aula, podendo ocorrer em qualquer lugar e a qualquer hora e respondendo às mais variadas exigências.

No que concerne aos seus usos e potencialidades, inúmeras vertentes da sua utilização são apontadas pelos diversos autores que se debruçam sobre o assunto, havendo contudo a perspectiva unânime de que estes contribuem para a consolidação de novos papéis para alunos e professores nos processos educativos, conduzindo de uma forma geral a uma actuação menos directiva destes e mais participante de todos, a uma parceria num processo em que todos ensinam e aprendem (Freire, 2002).

Face ao elevado número de variáveis a ponderar, a tarefa de sistematização dos diferentes tipos de blogues escolares tem-se revelado consideravelmente complexa e difícil, sendo inexequível a

³⁸ A este propósito, Barbosa e Granado (2004), sublinham que não é difícil convencer os alunos a escrever em blogues.

concepção de um sistema ou tipologia fechada de classificação ou sistematização dos edublogues, havendo contudo uma multiplicidade de propostas neste âmbito.

Assim, Davis (2004), pretendendo executar uma relação de actividades a serem desenvolvidas por professores utilizando os blogues, refere que, entre muitas outras possibilidades, os professores podem, por exemplo propor a criação de um blogue para discutir livros lidos, expor as suas ideias sobre determinados assuntos, discutir notícias diárias e criar projectos em grupo. Por sua vez, Fiedler (2004) e Wrede (2004), referenciados em Orihuela e Santos (2004), destacam o potencial dos blogues enquanto ferramenta facilitadora do diálogo e do discurso académico.

Na perspectiva de Leslie (2003) referido por Gomes e Silva (2006), ainda que o próprio autor aponte algumas limitações da sua sistematização³⁹, os blogues podem ser considerados essencialmente em três dimensões distintas: (1) escrita ou leitura dos blogues, (2) autoria por alunos ou por professores, (3) blogues dirigidos ao próprio autor ou dirigido a outros “leitores”.

Gomes (2005), por sua vez, apresenta uma sistematização realçando a distinção entre a utilização de blogues enquanto “recurso pedagógico” e enquanto “estratégia pedagógica”, ainda que a própria considere que esta distinção nem sempre seja clara.

Assim, a autora refere que, enquanto recurso pedagógico, os blogues podem ser um espaço de acesso a informação especializada ou um espaço de disponibilização de informação por parte do professor⁴⁰. Neste âmbito, o primeiro decorre da pesquisa e inventariação de blogues que tratem de temáticas com possíveis enquadramentos curriculares ou extracurriculares, que apresentem informação cientificamente correcta e adequada aos níveis etários dos alunos e que seja da autoria e responsabilidade de pessoas e/ou instituições de mérito e credibilidade⁴¹. No segundo tipo de abordagem, é o próprio professor que cria e dinamiza um blogue no qual disponibiliza informação que considera de interesse para os seus alunos, acompanhando conteúdos tratados nas aulas com a disponibilização de materiais – pequenos textos e comentários pessoais, estabelecimento de ligações a sites relevantes devidamente analisados, referências a notícias da actualidade que se relacionem com conteúdos abordados nas aulas, etc.

No que concerne à utilização de blogues enquanto “estratégia pedagógica”, estes podem assumir a forma de um portfólio digital, de um espaço de intercâmbio e colaboração, de um espaço de debate

³⁹ Nomeadamente o facto de ser uma abordagem centrada apenas no contexto da educação formal e apenas considerando os estudantes, os professores e a “restante net” como “actores”, excluindo outras possibilidades, razão pela qual o autor se refere a “alguns” (e não “aos”) usos dos blogues na educação. Outras limitações apontadas pelo próprio Scott Leslie são o facto de não ter enumerado todo o tipo de eventos e aplicações “instrucionais” que podem ser facilitadas pelo recurso aos blogues (Leslie, 2003 cit. in Gomes & Silva, 2006).

⁴⁰ Uma das vantagens desta prática é não só a de disponibilizar aos alunos mais uma fonte de recursos a utilizar nos seus estudos mas fazê-lo procurando incentivar uma prática de consulta (e estudo) continuada.

– *role playing* –, de um espaço de integração ou ainda de um espaço de integração. Enquanto portfólio digital - segundo Niguidula (2002) e Batson (2002) referidos por Carvalho et al. (2006), uma das utilizações mais frequentes dos blogues no domínio educativo, particularmente ao nível do ensino superior -, o blogue pode assumir diversas funções e ter múltiplos propósitos sendo de realçar a possibilidade da sua exploração como forma de organizar e apoiar as aprendizagens e/ou a possibilidade de se constituir como instrumento de avaliação⁴². No que concerne à sua utilização enquanto *espaço de intercâmbio e colaboração entre escolas*,⁴³ este pode assumir as mais diversas formas e abarcar as mais diversas temáticas. A título de exemplo, pode servir de espaço de encontro a um conjunto de escolas⁴⁴ ou servir de suporte a projectos interescolares que objectivem a resolução conjunta de problemas. Por sua vez, enquanto espaço de debate – *role-playing* –, esta abordagem pode ocorrer, por exemplo, organizando grupos de alunos num debate sobre uma determinada temática em que cada grupo terá de participar procurando apresentar os seus argumentos do ponto de vista da personagem ou entidade que foi chamado a representar.⁴⁵

Enquanto espaço de integração, valorizando a sua vertente de meio de comunicação, a construção de um blogue colectivo em que todos colaboram apresentando as suas perspectivas, experiências e realidades culturais pode ser uma forma de promover a compreensão mútua e o desenvolvimento de um sentimento de pertença, facilitando a integração quer de alunos de diferentes culturas ou

⁴¹ A título de exemplo do interesse desta abordagem pode referir-se a possibilidade dos alunos acederem a blogues sobre temáticas relevantes para o seu desenvolvimento pessoal e social mas sobre as quais existem por vezes constrangimentos pessoais em termos de discussão aberta, voluntária, com pais, professores e técnicos de saúde.

⁴² A popularidade crescente de formas alternativas de avaliação reflecte alguma frustração com as abordagens tradicionais deste processo. Paralelamente, novas terminologias como “avaliação autêntica”, “avaliação por desempenho” e “avaliação por *portfólio*”, despertam cada vez mais interesse na comunidade educacional. A avaliação por *portfólio*, na sua essência, é uma avaliação centrada no acompanhamento longitudinal do processo de participação nas actividades de aprendizagem/formação pelo que se focaliza quer no “produto”, quer no “processo” (Gomes, 2005). Como Arter e Spandel (1992) referidos por Gomes (2005) salientam estes não consistem num simples repositório de documentos mas num processo gradual de reflexão e maturação pessoal traduzido numa colecção intencional de trabalhos dos alunos que conta a história dos seus esforços, progressos e conquistas. Apesar de actualmente existirem já sistemas específicos para a construção de portfólios electrónicos, os blogues poderão ser utilizados neste domínio não só pela sua facilidade de uso mas também pela possibilidade de utilizar este serviço de forma gratuita, com a possibilidade acrescida de possibilitarem a sua abertura ao escrutínio e à colaboração de professores, colegas ou outros agentes, através da disponibilização de um serviço de comentários.

⁴³ O desenvolvimento de projectos de intercâmbio entre escolas é uma estratégia pedagógica de longa data utilizada em múltiplos contextos, mas talvez com particular incidência no domínio do ensino das línguas. Os *pen-palls* que frequentemente se estabeleciam entre alunos de escolas e países diferentes tendo como suporte a carta em papel e o correio postal interagem agora através das redes de computadores tendo como principal serviço de suporte o correio electrónico. Este tipo de actividade de intercâmbio, normalmente linguístico e cultural, pode com o recurso à criação de blogs assumir uma nova forma, mais permanente, mais visível e mais colaborativa (Gomes, 2005).

⁴⁴ Esta perspectiva assume relevância face ao cenário relativamente comum na actual realidade nacional das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico em que são muitas as escolas de pequena dimensão, geograficamente isoladas e com reduzido número de alunos - ajudando assim a diminuir esse isolamento e aumentar as oportunidades de convívio e socialização dos seus alunos e professores (Gomes, 2005).

⁴⁵ “Este tipo de actividade tem grande potencial educativo, não só pela necessidade de desenvolver competências de pesquisa de informação e de domínio da comunicação escrita mas também por contribuir para o desenvolvimento de um espírito de maior tolerância e abertura a pontos de vista diferentes” (Gomes, 2005:315).

nacionalidades na escola, quer de alunos impossibilitados de se deslocar à escola, devido por exemplo a problemas de saúde⁴⁶.

Ainda, segundo Carvalho et al. (2006), para além do portfólio, alguns blogues estão a ser utilizados como caderno diário electrónico ou *e-caderno* e como fórum. Os que funcionam como *e-caderno*, administrados directamente pelos alunos, superam as funcionalidades do caderno diário tradicional, uma vez que, ao ser partilhado na *Web*, pode ser lido, comentado ou editado em qualquer altura.

Os professores podem ainda usar estes sistemas digitais como complemento ao ensino presencial, já que os blogues poderão ser um veículo privilegiado de comunicação, para avisos, indicação de trabalhos a realizar, ligações para materiais de consulta, textos de apoio às aulas, entre outros (Barbosa & Granado, 2004).

Por sua vez, Costa (2005), enfatiza que a utilização do blogue enquanto ferramenta pedagógica é possível em todas as disciplinas, sugerindo que estes podem servir a produção de textos, a análise de obras literárias, a elaboração de relatórios de visitas de estudos, publicação de fotos, desenhos e vídeos produzidos por alunos, entre outras funcionalidades.

Ainda que as mais frequentemente vertentes de exploração de blogues em contexto escolar se centrem essencialmente em aspectos de carácter pedagógico, relacionados directamente com o processo de ensino e de aprendizagem, existem outras vertentes de utilização que podem e devem ser consideradas, nomeadamente no domínio da ligação da escola à comunidade em que se insere ou na aproximação entre a escola e os encarregados de educação. Neste sentido, e na sequência do pensamento de Clothier (2005) referido por Carvalho et al. (2006) que defende que a exposição mediática possibilita que os pais acompanhem o processo de ensino-aprendizagem, é ainda de salientar que ficando a escola e as actividades nela realizada mais expostas ao escrutínio público, ficam simultaneamente mais próximas das comunidades em que se inserem, abrindo novas oportunidades para o envolvimento e colaboração de diversos membros dessas comunidades.

Assim e atendendo à sua vertente facilitadora da comunicação e interacção, o blogue torna-se uma ferramenta que, segundo Barbosa e Granado (2004), pode constituir-se como um importante contributo para uma maior e melhor comunicação entre todos os envolvidos no contexto educativo, proporcionando contribuições de vários elementos e consequentemente uma partilha mais enriquecida pela multiplicidade de contributos.

⁴⁶ Importa contudo referir que também esta autora reconhece que esta sistematização não abarca todas as possibilidades de utilização educativa dos blogues (Gomes, 2005).

1.4.2. O Blogue na Promoção da interação: um espaço de colaboração e partilha

Enquanto ferramenta de comunicação, o blogue apresenta potencialidades inestimáveis, sobretudo quando um dos seus aspectos mais notórios é o facto de reunir indivíduos em torno de interesses comuns.

Pela sua estrutura, ao permitir, através de publicações instantâneas de *posts* e comentários, o exercício do diálogo, o blogue constitui-se, no fundo, como um espaço comunitário, onde ocorrem relações sociais baseadas, não mais na tradicional proximidade local mas na agregação desterritorializada de pessoas que se aglomeram em função de um sentimento de identificação fundado na partilha de interesses (Maffesoli, 2000 cit. in Recuero 2003).

Assim, este sistema de criação e edição, atractivo pela facilidade e rapidez que oferece, pode ser criado e desenvolvido por uma ou mais pessoas, apresentando potencialidades para se constituir como um ambiente de construção cooperativa e colaborativa baseado numa lógica de liberdade e abertura de onde emerge a promoção do uso social da informação e do conhecimento.

Desta forma, enquadrado no seio do software social – que se caracteriza como sendo todo o software que permita a duas ou mais pessoas interagir colaborativamente, mesmo estando em locais ou horários diferentes (Dames, 2004) -, o blogue tem-se distinguido pelo desenvolvimento de comunidades virtuais que por sua vez apresentam um enorme potencial para a disseminação da informação e aumento do conhecimento colectivo. Estas comunidades assumem crescente extensão, sendo progressivamente alargadas na medida em que as hiperligações - que tanto complementam o assunto em debate, quanto relacionam um blogue a outros blogues que frequentemente publicam assuntos correlatos - levam a que o “público” de um blogue visite os outros referidos. Recuero (2003) refere a importância desta característica dos blogues, sublinhando a dimensão das comunidades que se criam em virtude da ligação dos vários blogues entre si, formando nas palavras de Dreves (2004) uma espécie de corrente (cit. in Balatazar & Aguaded, 2005). Contudo, para além destas ligações entre blogues que a autora denomina de *Webring*s, a utilização do popular sistema de comentários é também uma forma de dinamismo e interactividade e segundo Barbosa e Granado (2004) estes são extremamente relevantes para a criação de uma comunidade. Ainda que os comentários não sejam indispensáveis, já que o relacionamento pode estabelecer-se através de correio electrónico ou de outros meios⁴⁷, no fundo, são o elemento que permite que o blogue seja um espaço de discussão aberta, de manifestação democrática, de interacção mútua, capaz de gerar laços sociais e, também, comunidades.

⁴⁷ Além disso, como salientam Elisabete Barbosa e António Granado (2004), os blogues reúnem “as principais características da Internet” sendo utilizados para comunicar, como o correio electrónico; permitindo discutir e analisar assuntos, à semelhança dos fóruns de discussão; possibilitando o contacto entre pessoas distantes que partilham ideias e objectivos comuns, como os *chats*; e sendo facilmente acedidos através da *World Wide Web*.

A ênfase na participação colectiva neste tipo de software é frisada por Barbosa e Granado (2004:41) que sublinham que o sucesso desta ferramenta se prende exactamente com o fenómeno de criação de comunidades defendendo que *“ao contrário do que muitos bloggers consideram, todos os que publicam informação na Internet têm público, ou seja, qualquer autor de um Weblog acabará, com o tempo, por ter leitores, mais ou menos fiéis”*. Desta forma, constituindo um terreno fértil para a interacção social, os blogues permitem a discussão de múltiplos temas, mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes, conduzem à criação de comunidades inteligentes, à coesão social, podendo assumir-se assim em última instância como potenciadores da qualidade de vida pela partilha de informação e ideias e consequente aprendizagem real e significativa que proporcionam.

Assim, a mais-valia do blogue, a par de todo o software social, consiste no aproveitamento da inteligência colectiva, já que neste novo contexto em que todos os seres humanos vêm o seu poder de participação aumentado⁴⁸ e podem assumir um papel mais activo na sociedade, as possibilidades de se encontrar mais soluções se multiplicam mediante a possibilidade de intervenção e o diálogo com mais pessoas (Clothier, 2005 cit. in Carvalho et al., 2006).

Desta forma, apesar de ainda em desenvolvimento, as enormes potencialidades do blogue no que respeita à sua utilização enquanto instrumento de comunicação começam a evidenciar-se no campo da educação, assumindo-se, contudo, predominantemente apenas enquanto canal de comunicação entre professores e alunos.

⁴⁸ Rodrigues (2004) referido por Baltazar e Aguaded (2005) compara os blogues ao *Àgora* da Grécia Antiga, a praça pública onde se realizavam as assembleias e reuniões de carácter comercial, cívico, político e religioso, por se tratar de um espaço onde, à semelhança do blogue, todos podiam expor as suas ideias, sugestões e propostas.

CAPÍTULO II – ENVOLVIMENTO FAMILIAR E RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA/ INTERACÇÃO ENTRE PARES E SUAS POTENCIALIDADES

2.1. Conceito de participação/ envolvimento parental

Temas de interesse indiscutivelmente impreteríveis no que concerne ao debate em educação, o envolvimento familiar e a relação entre a família e a escola assumem na actualidade particular destaque em virtude do clima conturbado que marca estes importantes aspectos educativos.

No seio do vasto debate deste tema, torna-se pertinente a abordagem de Pequeno (2005) que, perante a evidência dos múltiplos significados da palavra “participar”, sublinha a imprescindibilidade do esclarecimento sobre o que se entende por participação da família na escola.

No intuito de ilustrar a questão, Pedro Silva (2002:101) faz uma distinção entre “*envolvimento*”, “*actividade*” e “*participação parental*”. Neste sentido, esclarece que enquanto o “*envolvimento*” se caracteriza por uma “*acção essencialmente individual em benefício directo dos filhos*” e a “*actividade parental*” se prende com “*actividades individuais e/ou colectivas espontâneas, não enquadradas legal ou organizacionalmente*”, a “*participação parental*” engloba “*todo o conjunto de actividades colectivas legalmente enquadradas (como por exemplo) o caso da participação dos pais em associações de pais ou de órgãos de escolas*”.

Paralelamente, Marques (1993) alude a três abordagens no que concerne ao envolvimento dos pais na escola: “*comunicação escola/casa*”, “*envolvimento interactivo*” e “*parceria*”. Segundo o autor, a primeira refere-se à relação casa/escola e vice-versa, que, de forma simplista, abarca o compromisso dos professores em informar os pais e destes em comparecer às reuniões e supervisionar o trabalho de casa dos filhos. Relativamente ao “*envolvimento interactivo*”, este distingue-se da anterior pelo apreço pelas culturas minoritárias, uma vez que há uma preocupação no sentido de que os alunos sejam fluentes quer na sua cultura de origem quer na cultura dominante. Neste sentido, salienta ainda que este biculturalismo implica que as famílias sejam perspectivadas como fontes de aprendizagem para a escola, e que, por tal, a relação entre o mundo escolar e o mundo exterior se reafirma como única forma de proporcionar uma continuidade entre os valores e cultura das famílias e a escola. Consequentemente, defende que a escola se deve abrir à comunidade e promover a entrada dos pais na escola, tratando-os como verdadeiros membros da comunidade educativa e criando condições para eles se reunirem e para a ocorrência de uma comunicação contínua⁴⁹.

⁴⁹ Segundo Lightfoot “*se nós reconhecermos que cabe à família o primeiro papel na educação das crianças, então a escola terá de incorporar no currículo os valores e as culturas das famílias e da comunidade*” (cit. in Marques, 1993: 33).

No que concerne à “*parceria*”, Marques defende que esta, para além de englobar os elementos anteriores, deve perspectivar os pais enquanto educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo, sublinhando que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos, ou seja através da partilha da responsabilidade educativa por professores, pais e comunidade. Segundo o autor, a “*parceria*” é a abordagem que por excelência poderá conduzir à criação de escolas eficazes, de escolas que tenham em verdadeira e efectiva consideração os interesses e necessidades dos seus alunos e da comunidade educativa, afirmando neste sentido que “*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 (..) procuram fontes alternativas de financiamento para a criação de programas específicos ou de enriquecimento curricular*”(Marques, 1993:37)⁵⁰.

Por fim, entre outras significativas abordagens, Licínio Lima (1992) perspectiva o “*envolvimento*” como todas as formas de acção relativas à defesa de certos interesses e à busca de soluções, frisando que estas variam de acordo com as possibilidades inerentes à família e aquelas que são oferecidas pela escola.

Assim, de forma simplista, o envolvimento familiar pode ser descrito como todas as formas de actividade dos pais, em casa, na comunidade ou na escola, relativas à educação dos seus filhos (Davies, 1989).

2.2. Relevância do envolvimento familiar no sucesso académico

Ser social por natureza, o Homem desde sempre inserido em grupos sociais cujas normas e valores influem na formação da sua personalidade e maneira de ser no mundo, tem na família, como primeiro grupo a que pertence, uma influência determinante no seu desenvolvimento cognitivo e afectivo, na sua posição e modo de interacção na sociedade, mesmo em idade adulta (Glat, 2004). Neste contexto, e face às evidências demonstradas ao longo de várias décadas, a abrangente influência da família é hoje incontestavelmente reconhecida também no que concerne ao percurso escolar (Henderson, 1987; Marques, 1993)⁵¹.

⁵⁰ Teresa Sarmiento aborda também a questão da “parceria na educação”, definindo-a como a “relação de colaboração de sentido horizontal entre os agentes directamente implicados na educação da criança (que se caracteriza pela) partilha recíproca de informação e acções congruentes” (Sarmiento, 1992:20).

⁵¹ O levantamento mais abrangente e contínuo de pesquisas em torno desta temática é uma série de publicações da autoria de Henderson - *The Evidence Grows* (1981), *The Evidence Continues to Grow* (1987) e *A New Generation of Evidence: The Family Is Critical to student Achievement* (Henderson & Berla, 1994) – que, citando mais de 85 estudos, documentam os profundos e abrangentes benefícios do envolvimento familiar no desempenho académico.

Este reconhecimento está patente nas próprias agendas políticas educativas, onde é notável a presença de uma preocupação com a concessão de espaço ao envolvimento parental na educação (Faria, 2007). Semelhantes indicadores podem encontrar-se também nos relatórios do *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)*⁵² encomendados pela *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE) que apontam igualmente para a necessidade de não menosprezar a relação escola-família no desenvolvimento da Educação (OCDE / PISA, 1999).

Paralelamente, face à influência imensurável que a família exerce enquanto “primeira educadora” da criança, inúmeros estudos têm vindo a salientar o seu insubstituível papel na promoção do sucesso escolar, demonstrando o impacte do seu funcionamento no desempenho académico dos alunos e os múltiplos benefícios do seu envolvimento na educação (Naughton, 2004, Epstein, 1995, Glat & Pletsch, 2004).

No que concerne ao envolvimento familiar na educação, Naughton (2004) salienta que a maioria das descobertas neste campo indica que a família tem um contributo significativo no desempenho dos alunos e que os resultados escolares destes são substancialmente superiores quando a família está efectivamente envolvida. Para além destas conclusões, este autor destaca ainda, que quando as escolas trabalham conjuntamente com as famílias na aprendizagem, as crianças tendem a ser bem sucedidas não apenas na escola, mas ao longo da vida (Naughton, 2004).

Assim, o primeiro objectivo das “parcerias” entre família e escola – assim designado por Epstein (1992) referido por Marques (1994)⁵³ - é aumentar a motivação, realizações e sucessos na escola. Os primeiros estudos neste sentido sugeriram desde logo que o acompanhamento dos pais implica importantes consequências no desempenho dos filhos, na sua adaptação à escola e no próprio comportamento na sala de aula (Corner, 1980; Gotts, 1980; Rich, Van Dien & Mattox, 1979 cit. in Henderson & Berla, 1994). Ainda que estes utilizassem medidas cujo pouco rigor não permitia isolar e documentar a relação de determinadas práticas e efeitos, demonstraram claramente ganhos no envolvimento familiar.

Outros estudos como os de Lareau (1987), Snow et al. (1991) e Stevenson e Baker (1987) vieram, em seguida, sugerir também que os seus benefícios se estendem para além dos alunos, beneficiando igualmente as famílias que desenvolvem mais confiança na escola e nos professores e mais confiança em si enquanto pais e enquanto elementos pertinentes ao acompanhamento escolar, e os professores que, por sua vez, sentem maior reputação e prestígio na comunidade e mais apoio das

⁵² *Programme for International Student Assessment*

⁵³ Este autor advoga que o termo “parceria” entre escola e família é preferível aos termos “envolvimento parental” ou “relação família-escola”, pois enfatiza mais uma aliança formal de partilha de responsabilidades na educação das crianças e reconhece a importância e potencial influência de todos os membros da família e não apenas dos pais (Epstein, 1992 cit. in Marques, 1994).

famílias. Neste sentido, diversos estudos indicam que os professores reportam sentimentos mais positivos acerca do ensino e da escola quando há maior envolvimento parental (Epstein & Dauber, 1991; Leitch & Tangri, 1988), sublinhando que os professores que mais frequentemente investem em práticas de envolvimento dos pais têm tendência a tê-los em mais elevada consideração e a não fazer julgamentos de acordo com os níveis socioeconómicos ou de educação dos mesmos (Epstein & Dauber, 1991), sendo, desta forma, possível concluir que trabalhar com as famílias aumenta as expectativas e apreciação dos pais enquanto parceiros.

Embora a maioria dos estudos direccionados à temática se situem em níveis baixos de ensino, alguns outros demonstram que o envolvimento parental tem igual importância em níveis mais avançados associando positivamente, por exemplo, os resultados académicos de alunos universitários com a intensidade e duração do envolvimento familiar (Naughton, 2004). Neste sentido, importa sublinhar que o reconhecimento da abrangência desta influência data de várias décadas, estando patente na sistematização de Henderson (1987) que concluiu que alunos de todos os níveis beneficiam do envolvimento familiar.

Ainda que estudos, como o de Lareau (1987), demonstrem que os pais que mais frequentemente se aproximam dos níveis desejados de envolvimento sejam de classes sociais mais altas, pelo facto de disporem de mais meios e tempo para serem pais activos, Kellaghan et al. (1993) concluem a este propósito, que o nível sócio económico ou origem cultural da criança não determina o seu desempenho escolar, sendo que pais de várias origens sociais e com diferentes níveis de educação, rendimento e status podem providenciar ambientes estimulantes em casa e assumir comportamentos conducentes à aprendizagem dos seus filhos⁵⁴. Assim, este envolvimento, segundo Ziegler (1987), assume no sucesso académico do aluno, um valor prognóstico superior aos aspectos relacionados com o nível socioeconómico.

Ainda neste âmbito, reiterando que o benefício do envolvimento parental não se aplica apenas a todos os níveis de escolaridade mas também a todos os níveis sociais, Marques (1988:9) afirma que *“quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que outros com idêntico ‘background’, mas cujos pais se mantêm afastados da escola”*.

No que concerne aos alunos com NEE, o envolvimento familiar também se apresenta como importante factor na promoção do seu sucesso académico e, particularmente, na procura das

⁵⁴ Don Davies (1997), por sua vez, efectuou estudos e questionou os professores sobre o “porquê” dos pais de classes mais desfavorecidas não se envolverem, alertando, embora os professores atribuíssem a este facto uma maior falta de interesse, para a importância de um maior apoio da escola na orientação destes pais uma vez que o grande problema destes pais não era o de não quererem ajudar os filhos, mas o de não saberem como fazê-lo.

estratégias adequadas a cada criança (Cordeiro & Sanches, 2005) legitimando, por tal, o actual enfoque em abordagens centradas na família⁵⁵.

A propósito das NEE, no relatório executivo do projecto *Tecnologias de Informação e Comunicação nas Necessidades Educativas Especiais*, conduzido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, no período 1999-2001 constata-se que cerca de 10% da população Europeia tem alguma forma de deficiência (Comissão Europeia, 1999). Dependendo da forma como a criança é sinalizada e avaliada nos países da Europa, os alunos com NEE representam entre 2% e 18% da população em idade escolar (European Agency/Meijer, 1998). Numa perspectiva mais abrangente, se ao número de alunos com necessidades especiais, se adicionar as suas famílias, considerando que estas são directamente afectadas pelas condições especiais do seu familiar, as estatísticas relacionadas com as NEE alcançariam números muito superiores. Assim, face à incontestável extensão das dificuldades experienciadas pelo aluno com NEE à sua família, os pais, tantas vezes “esquecidos” no que concerne a apoios e orientação, desempenham uma função nuclear e insubstituível na criação de meios e condições favoráveis a um desenvolvimento pleno de todas as potencialidades dos filhos, sendo por isso, em particular nestes casos a sua participação em todo o processo educativo fortemente desejável.

Esta importância assume, de facto, peculiar relevo nesta população, uma vez que é reconhecido que as famílias de crianças com NEE experienciam mais preocupações, stress e tensão em consequência da variedade de dificuldades que enfrentam no domínio do desenvolvimento e da educação dos filhos (Heiman, 2002). Nestes casos, os desafios da paternidade são intensificados pela experiência de ter uma criança com necessidades especiais uma vez que, para além dos factores de stress comuns da paternidade, se acrescentam outros adicionais provenientes da situação particular dos seus filhos (Ainbinder et al., 1998). Este stress adicional, vastamente documentado na literatura (p.e. Breslau, Staruch, & Mortimer, 1982; Diehl, Moffit, & Wade, 1991; Gallagher, Beckman, & Cross, 1983; Singer, Irvin, & Hawkins, 1988 cit. in Ainbinder et al., 1998), emerge de factores como a dificuldade de aceitação e adaptação à incapacidade do filho/a, encargos financeiros adicionais, acesso limitado ou inexistente a informação sobre a incapacidade do filho, conflitos na gestão do tempo, crises de desânimo perante os problemas e mesmo divergências conjugais ou familiares face às dificuldades. Adicionalmente, ainda que a intensidade destes factores varie no tempo e consoante as famílias, num mundo em que a normalidade e saúde são melhor entendidos e vistos, a falta de compreensão e aceitação da sociedade parece ser um factor constante no seio das suas dificuldades. Consequentemente, nesta sociedade de “crianças típicas”,

⁵⁵ Viscardis (1998:44) define a abordagem centrada na família como aquela que “... begins with the child’s and family’s strengths, needs and hopes, and results in a service plan which responds to the needs of the whole family. It involves education, support, direct services and self-help approaches. The role of the service provider is to support, encourage, and enhance the competence of parent in their role as caregivers”.

os pais de crianças NEE reportam com frequência sentimentos de ansiedade, depressão, desorientação, solidão e desesperança (Winch & Christoph, 1988; Seligman & Darling, 1989 cit. in Ainbinder et al., 1998).

Esta realidade é enfatizada pelos estudos direccionados a esta população que revelam que 81% destes pais apresenta fadiga física e emocional e sofre de isolamento social e, também, que um número significativo de pais salienta dificuldades derivadas da falta de informação precisa relativamente a aspectos educativos e de serviços de suporte para os seus educandos. Importante será também salientar, que 93% destes pais recorre a serviços de apoio psicológico não só para a criança mas também para si próprios (Heiman, 2002).

Consentâneos com a relevância deste factor/desta condição, vários documentos oficiais apelam ao maior envolvimento parental, sendo disso exemplo o Manual de Apoio à Educação Especial (Dgide, 2008:27), que concebe o Programa Educativo Individual (PEI) como documento “que responsabiliza a escola e os encarregados de educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente”. Esta mútua responsabilização é reforçada ainda no Decreto-lei 3/2008 que, em referência à participação dos pais e encarregados de educação, estabelece que estes “têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho.”

Neste panorama, sendo a família peça fundamental no caso das NEE e, conseqüentemente nos problemas de aprendizagem, torna-se paradoxal, que quando proliferam estudos sobre a dislexia, se ignore as dificuldades dos pais, não os focando com a necessária importância, e postergando, desta forma, uma importante parte do problema. O reduzido número de estudos que se debruçam sobre os pais destes alunos, cujo papel determinante parece, desta forma, relegado para segundo plano, afigura-se incompreensível perante a evidência de que família e escola constituem os dois principais elos do processo educativo e que os efeitos da relação entre estas, positivos ou negativos, se perpetuam de forma significativa tanto no seio familiar como no ambiente escolar.

Paralelamente, o “esquecimento” destes elementos igualmente afectados pela problemática também se reflecte nas práticas educativas que, ao persistirem em ignorar as dificuldades das famílias, agudizam a urgência no investimento de esforços e aprofundamento de estudos que conduzam à melhor compreensão desta lacuna educativa e permitam, conseqüentemente, encontrar as melhores práticas neste sentido, promovendo a sua disseminação e a maximização dos seus benefícios.

2.3. Formas de participação/ envolvimento

Cada vez mais presentes, as questões relativas à participação dos pais e encarregados de educação no sistema educativo impõem-se na actualidade remetendo não só para as já tradicionais e voluntárias associações de pais, mas também para a necessária participação individual de cada pai.

É precisamente neste âmbito que João Barroso (1995) diferencia a participação dos pais. Este autor considera assim a sua divisão em duas vertentes, a participação ao nível individual e ao nível colectivo, definindo a primeira como aquela que se dá aquando do contacto individual dos pais com professores e/ou directores de turma para obtenção de informações ou prestação de contas – que pode ocorrer por meio de notas escritas, de telefonemas, pessoalmente ou oralmente através dos educandos - e a segunda, que apelida de “*participação social e cívica*”, ligada ao sentido de “*solidariedade, co-responsabilização e partenariado*”, em que o contacto se dá através de Associações de Pais e Encarregados de Educação que os representam junto da direcção da escola (Barroso, 1995:25)⁵⁶.

Sublinhando que o envolvimento parental de cariz individual é o mais frequente, justificando esta predominância por se tratar da defesa directa dos interesses dos próprios filhos, Pedro Silva (2002:97-99) corrobora esta perspectiva de classificação/ divisão, e acrescenta que para além destas duas dimensões de actuação, a complexa relação entre a escola e a família é composta por duas vertentes a “*escola*” e o “*lar*”. A primeira, segundo o autor, refere-se a actividades escolares desempenhadas em casa pelo aluno e/ou pelos pais ou ao apoio que lhes é dado pela família em casa e a segunda, a actividades decorridas na escola, individuais ou colectivas, por iniciativa dos professores, dos pais e dos alunos.

Por sua vez, Lima (1992) realça a importância da passagem de uma “*participação espontânea*” para a “*participação organizada*” surgida em consequência da sua contemplação na lei enquanto “*princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo*”. Realçando que a sua contemplação legal conduziu a uma reorganização formal da escola para o cumprimento das condições necessárias a essa participação que passou a ser “*instrumento de realização da democracia*”, afirma que a participação se estabelece não só como um direito mas também um dever cívico que “*deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada*” (Lima, 1992: 178).

O mesmo autor distingue ainda vários tipos e graus de participação baseado em quatro critérios: “*Democraticidade*”, “*Regulamentação*”, “*Envolvimento*”, “*Orientação*”. No que concerne à “*Democraticidade*”, considera que esta participação é o meio que proporciona uma intervenção

mais democrática de todos os intervenientes, podendo estes assumir formas de intervenção directa - participação directa no processo de tomada de decisões - ou indirecta - participação intermediada por representantes designados para o efeito.

Relativamente à “*Regulamentação*”, Lima distingue a participação formal – aquela que é decretada e que, como tal, está sujeita a um conjunto de regras formais previstas na lei (estatuto, regulamento, etc.) -, a participação não formal – baseada em regras menos formais, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização -, e a participação informal – com regras informais, normalmente partilhadas pelo grupo sem recurso à sua elaboração em estatutos e/ou regulamentos. Em relação à questão do “Envolvimento” nas organizações, três tipos de participação podem ser considerados: a “activa”, a “reservada” e a “passiva”. Enquanto na primeira há um maior empenhamento e envolvimento nas actividades da organização, um profundo conhecimento de direitos e deveres e, como tal, uma grande capacidade para a acção, na segunda, situada entre a participação activa e a passiva - podendo evoluir para uma ou outra -, há uma actividade menos voluntária, uma atitude mais prudente, de expectativa, que, não se caracterizando contudo pelo desinteresse, pode dar lugar à tomada de posição e acção. Na participação “passiva”, considerada uma estratégia de não envolvimento ou de envolvimento mínimo, o desinteresse e consequente falta de informação são manifestos, havendo uma certa apatia e descuramento dos seus papéis e responsabilidades que se traduz, entre outras, em absentismo e falta de comparência em reuniões.

Por último, quanto à “*Orientação*”, Lima considera que a participação poderá ser “convergente” ou “divergente”, sendo a primeira orientada por objectivos formais tomados como referência normativa pelos participantes e a segunda, que pode ser considerada contestatária, orientada para a inovação e mudança⁵⁷.

A estas duas categorias, Teixeira (1995) e Alves-Pinto (1995) acrescentam a “*apatia*” e o “*abandono*” que se caracterizam pela degradação ou recusa completa da cooperação ou ausência total, respectivamente, e apontam para uma participação deteriorada e mínima, apenas motivada pelo que é exigido, traduzida frequentemente numa “ausência em presença”.

⁵⁶ Contudo, este autor sublinha que além do direito de acompanhar a escolarização dos filhos e exercer o controlo democrático sobre o funcionamento da escola, os pais devem ser integrados na escola enquanto co-educadores e, como tal, devem participar nas estruturas formais e informais de gestão quotidiana da escola (Barroso, 1995).

⁵⁷ Na participação convergente, ainda que as pessoas “joguem” de acordo com as regras que estão estabelecidas e consigam inscrever os seus próprios projectos de forma não problemática, tal não significa que não possam discordar, mostrar a sua insatisfação e tecer críticas ao funcionamento da escola. O que acontece nestes casos é que o fazem nos locais apropriados, usando os mecanismos formais e informais ao seu dispor, gerindo as suas divergências de forma “*democrática e frontal*”, alcançando soluções por vezes mais adequadas do que as originariamente projectadas (Alves-Pinto, 1995).

O segundo autor sublinha ainda o carácter dinâmico destas formas de estar na escola - defendendo que estas podem facilmente evoluir para outras formas - e a imperatividade da participação de todos na escola - alunos, professores, pais e funcionários - referindo que aqueles que não participam, estão no fundo a optar por uma modalidade específica de participação que apelida de “participação de assimilação”, considerando contudo que aqueles que se enquadram nesta “categoria” podem participar mais quando sentem que “vale a pena” (Alves-Pinto, 1995).

Ainda na opinião de Ramiro Marques (1993:111), baseando-se em Davies (1989), paralelamente ao dever da escola manter os pais informados - seja por meio de reuniões formais, encontros esporádicos, entrevistas individuais, envio de postais e uso do telefone, do caderno diário ou da caderneta escolar – outras formas de envolvimento são possíveis e desejáveis: o “*trabalho voluntário dos pais*”- respeitante a apoio dado na organização de festas, visitas de estudo, por exemplo -, a “*defesa de pontos de vista*” – concernente à participação em reuniões e organismos de consulta – as “*actividades de co-produção*”- que dizem respeito à participação conjunta de pais e professores na organização de actividades educativas – e a “*participação na tomada de decisões*”- referente a uma participação na gestão dos assuntos escolares.

Analogamente, na perspectiva de Jorge Lima (2002) o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos é concebido em três patamares distintos: “*mera recepção da informação*”, “*presença nos órgãos de gestão da escola*” e o “*envolvimento significativo na vida da sala de aula*”. No primeiro, a relação entre a escola e a família resume-se à recepção de informação, no segundo os pais colaboram com a sua presença nos órgãos da escola e no terceiro há um envolvimento activo dos pais na vida escolar e uma efectiva uma partilha de saberes, ideias, planificações e avaliações.

Neste contexto, e face às diferentes modalidades de participação e envolvimento, é imperativo compreender os actuais impedimentos ao desenvolvimento destas relações e promover da melhor forma a sua superação.

2.4. Estado actual da participação parental: obstáculos e estratégias para a sua promoção

O reconhecimento da importância da família no desenvolvimento global e, particularmente, no desempenho académico dos alunos, pungiu a uma nova linha de investigação assente numa maior compreensão dos factores influentes no seu envolvimento escolar e das conseqüentes formas das escolas promoverem o seu incremento (Epstein, 1995).

Contudo, essa relação que deveria idealmente constituir-se como parceria manifesta-se frequentemente como rivalidade (Sayão, 2002; Aquino, 2002; Silva & Vargas, 2002; Estevão, 2003; e Carvalho, 2004).

Importa, no âmbito desta relação fundamental, salientar que o percurso evolutivo dos conceitos de família e escola acarretou alguma confusão ou sobreposição das funções de cada uma⁵⁸ (Aquino, 2002), traduzindo-se num conflito histórico de fronteiras entre estes dois elementos centrais da educação que, por sua vez, pode constituir-se como grande causador da ainda actual reduzida participação parental apontada por Davies (1989)⁵⁹. Ao mencionar factores como os poucos contactos entre a escola e a família e o facto de estes se limitarem maioritariamente a mensagens ocasionais acerca de problemas académicos ou disciplinares, a óptica deste autor coincide com os aspectos mais frequentemente aludidos na actualidade e que sugerem que a relação entre família e escola permanece pautada pelo desgaste, troca de acusações e atribuições mútuas de responsabilidades (Lima, 2002)⁶⁰.

No contexto educativo nacional a situação não é distinta, sendo que a herança passada permanece de grande influência sobre as interacções escola-família, verificando-se igualmente um indesejável isolamento escolar, um clima de desconfiança e uma participação parental que Ramiro Marques (1988:49) descreve como “*presença silenciosa*”.

Não favorecendo este panorama, a necessária proximidade entre estes dois universos, torna-se premente a identificação de barreiras ao apologizado envolvimento e o estabelecimento e delineamento de estratégias para a sua superação, sendo contudo de salientar que a relação família-escola não se reproduz com exactidão nos diversos contextos, diferindo significativamente entre níveis de escolaridade, entre escolas e até entre as próprias famílias uma vez que como Teixeira (1995) afirma, “o modo como as pessoas se situam, investem ou desinvestem, participam ou não participam é variável de pessoa para pessoa”. Todavia, e ainda que não seja possível o estabelecimento de um modelo universal único para o envolvimento dos pais, é importante sublinhar que “*todas as escolas que trabalham bem com os pais partilham um conjunto de princípios básicos*” (Marques, 1988: 43).

⁵⁸ Exemplificativa desta evolução está a visão não muito longínqua de que “*Era à família que incumbia outrora a tarefa de educar as crianças em todos os domínios, desde a aprendizagem da vida em sociedade no seio de uma família por vezes numerosa até à formação profissional, determinada completamente pelo vínculo social*” (Pourtois, et al., 1994: 289).

⁵⁹ Este défice é evidente na opinião de Canário que indica que tradicionalmente a expectativa da Escola face à colaboração das famílias se reduzia à sua comparência às reuniões para que fossem convocados (Canário, 1996).

⁶⁰ Segundo Dias (1996) a relação família-escola é um diálogo entre dois culpados, caracterizando-se pelo repasse de responsabilidades e pela descoberta de lacunas no desempenhar do papel de cada uma das partes.

Confluente com esta perspectiva, a investigação aponta duas características fundamentais nas relações entre a escola e a família, defendendo que práticas efectivas devem ter um carácter desenvolvimental – devendo modificar-se para os alunos ao longo dos diferentes níveis de ensino e idades, para os pais ao longo das diferentes fases de vida e para os professores em diferentes escolas e níveis de ensino - e responsivo – visando as necessidades comuns e específicas das famílias para que todas se sintam igualmente bem recebidas e incluídas na educação dos seus filhos.

Apesar da co-existência de opiniões antagónicas no que concerne à atribuição de responsabilidades relativamente ao estado deteriorado da relação família-escola, havendo autores que culpabilizam a escola⁶¹ e autores que atribuem esse peso à família⁶², de uma forma geral, o cuidado com esta relação é atribuído mais à escola do que à família, sendo a esta imputada a tarefa de elaborar estratégias na construção desta relação e de tomar iniciativas promotoras de um bom relacionamento com a família (Perrenoud, 2000; Magaldi, 2000; Silva & Vargas, 2002).

Perrenoud (2000) aborda esta dicotomia salientando que, se por um lado é difícil que os pais se envolvam quando a relação com a escola é pautada por situações desagradáveis e problemáticas⁶³, por outro é impossível até ao melhor professor estabelecer boas condições de aprendizagem quando os pais não incutem nos filhos confiança acerca do professor ou da escola⁶⁴.

Ainda que as evidências sugiram que a maioria dos professores reconhece a importância do envolvimento familiar na eficácia do processo de ensino-aprendizagem⁶⁵, apenas metade acredita ter algum papel nesse envolvimento, existindo mesmo uma forte tendência global para estes responsabilizarem os pais pela sua reduzida participação (Epstein & Dauber, 1991). A este respeito, Montandon (1996:32) salienta que “*a falta de certos contactos do lado dos pais depende, por um*

⁶¹ Entre os autores que partilham esta perspectiva, destaca-se a título de exemplo Caetano (2004), que afirma que a escola se foi fechando para a participação dos pais e promovendo espaços de participação não muito atractivos.

⁶² Por outro lado, autores como Dias (1996) afirmam que os pais se foram afastando da escola e que isso foi progressivamente gerando atitudes ambíguas nestes, como culpabilização, desinteresse e vontade de participar.

⁶³ Salientando a importância das entrevistas na manutenção da comunicação e partilha da responsabilidade educativa, Perrenoud (2000:118) alerta para o facto de um dos motivos do “afastamento” dos pais ser a frequente ocorrência destas somente quando surge algum problema, quando os professores “*necessitam*” ver os pais para “*partilharem com eles sua inquietação, mobilizá-los, repreendê-los ou prepará-los para o pior*”. A este propósito, o autor realça que mesmo que as colocações sejam feitas de forma educada, esta actuação parece responsabilizar os pais pelas dificuldades do filho, pelo fracasso escolar ou indisciplina do aluno, parecendo, no fundo, questionar a educação que estes lhe fornecem, sendo que esta desagradável situação se constitui como mais um factor para a pouca frequência dos pais aos convites feitos pela escola.

⁶⁴ Perrenoud (2000:121) alerta igualmente, a propósito da relação professor-aluno-pais, que nem mesmo o professor mais tradicional pode fazer um bom trabalho se seu método for mal-interpretado e denegrado pelos familiares, afirmando que “*Não é favorável a suas aprendizagens que um aluno vivencie cada dia um conflito de lealdade. Se seus pais não compreenderem ou não aceitarem o que ele faz em aula, irão, verbalmente ou não, minar a confiança de seu filho nos professores*”.

⁶⁵ A este propósito, Montandon (1994:189) cita a afirmação de Epstein: “*hoje as pessoas da escola reconhecem um papel importante aos pais dos alunos e estimam que as crianças podem aproveitar melhor a sua escolaridade quando a comunicação entre as famílias e a escola é boa*”.

lado da sua vontade e por outro das possibilidades que lhes são oferecidas”. Contudo, o mesmo autor, ao salientar que *“se considerarmos as taxas de presença dos pais que foram convidados pelos professores para diferentes reuniões, apercebemo-nos de que poucos pais deixam passar a oportunidade de ir à escola”* (Montadon, 1996:33), sugere que não existe falta de vontade dos pais e insinua a responsabilidade da escola.

Estando as expectativas familiares em relação à escola condicionadas pelo acolhimento que esta oferece não só aos alunos, mas à família no seu conjunto e aos esforços que despende na manutenção dessa relação, Perrenoud (2000:113) vai mesmo mais longe e afirma que a responsabilidade pelo que a escola faz às famílias é dos professores, defendendo por isso a importância dos profissionais da escola tomarem para si o *“grosso do trabalho de desenvolvimento e de manutenção do diálogo”*.

Esta perspectiva é partilhada por Marujo (2002) que entende que os pais, de uma forma geral, valorizam o seu envolvimento na escola e querem efectivamente envolver-se mas não sabem como fazê-lo, tanto porque têm pouco tempo disponível, como porque se deparam com uma escola que não estimula esse envolvimento.

Neste sentido, para além da necessidade de aprofundar estudos acerca das estratégias que favoreçam o envolvimento familiar, importa fazer com que este conhecimento chegue obrigatoriamente aos professores, seja através da formação inicial, de acções de formação contínua ou outras formas. Assim, e persistindo a formação dos professores em não incluir perspectivas acerca da família, da sua influência e dos tipos de relação que com esta pode estabelecer, a perspectiva de autores como Chavkin e Williams (1988) que sugerem que o futuro destas parcerias reside na formação dos professores, afigura-se infortunadamente ainda actual.

Paralelamente, a variabilidade do grau de dificuldade na manutenção desta relação também se acentua mediante os diferentes níveis de escolaridade. Neste sentido, alguns estudos registam também que o envolvimento dos pais diminui dramaticamente à medida que os anos avançam (Stevenson & Baker, 1987) – afirmando-se particularmente menor em níveis médios e superiores, nos quais os professores se consideram ou são vistos sobretudo enquanto especialistas na matéria que leccionam, dando de uma forma geral, menos atenção à criança numa dimensão integral.

Enquanto na pré-escola e escola básica são oferecidas aos pais mais orientações relativamente às formas de se envolverem – talvez devido à sua especificidade organizacional, nomeadamente, a sua reduzida dimensão e o seu regime de monodocência – a preocupação dos professores em envolver estes elementos vai-se desvanecendo ao longo dos anos. Entre os estudos confluentes com esta perspectiva destaca-se o de Don Davies (1989) que focando os contactos entre a escola e a família,

conclui que os pais das crianças dos Jardins de Infância estabelecem contactos mais frequentes e variados do que nos níveis primário e preparatório⁶⁶. Porém, as evidências apontam que a maioria dos pais, independentemente do nível de ensino, quer saber como ajudar o seu filho em casa e como manter-se envolvido na educação (Epstein & Herrick, 1991), sendo por isso paradoxal, que precisamente nos anos em que estes pais necessitam de mais apoio no que concerne à envolvimento, este seja menos oferecido por parte da escola (Epstein & Dauber, 1991).

Neste sentido, esta dupla escassez, de envolvimento e de oferta de orientação, pode simultaneamente resultar e/ou ser resultado do referido cariz conflituoso e desagradável da relação, decorrente da persistência de motivações negativas, como o surgimento de algum problema, para o encontro entre família e escola (Sayão, 2002; Aquino, 2002; Silva & Vargas, 2002; Estevão, 2003; Carvalho, 2004).

Paralelamente, Perrenoud (2000) realçando a importância das informações que circulam entre a casa e a escola, conclui que o essencial da relação família-escola não se funda nas reuniões, encontros esporádicos, informações fornecidas ou eventos escolares, mas sim no dia-a-dia, intermediada pelo próprio aluno e argumenta, por isso, que é necessária estima e empatia recíproca de forma a tornar essa relação melhor.

De forma semelhante, Dias (1996) aponta como motivo para as famílias criticarem a escola - mais do que a elogiarem -, a forma normativa como esta lida com os pais, já que se a relação acontecesse contínua e naturalmente, se intercalariam as queixas com os elogios, as dificuldades com as eventualidades da rotina escolar.

Neste âmbito Friend e Bursuck (1996) referidos por Correia e Serrano (2002), advogam que o envolvimento parental deve ser baseado numa relação de igualdade que requer confiança e respeito mútuo, partilha de objectivos, de recursos e de responsabilidades.⁶⁷

Macedo (1998) ressalta ainda que este caminho pode ser traçado logo à partida iniciando por uma exposição clara da filosofia da escola e de seus objectivos à família, argumentando que esta atitude, evitando mal-entendidos, falsas expectativas e exigências despropositadas, é de fundamental

⁶⁶ O mesmo autor acrescenta ainda como condição favorável que a maior parte dos pais que leva e traz as crianças ao Jardim-de-infância, estabelece com frequência contactos informais com as educadoras, espreguiça as salas, vai ocasionalmente a reuniões e festas no jardim e recebe mensagens acerca dos progressos ou problemas da criança (Davies, 1989).

⁶⁷ Contudo, de acordo com Mittler (2003:214) este tipo de relação não é frequentemente desenvolvido, sendo que na maioria dos casos a relação não se dá entre "iguais": "*(...) o poder e a autoridade não são apenas investidos aos professores como indivíduos, mas também à escola como instituição (...) Os professores dificilmente tentam quebrar barreiras e, como consequência disso, alguns pais sentirão que a relação de poder está dirigida contra eles*".

importância para o estabelecimento de uma relação dialógica e baseada numa aceitação mútua de princípios.

Outra dificuldade frequentemente apontada relaciona-se com a maior facilidade da escola em relacionar-se, não com a diversidade, mas com “um único modelo de família”, aquela cujos filhos obtêm sucesso escolar (Carvalho, 2004:54). Neste sentido, perante a natural diversidade das famílias, os diferentes graus de dificuldade na persecução do seu envolvimento variam, sendo por isso necessária uma abertura à diversidade familiar.

No caso particular das famílias de crianças com NEE, enfrentando cada família a deficiência de acordo com sua história, crenças, valores culturais, condições objectivas e materiais, além da personalidade individual de cada membro, a compreensão da dinâmica das relações familiares é essencial para a compreensão do indivíduo especial (Glat, 2004).

No que concerne ao papel dos pais das crianças com NEE, baseada em Sexton, Banbury e Rotatori (1986), Liliana Sousa (1998), acredita que este se tem vindo a ampliar face ao tradicional fornecimento de informação - relativo ao problema do filho, a técnicas médico-pedagógicas para lidar com a criança, serviços de apoio e aspectos legais – a que se limitava a sua relação com a escola. Neste sentido, a autora afirma que estes passaram a ser não apenas receptores de informação mas também recurso para obtenção de dados, o que nas palavras de Loeb (1997) se traduz numa passagem de “*recipientes passivos*” para “*participantes activos numa terapia*” (cit. in Sousa, 1998:131). Nesta relação importa assim, que os pais sejam concebidos como parceiros, não ignorando contudo a necessidade de orientar a actividade destas famílias que tantas vezes se sentem perdidas e impotentes para ajudar os seus filhos (Dale, 1996 cit. in Sousa, 1998).

Paralelamente, o caso particular dos direitos dos pais de alunos com NEE é reconhecido pela lei e pelo Ministério Educação (1992). Desta forma, segundo Ana Maria Serrano e Miranda Correia (2002), os direitos legais dos pais de alunos com NEE, consistem, de uma forma geral, no direito de ser ouvido nas suas opiniões e nas informações sobre o seu filho; de ver consideradas as suas decisões em tudo o que diga respeito ao seu filho e à sua família; de participar na elaboração dos programas de intervenção do seu filho, na avaliação dos mesmos e na sua alteração sempre que tal seja necessário; de dialogar com todos os intervenientes no processo para que haja uma relação de entendimento entre todos; de esperar respeito pelas diferenças culturais; de ter acesso a todos os documentos referentes ao processo do filho e ainda à confidencialidade das informações expostas no processo do seu filho.

Assim, neste contexto particular, o trabalho com a família e o estímulo ao seu envolvimento constitui um factor decisivo no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, sendo

indispensável para a construção da individualidade do sujeito como participante activo da sociedade. Contudo, esse processo requer, para sua efectivação, a acção de múltiplos esforços e a participação de todos os segmentos da sociedade, de modo a se promover uma verdadeira mudança cultural em relação à diversidade e às potencialidades humanas (Glat, 2004).

Em suma, de uma forma geral, é relevante sublinhar que “o envolvimento da família nas escolas requer uma responsabilidade compartilhada onde todos os participantes – pais, administradores, professores e líderes comunitários – desempenham importantes papéis no suporte à aprendizagem” (Schargel, 2002:14).

Sendo que nesta parceria em que todos os elementos cooperam para fins comuns, as relações informais se constituem como importantes contributos para aproximar escola e famílias, torna-se relevante a promoção de estratégias de interacção fortalecidas com elos informais e relações proporcionadas por redes de apoio social através da internet que pretendem encorajar a participação de todos e reduzir pressões da exclusão (Mesquita et al., 2008).

2.5. Interacção entre pares

Há já largos anos, tem-se vindo a assistir à espontânea formação de grupos por parte de pessoas que se aglomeram em função de interesses comuns, procurando de várias formas o contacto com outros que vivenciam situações semelhantes à sua e que, assim lhes proporcionem um sentimento de aceitação, pertença e compreensão, para além do natural acesso a informação, experiências e suporte mútuo (Ainbinder, 1998). Ainda que não totalmente conhecidos os seus mecanismos de formação e desenvolvimento, estes grupos de apoio mútuo têm-se multiplicado (Mohr, 2004) e apresentam-se, particularmente no caso das NEE, como um importante complemento ao tratamento formal.⁶⁸

Apontado como princípio elementar destes grupos - que se caracterizam pela interacção entre pares -, a percepção de igualdade, tipicamente assente na vivência de situações e dificuldades semelhantes por parte dos participantes, constitui igualmente no caso de grupos de pais, e particularmente no caso de grupos de pais de alunos com NEE, um elemento chave na sua interacção e benefícios provenientes. O facto destes se perceberem mutuamente como similares, despoleta um sentimento de compreensão e compaixão que não existe nas restantes relações que os pais estabelecem com outros, mesmo com membros da família, proporcionando por fim uma situação em que podem aberta e honestamente revelar as suas emoções, preocupações e

⁶⁸ Suportados na investigação empírica, diversos autores consideram que a combinação de suporte online e outras fontes de suporte são mais desejáveis (p.e. Cummings, Sproull, & Kiesler, 2002).

pensamentos, sem medo do julgamento a que muitas vezes estão expostos na sociedade (Thoits, 1986; Taylor et al., 1990 cit. in Ainbinder et al., 1998).⁶⁹

Paralelamente, é também pertinente sublinhar que a interação com similares proporciona igualmente frutuosas oportunidades para aprender informação relevante sobre sua situação e até sobre si próprio, constituindo-se como uma importante fonte de aprendizagens práticas e acesso a informação útil (Ainbinder et al., 1998). Esta mais-valia constitui um importante auxílio face aos desafios do dia-a-dia, uma vez que o conhecimento das histórias e experiências de outros pais fornece dicas que ajudam em situações práticas e no estabelecimento de novas relações com outros serviços de suporte e informação relativamente à problemática do filho. De facto, apesar da importância e imprescindibilidade do papel do médico ou especialista, um pai que passou a mesma situação encontra-se numa posição única e privilegiada para aconselhar outro, sendo por isso importante que os profissionais de saúde e da educação estejam cientes do poder e benefícios deste apoio entre pais e forneçam informações acerca das organizações/instituições às quais podem recorrer (Kerr & Macintosh, 2000).

Para além disso, os pais sentem-se aliviados por descobrir outros com quem podem comparar as suas vidas, alguém cujas experiências similares prove que a sua situação, bem como o que pensam e sentem, é natural (Ainbinder et al., 1998).

Esta comparação de situações entre similares pode adquirir ainda outro benefício adicional, quando, por exemplo, o contacto com pais mais experientes ajuda a prever situações e antecipar problemas, contribuindo para a construção de uma determinante perspectiva de confiança e esperança no futuro. Ainda neste âmbito, também a percepção de problemas mais severos dentro da mesma problemática pode favorecer uma perspectiva mais positiva, conduzindo mesmo a sentimentos de sorte e gratidão pela menor gravidade do problema do filho (Taylor et al., 1990 cit. in Ainbinder et al., 1998). Porém, este tipo de comparação “desigual” tem um limite, não podendo constituir-se como situações tão discrepantes que impeçam a bi-direccionalidade do apoio.

Outro componente singular dos grupos de apoio mútuo é o facto de, em oposição à situação formal de apoio, em que a relação com médico ou outro profissional ocorre segundo programas de suporte com horários e regras mais formais, existir uma percepção de disponibilidade total e permanente,

⁶⁹ Relativamente à percepção de igualdade, esta pode ser alcançada relativamente à situação da criança e/ou à personalidade dos pais, sendo que nas correspondências de maior sucesso é estabelecida nestes dois níveis. Contudo, e não sendo sempre possível a correspondência perfeita, a maioria das correspondências são úteis desde que haja um nível básico de similaridade na situação da criança e/ou na personalidade dos pais (Ainbinder et al., 1998).

havendo um benéfico sentimento de conforto face à liberdade para recorrer ao outro a qualquer hora (Singer et al., 1997 cit. in Ainbinder et al., 1998)⁷⁰.

Por promover relações equitativas, o suporte entre pares, assume uma faceta de forte mutualidade, dando lugar tanto à oferta quanto à recepção de apoio, sendo por isso, os seus benefícios frequentemente bi-direccionais (Stewart, 1989). Ao contrário do aconselhamento profissional, os pais partilham entre si experiências e sentimentos comuns, bem como conhecimentos adquiridos através da experiência de vida que os tornaram importantes “especialistas” na problemática dos filhos. Esta mutualidade é evidenciada pela sua referência nos estudos que se debruçam sobre os benefícios destes grupos, que para além de descreverem benefícios provenientes da ajuda recebida, também focam os ganhos das situações em que esta é fornecida, demonstrando que para muitos pais a segunda é igualmente importante. Assim, este aspecto assume particular relevância por se assumir como importante contributo para elevar a auto-estima tanto daquele que recebe a ajuda, que se sente foco da atenção do outro, quanto daquele que a fornece, que sente satisfação perante a possibilidade de fazer a diferença e poder ajudar alguém, gratificação perante a valorização dos seus conhecimentos, e se sente, por isso, mais activo e importante (Ainbinder et al., 1998).⁷¹

O conjunto destes benefícios tem sido mais visível no que concerne àqueles que são afectados por condições especiais de saúde em virtude do seu interesse investigativo particular, estando associados a uma redução da ansiedade e depressão e a uma melhoria da qualidade de vida (Cobb, 1976), principalmente por providenciarem um crescimento de sentimento de controlo, poder e competências pessoais perante situações de stress (Cutrona & Suhr, 1992).

Este tipo de apoio, mais acessível e disponível, assenta numa relação que é muitas vezes definida por “aliança de confiança”⁷² e cuja criação conduz a vários benefícios que, de forma resumida, apontam para ganhos de sentimentos de normalidade, dicas para lidar com os desafios diários, sentimentos de segurança perante a certeza de um apoio sempre disponível, havendo igualmente casos em que o crescimento pessoal, sentimentos de mais poder, redução da solidão e um sentimento geral de bem-estar pessoal, são também referidos (Ainbinder, 1998).

⁷⁰ Esta limitação do trabalho dos profissionais de saúde, não se prende com a sua competência ou incompetência, mas é antes efeito inerente ao próprio modelo assistencial, extremamente centralizado na figura do “doutor”, o que nem sempre permite que estes tenham tempo suficiente para explicar detalhadamente como os pacientes devem agir (Andrade & Vaitsman, 2002).

⁷¹ Consistente com a perspectiva de um impulso altruísta inconsciente (White & Madara, 2000) que revela que muitas vezes ajudar os outros se revela ainda mais benéfico do que receber ajuda, no caso específico das famílias com NEE, Baum também constatou que a motivação mais saliente para participar nestes grupos era a de apoiar outros.

⁷² Os componentes tidos como essenciais no estabelecimento desta aliança de confiança são: (1) a percepção de igualdade (2) comparabilidade das situações de forma a permitir desenvolver habilidades relevantes e aceder a informação útil (3) disponibilidade do suporte, e (4) mutualidade do suporte (Ainbinder et al., 1998)

Ainda que casos de insucesso deste apoio de pais para pais, também sejam apontados na literatura, estes remetem maioritariamente para aquelas situações em que não se estabeleceu uma aliança de confiança devido a factores logísticos⁷³ ou diferenças entre os pais ou as situações dos filhos⁷⁴.

Contudo, ainda que os grupos de apoio presenciais estejam já vastamente implementados, muitas famílias continuam a não beneficiar destes, quer por indisponibilidade de tempo ou condicionantes geográficas, quer devido a sentimentos de desconforto perante a discussão aberta face-a-face de tópicos difíceis ou desagradáveis⁷⁵. É sobretudo neste âmbito que os grupos de apoio mediados por Internet podem conter vantagens adicionais ou mesmo substituir os tradicionais grupos de suporte “presenciais” (Baum, 2004), favorecendo a possibilidade de os próprios pais fornecerem e receberem o necessário apoio emocional, social e prático (Kerr & Macintosh, 2000)⁷⁶.

Neste âmbito, ainda que tradicionalmente o apoio social tenha vindo a ser investigado em contextos presenciais, com o desenvolvimento da Internet que tem possibilitado a sua mediação, a replicabilidade dos seus benefícios nestas condições, bem como de outros adicionais, tem vindo paralelamente a ser alvo de interesse crescente.

Ainda que seja um fenómeno relativamente recente, entre as vantagens deste meio sobre o apoio tradicional, a literatura salienta a eliminação de barreiras de tempo e distância (Jones, 1997; Maciuszko, 1990; Rheingold, 1993 cit. in Finn, 1999), indicando que este benefício assume particular relevo já que providencia suporte a indivíduos cujos horários não permitem a frequência das reuniões dos grupos, que vivem longe dos locais onde ocorrem os encontros e ainda para aqueles que não têm facilidade em termos de transporte (Finn & Lavitt, 1994).

Outra vantagem não proporcionada pelos tradicionais grupos de suporte e agora possibilitada pelo recurso à Internet, é a exploração do seu potencial em providenciar apoio social com anonimato, o que, segundo autores como King e Moreggi (1998) favorece o decréscimo do estigma e vergonha e torna mais fácil, confortável e segura a abordagem de temas delicados, encorajando a participação de muitos indivíduos que de outra forma poderiam estar relutantes a esta interacção.

⁷³ Os factores logísticos subdividem-se em dois: aqueles que encerram a correspondência no início e aqueles que impedem o próprio início de uma relação de correspondência. Estes incluem pais com vidas muito ocupadas, distâncias muito longas entre os pais, dificuldades financeiras que impeçam o contacto, etc. (Ainbinder et al., 1998)

⁷⁴ Sem “percepção de igualdade” não há compreensão e comparação útil e mútua. Porém, para além das diferenças situacionais, também as preferências e valores pessoais podem ser críticos no estabelecimento da relação/ aliança, já que a similitude situacional sozinha não é por vezes o bastante para o sucesso da conexão. Neste sentido, o estilo de comunicação, de paternidade, perspectiva da incapacidade, pontos de vista, opiniões e visão de futuro são também importantes no estabelecimento de laços (Ainbinder et al., 1998).

⁷⁵ Neste âmbito, Meier (2004) referido por Bragadóttir (2008), sugere que o anonimato encoraja a uma mais aberta expressão e ainda que esta, por sua vez, conduz a uma mais veloz coesão do grupo.

⁷⁶ A respeito de pais de crianças com distúrbios emocionais e face aos constrangimentos sociais que frequentemente limitam a obtenção de um adequado apoio social, Scharer (2005) sugere o uso de suporte social electrónico para ir ao encontro das necessidades destes pais, defendendo que estes providenciam resposta às suas necessidades de maior apoio a este nível.

Outro enorme potencial da utilização deste instrumento na mediação do apoio é a possibilidade de beneficiar da contribuição de um número maior de participantes. Este alargamento, para além de proporcionar mais perspectivas e fontes de informação, pode simultaneamente promover um sentimento de universalidade, diminuindo os sentimentos de alienação e isolamento dos indivíduos na medida em que os participantes constatarem fazer parte de um grupo (Braithwaite, 1996 cit. in Barak, 2008). Adicionalmente, esta extensão de intervenção a um vasto número de pessoas, aumenta as possibilidades de contribuição de vários especialistas - já que os grupos na Internet tendem a ser mais heterogéneos do que aqueles que são estabelecidos no círculo das relações pessoais - e aumenta as hipóteses de encontrar indivíduos que correspondem mais às necessidades específicas e cada um.

Ainda o facto de ser um círculo aberto proporciona oportunidades de dar informação a indivíduos que não se sintam preparados para participar, mas que assim podem ter acesso a informação sem ter que comunicar a sua situação e sentimentos (Klemm, Hurst, Dearholt, & Trone, 1999 cit. in Barak, 2008).

Neste âmbito, sendo reconhecida a existência de uma série de interacções que se dão eficazmente na ausência de elementos contextuais físicos e materiais (Lévy, 1997), o potencial das TIC, no sentido de criar espaços para interacção/comunicação/inclusão propiciadores da criação de redes sociais⁷⁷ que favoreçam o desenvolvimento de alunos com NEE, deve ser alvo de investigação de forma a encontrar os caminhos mais adequados de exploração educativa também no que concerne a estes alunos.

Este novo recurso assume particular protagonismo ao servir propósitos enunciados na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, 1994) onde ficou reconhecida a “necessidade de garantir a educação para todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” bem como que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhe são próprios” e que as referidas crianças e jovens com NEE “devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades” (Declaração de Salamanca, 1994: 6).

Embora dependente de cada família e da própria extensão do problema, de uma forma geral, as famílias de NEE vivenciam um processo caracterizado por diversas fases cíclicas, entre as quais se inclui o choque inicial da descoberta, a negação do diagnóstico, a depressão, e finalmente a aceitação e adaptação. Neste percurso, toda a família enfrenta diariamente dificuldades

⁷⁷ Redes sociais são construções de sujeitos articulados de maneira activa que compartilham propósitos e valores comuns e cujas conexões se destinam a permitir o apoio mútuo (Tomaél, Marteleto, 2006; Landim, Nations, Frota, 2003; Feuerweker, 2000 cit. in Mesquita et al., 2008).

provenientes das suas frustrações e limitações mas também do estigma social a que está exposta, uma vez que a marginalização imposta ao indivíduo com NEE se estende à família provocando frequentemente o seu isolamento (Glat, 2004)⁷⁸.

Assim, apesar de a investigação ter vindo a demonstrar há já largos anos a importância do apoio social a famílias de crianças com NEE (Cmic, Greenberg, Ragozin, Robinson, & Basham 1983; Pilon & Smith, 1985 cit. in Ainbinder et al., 1998), uma vez que este ameniza o stress e isolamento sentidos por esta população (Santelli, Turnbull, Lerner, & Marquis, 1993 cit. in Ainbinder et al., 1998), no debate sobre as formas que deveriam assumir estes apoios, persiste a controvérsia entre a ajuda profissional e a auto ajuda. Ainda que fortes argumentos teóricos e práticos em favor do suporte de similares (Taylor, Buunk, & Aspinwall, 1990; Thoits, 1986 cit. in Ainbinder et al., 1998) - já que apenas estes se encontram numa posição privilegiada para oferecer informação e apoio emocional (Santelli et al., 1993; Santelli & Marquis, 1993 cit. in Ainbinder et al., 1998) – sejam já evidentes, continuam a faltar estudos sistemáticos que apoiem e proporcionem maior compreensão acerca da sua exploração⁷⁹.

No caso particular da ocorrência do apoio para esta população ocorrer via Internet, apesar do longo caminho a percorrer na compreensão e conhecimento acerca da sua eficácia, alguns estudos sugerem já alguns dos seus principais benefícios.

Neste âmbito, o estudo de Baum (2004), que se debruçou exactamente sobre grupos de apoio entre pais de crianças especiais via internet, permitiu verificar a replicabilidade dos benefícios sugeridos para a interacção entre pares em geral, revelando ter mesmo alcançado resultados mais positivos do que os esperados. Do seu estudo salienta-se ainda que 90% dos participantes afirmaram desejar participar noutro grupo assim que possível e que o maior factor de satisfação percebido se prendeu com a melhoria da relação entre estes – pai ou mãe participante - e o seu filho com NEE⁸⁰.

Paralelamente, Han e Belcher (2001) referidos por Bragadóttir (2008), ao analisar um grupo de auto-ajuda mediado por computador para pais de crianças com cancro, evidenciaram igualmente os já referidos benefícios - o acesso a informação, a partilha de experiências, o suporte geral, entre

⁷⁸ Para além do óbvio efeito negativo sobre a própria família e filho NEE se reflecte muitas vezes numa superprotecção que prejudica o desenvolvimento harmonioso e autonomia do filho.

⁷⁹ Num estudo sobre intervenção mediada por computador para grupos de pais de crianças com cancro, Bragadóttir (2008) demonstrou um significativo decréscimo da depressão das mães bem como da ansiedade e stress dos pais, sublinhando a particular utilidade das tecnologias em caso de população dispersa e em grupos com restrições temporais. No mesmo estudo, defendeu que os grupos de apoio mediados pela internet evidenciaram ter um papel adicional ou substituto dos tradicionais grupos de apoio presenciais e ainda que os programas de apoio são importantes como complementos dos serviços profissionais tradicionais.

⁸⁰Esta perspectiva é consistente com conclusões de outro estudo que comparou grupos de auto-ajuda liderados pelas famílias com aqueles que são liderados por profissionais, que apontam que os primeiros melhoram mais as relações entre a família (Pickett, Heller, & Cook, 1998).

outros⁸¹. Contudo, o seu estudo sugeriu também desvantagens, como o despoletar de emoções negativas, o exagerado volume de mensagens de E-mail – uma vez que este se baseava numa interacção mediada por esta ferramenta - e a falta de proximidade e contacto físico. Porém, no que concerne à ausência de proximidade nas relações online, contrariamente, o estudo de Baum (2004) concluiu que este não é um aspecto pertinente – uma vez que na amostra do seu estudo muitos combinaram encontros presenciais com aqueles que conheceram online e outros preferiram o anonimato, não desejando mesmo esta proximidade – podendo mesmo constituir-se como um aspecto positivo, já que por exemplo para mães que estejam em casa a cuidar dos seus filhos – agravado no caso da complexidade da NEE exigir uma permanência quase total em casa - este constituiu uma importante ligação ao mundo exterior⁸².

Por sua vez, o estudo de Wright (1999), assente na identificação do apoio social, stress percebido e *coping*, salientou outro aspecto importante. Este demonstrou que a satisfação daqueles que utilizam este recurso para melhorar estratégias de *coping*, se evidencia maior nos grupos mediados por Internet do que naqueles tradicionais, suportados pela interacção face-a-face. A este propósito, Baum (2004), baseado nos elevados níveis de optimismo revelados pela sua amostra e na perspectiva de autores como Scheier, Carver e Bridges (1994) que sugerem o optimismo como facilitador de uma maior adaptação de *coping*, afirma que se a procura de suporte online for tida como estratégia para lidar melhor com o problema, logo o recurso a este apoio vai atrair pessoas optimistas e consequentemente favorecerá a rotina diária dos seus participantes. Paralelamente, Baum (2004) sugere que estes grupos podem conduzir a uma reavaliação da situação, conduzindo os seus participantes a uma nova perspectiva, implicada pelo sentimento de alívio e gratidão advindo desta participação, e que muitas vezes se traduz na transformação de uma percepção negativa das situações, para outras mais tolerantes. Assim, contrariamente aos sentimentos negativos que aumentam ansiedade e alterações de humor, os sentimentos positivos despoletados pela participação nestes grupos assumem relevância ao constituírem-se como benefício adicional na redução de estados de ansiedade e depressão. Através do riso e motivação acrescida evidenciados na participação nestes grupos, e tendo o riso sido fortemente associado com sentimentos de alívio e de paz, tal implica que em alguns casos a participação favoreça um restauro da estabilidade emocional.

⁸¹ Paralelamente Fernsler e Manchester (1997), também se debruçaram sobre o recurso a apoio online motivado por doenças oncológicas, e revelaram que os motivos da sua procura residiam no acesso a experiência semelhantes, informação, apoio emocional e o encorajamento dos outros (cit. in Bragadóttir, 2008).

⁸² O estudo de Han and Belcher (2001) demonstrou ainda outro aspecto curioso, sugerindo que esta forma de apoio era mais procurado e frequentado por uma população de uma classe socioeconómica mais elevada (cit. in Bragadóttir, 2008).

Outro importante factor neste sentido consiste na emoção positiva potenciada pela percepção de ter encontrado pessoas confiáveis, evidenciando que este factor não só é agradável, como está relacionado com uma sensação de bem-estar geral. No estudo de Baum (2004), apesar de a maioria não concordar que esta experiência melhorou os seus hábitos relativamente à saúde, consideram que riram e relaxaram mais, o que certamente terá implicações na saúde, constituindo uma perspectiva verdadeiramente entusiasmante para este campo.

Em suma, apesar das evidências, os estudos existentes em torno desta questão, para além de escassos, são maioritariamente de natureza empírica e denunciam a falta de quadros teóricos como referência, deixando muitas perguntas por responder, sendo por isso pertinente para o desenvolvimento destas práticas, a disseminação e aprofundamento de estudos.

2.6. A interacção como potenciadora da aproximação família-escola

Face à irrefutável importância da envolvimento parental no desempenho escolar dos alunos, a pertinência da exploração de oportunidades diversas para a promoção deste determinante factor justifica investimentos no desenvolvimento de estratégias de reforço da conversação sobre assuntos com interesse para a educação e formação das crianças e jovens.

Assim, e partindo da premissa que a interacção entre famílias e entre estas e o sistema escolar oferecem importantes auxílios para o desempenho da tarefa dos pais (Margalit, 2002), inclusivamente no que concerne a aspectos relacionados com a escola, e que a criança com NEE pode maximizar as suas potencialidades quando inserida num ambiente familiar facilitador (Bronfenbrenner, 1979), poder-se-á afirmar que uma das motivações para o desenvolvimento de actividades de investigação no domínio das TIC aplicadas à Educação Especial radica na assumpção da importância da promoção do diálogo entre famílias de alunos com NEE⁸³.

Esta aproximação entre famílias com interesses comuns pode, de facto, para além do sentimento de maior apoio social e prático, de aceitação e pertença e de todos os benefícios apontados, traduzir-se num sentimento de poder sobre o problema, o que constitui um factor determinante na adaptação psicológica e qualidade de vida desta população (Lubkin & Larsen, 2006). Esta mais-valia, referida em diversos estudos como “*empowerment*”, baseia-se num sentimento de maior conhecimento e poder de acção sobre o problema, resultantes do acesso a informação e apoio proporcionados pela rede (Barak, 2008). Assim, este desenvolvimento e descoberta de capacidades individuais para lidar com os diversos aspectos relacionados com a sua situação, para além de conduzir a uma maior

⁸³ O Presidente da Sociedade Mundial da Informação e das Telecomunicações, a propósito das pessoas com necessidades especiais declarou no Dia Internacional da Sociedade de Informação e das Telecomunicações que “a utilização das TIC poderá ter um papel fundamental ao serviço destas pessoas, nomeadamente como forma de as ligar entre si e de as auxiliar a melhorar a sua qualidade de vida.” (Touré, 2008)

autonomia e natural incremento da satisfação e auto-estima, acarreta uma participação mais activa em todos os processos envolvidos.

No contexto educativo, uma vez que os pais se colocam numa melhor posição para ajudarem os seus filhos se estiverem bem informados sobre a vivência escolar destes e sobre as melhores maneiras de os encorajar (Kellaghan et al., 1993), o papel da formação de uma rede de apoio e suas substanciais contribuições, pode contribuir para a sua aproximação à escola.

A reforçar esta perspectiva, de acordo com a sistematização de Plantin e Daneback (2008; 2009) concernente à revisão da literatura acerca do recurso à informação e suporte através da Internet por pais⁸⁴, estes já utilizam vastamente a Internet para encontrar informação e suporte acerca da saúde e educação dos seus filhos, sendo disso também evidência o crescimento do número de profissionais que oferecem informação e suporte através desta⁸⁵. Assim e na perspectiva de que a escola se deve abrir aos valores das famílias e incorporá-los, o encorajamento da sua utilização e mesmo a iniciativa de proporcionar este tipo de suporte, para além de maximizar um meio que já é parte da sua rotina, pode constituir um alicerce ao desenvolvimento da relação com esta.

Apesar do recurso à Internet ser primariamente motivado pela procura de informação relativa a temas relacionados com a saúde (Rashley, 2005 cit. in Plantin & Daneback, 2008), o crescente surgimento de sítios online direccionados para pais referentes a esta temática, evidenciam cada vez mais uma mescla de actividades desde a venda de produtos, oferta de informação e oportunidade de estabelecer contactos sociais (Bernhardt & Felter, 2004 cit. in Plantin & Daneback, 2008). Assim, paralelamente ao número infindável de grupos de auto-ajuda presenciais existentes para pais, nos últimos vinte anos, multiplicaram-se os grupos de suporte disponibilizados através da internet (White & Madara, 2000), estando contudo a investigação sobre estas apenas nos seus inícios.

Assim, sendo evidente que os programas e políticas para melhorar o desempenho escolar serão bem mais produtivos se construídos sobre uma aliança com as famílias, e que segundo Rutherford e Edgar (1979), a necessidade do trabalho conjunto de pais e professores se acentua caso de crianças com NEE, o esforço para o envolvimento familiar pode ter um importante efeito equalizador e transformar a escola num local onde não só determinadas crianças obtêm sucesso mas onde todas têm um bom desempenho. Esta perspectiva remete-nos, no caso das NEE, para o favorecimento da

⁸⁴ Estes autores salientam a este respeito que o uso da Internet para acesso a informação e apoio é particularmente relevante no caso de pais de crianças com problemas de saúde ou deficiências. A este respeito, autores como Fleischmann (2005), Leonard et al. (2004) e Scharer (2005) realçam que estes pais valorizam mais o apoio social e emocional que recebem via Internet (cit. in Ainbinder e tal, 1998).

⁸⁵ Na perspectiva do autor, uma das razões apontadas para este crescente interesse prende-se com o enfraquecido suporte que actualmente caracteriza a relação das famílias com os seus pais, parentes e amigos ou ainda com a desactualização dos conhecimentos passados entre gerações. Paralelamente, ao focar as necessidades e motivos que conduzem os pais à internet, este estudo revela que muitos autores apontam a insatisfação dos pais mediante meras descrições de questões de parentalidade, revelando necessidades de informação mais baseada na experiência, ou seja, conhecimento acerca da experiência de outros em situações similares às suas (Kerr & Macintosh, 2000).

inclusão, que é referido por Stainback e Stainback (1996) na defesa do desenvolvimento de redes de apoio mútuo que se constituem enquanto espaços sociais importantes ao combate à exclusão.

Neste âmbito, face ao reconhecido cariz social das diversas ferramentas da *Web 2.0*, podemos afirmar que estas podem favorecer o envolvimento dos pais ao constituírem-se como importantes suportes para a superação de dificuldades sentidas, o desenvolvimento da auto-estima, das capacidades educativas e do sentido da responsabilidade, do seu espírito crítico e da sua autonomia e empenhamento na resolução dos seus problemas.

CAPÍTULO III - NEE: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DISLEXIA

3.1. NEE

Alvo de envolvimento crescente por parte dos governos, associações, instituições e da própria sociedade, as NEE têm sido perspectivadas ao longo dos tempos através de abordagens marcadamente divergentes, reflectindo os valores e a compreensão de cada época e apresentando-se indissociável da complexa evolução da relação da sociedade com os indivíduos com incapacidade, que registou reacções que vão desde o extermínio, o receio, a exclusão e a piedade ao respeito, investigação científica e à disseminação de cuidados assistenciais e educativos (Heward & Orlansky, 1984; Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998 cit. in Sanches-Ferreira, 2007).

Apesar de registar inegáveis desenvolvimentos, a história das NEE permanece fortemente marcada por ambiguidades e imprecisões, apresentando ainda significativas lacunas urgentes de colmatar. Desta forma, a mudança impõe-se e constitui-se como uma das preocupações centrais das políticas educativas que almejam formas de alcançar o célebre direito inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, *A educação para todos*. Contudo, o caminho para o alcance das melhores práticas e para a abolição das ainda persistentes perspectivas das NEE enquanto factor de estigmatização e discriminação social permanece longo, sendo por tal tema importante e recorrente nas actuais discussões em educação.

O termo NEE introduzido pelo Relatório Warnock em 1978 e, mais tarde, oficialmente definido com o Education Act (1981) refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica (Sanches & Teodoro, 2006). Neste âmbito, estes alunos com “deficiências ou dificuldades escolares” (Declaração de Salamanca, 1994:6) devem beneficiar dos serviços educação especial⁸⁶ que segundo estabelece o Decreto-Lei n.º 3/2008, que constitui o enquadramento legal para o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal, tem como objectivos “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional” (Lei n.º 21/2008).

⁸⁶ Por serviços de educação especial entende-se “o conjunto de serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades” (Correia, 1997: 25).

Os serviços de educação especial têm sido conceptualizados e pragmatizados sobre a perspectiva de diferentes modelos de incapacidade. Na actualidade, e como consequência do movimento dos activistas sociais na defesa dos direitos humanos (Bickenback, 1999), é consensual a necessidade de se operacionalizar a filosofia da escola inclusiva (Ainscow, 1997; Atkins & Litton, 1994; Bailey & Pleiss, 1997; Porter, 1997 cit. in Sanches-Ferreira, 2007). Esta defende a criação de uma *Escola para Todos*, capaz de valorizar a diversidade e de a considerar um elemento enriquecedor em vez de procurar tornar os diferentes mais iguais a um aluno padrão (Sanches-Ferreira, 2007; Correia, 2001; Rodrigues, 2001). Neste sentido, importa referir que a inclusão se define como uma “proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógico para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (Sanches-Ferreira, 2007:12) e que se constitui segundo Thomas (1997) como uma filosofia de aceitação, modelo de enquadramento onde todas as crianças possam ser igualmente valorizadas, tratadas com respeito e tenham iguais oportunidades na escola.

Segundo os dados mais recentes, em Portugal 10% da população escolar está identificada como tendo NEE - 25 753 alunos (Sanches-Ferreira, 2009) -, e apesar de todo o processo evolutivo da educação convergir para o paradigma da inclusão, os modelos de intervenção implementados em sala de aula nem sempre estão de acordo com as práticas inclusivas.

Neste sentido, tal como qualquer outra inovação, a sua contemplação na lei é necessária mas não suficiente, sendo que a “adesão” dos agentes envolvidos é indispensável, sendo imprescindível a articulação e harmonização dos enquadramentos políticos, teóricos e práticos.

3.2. AS DA/DAE NAS NEE

O termo NEE remete-nos inequivocamente para o conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA) ou Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), área que permanece ainda aberta à investigação científica e se apresenta como um dos maiores desafios educacionais e clínicos de sempre (Keogh, 1986 cit. in Fonseca, 1993).

Sendo, por definição (Federal Register, 1977), um problema que se reflecte na escola, as DA/ DAE, apesar de nem sempre assim o terem sido, são hoje naturalmente incorporadas nas NEE, havendo vasta literatura concernente a este domínio (Fonseca, 1984, 1999; Correia, 1991; Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1996; Bender, 1998; Hammill & Bryant, 1998; Cruz, 1999 cit. in Correia, 2004).

Marco importante deste merecido reconhecimento foi o Relatório Warnock (1978) que, ao propor um conceito de NEE, as incluiu numa vasta gama de problemas, remetendo pela primeira vez para a necessidade de um currículo especial, adaptado ou modificado para estes alunos. Apesar de todos os esforços e da inquestionável progressão registada no que concerne à compreensão das NEE e particularmente das DA/ DAE, verifica-se ainda com mais frequência do que seria desejável, uma utilização subjectiva e muitas vezes errónea destes conceitos inclusivamente por parte dos diversos agentes educativos, resultando na exclusão da criança ou jovem com DA/ DAE das políticas e práticas educativas em que se deveria enquadrar. Esta indiscriminação, sobretudo no que respeita ao uso de termos relacionados com as DA/ DAE, geram uma enorme confusão a nível conceptual que se vai reflectir inevitavelmente num desadequado atendimento dos alunos afectados. A este propósito, Correia (2007:164) refere mesmo que “a própria legislação interpreta o conceito num sentido incorrecto, aumentando ainda mais a confusão, fazendo com que os alunos que se enquadram nesta problemática não sejam abrangidos por serviços e apoios de educação especial e, por conseguinte, levando-os a sentir um prolongado insucesso escolar, e até social, que os convida, na maioria dos casos, ao abandono escolar”.

A somar a estas gravosas imperfeições, em Portugal, o reduzido número de escolas dotadas de recursos materiais e de profissionais com formação específica e especializada é manifesto, colocando em risco o assegurar da possibilidade de dar resposta às reais e efectivas necessidades de uma criança com DA/ DAE, e desta forma de cumprir os preceitos legais que garantem o acesso à educação para todos, com igualdade de serviços e de oportunidades.

Neste panorama será importante salientar que, no caso das DA/ DAE, a adaptação do currículo escolar é vital já que em virtude das suas dificuldades envolverem “défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos” (Correia, 2006: 3), os alunos experimentam significativas dificuldades em processos indispensáveis à formação de conceitos – como o processamento, categorização e classificação da informação - tendo, naturalmente, repercussões em todos os outros domínios e matérias.

Assim, em forma de conclusão, e partindo de uma das definições de NEE (Correia, 1997) mais comumente utilizadas no nosso país, que diz que “*os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas (entre as quais se encontram as DA), podem necessitar de apoio de serviços de educação especial...*”, podemos compreender a necessária e indiscutível inclusão das DA/ DAE nas NEE, já que as necessidades destes alunos, sejam quais forem as suas características, só podem ser colmatadas através de planificações e programações eficazes de cariz individualizado, que por sua vez exigem na maioria dos casos a intervenção dos serviços de apoio especializados.

3.2.1 As DA/ DAE: breve perspectiva histórica

Actualmente, as DA/ DAE englobam uma grande diversidade de problemas educacionais de desmedida complexidade (Cruz, 1999), sendo que nas duas últimas décadas o número de alunos afectados sofreu um aumento significativo, passando a constituir cerca de 50% da população escolar com NEE (Correia & Martins, 1999).

É face a este significativo número de alunos que se enquadram na problemática e à complexidade e multiplicidade de casos que a mesma engloba, que se assiste há várias décadas a uma busca incessante de respostas educativas eficazes de modo a permitir aos alunos com tais dificuldades aprender de acordo com as suas características e necessidades individuais. Tais preocupações conduziram, naturalmente, a que este conceito, surgido da necessidade de compreender o insucesso escolar de alunos aparentemente normais (Correia, 2001), fosse, ao longo dos tempos, alvo de um acréscimo e aprofundamento de investigações.

No entanto, e apesar de ser uma área da educação especial na qual se tem assistido a um acelerado desenvolvimento e crescente interesse, o conceito de DA/ DAE, continua a carecer de uma definição precisa e de um sistema de classificação das suas diferentes tipologias, sendo desta forma urgente, como sublinha Casas (1994), uma conjugação de esforços no sentido de clarificar o conceito e explicitar sem equívocos os limites do que são e em que consistem as DA uma vez que só desta forma será possível identificar estes alunos e formular o adequado processo de resposta às suas necessidades.

O parco consenso na sua definição é reconhecido e está patente nas numerosas definições que ao longo dos tempos foram emergindo perante o reconhecimento da relevância de tais problemas. As disparidades existentes, segundo Correia (1991) são sobretudo repercussões do contributo das diferentes áreas do saber que ao longo da história se foram debruçando sobre a problemática e se foram empenhando no estudo de processos que respondessem às necessidades destas crianças cujos comportamentos se revelam incompatíveis com uma aprendizagem regular tendo em consideração o quadro dos critérios fixados para o seu nível de escolaridade. Em consequência deste interesse generalizado, estudiosos de áreas diferentes como a medicina, a psicologia ou a educação tenderam a salientar determinados aspectos que, de acordo com a sua formação e orientação teórica, se lhes afiguram essenciais, excluindo outros que de diferentes perspectivas seriam considerados como relevantes (Casas, 1994).

Esta multiplicidade de profissionais empenhados no estudo das DA/ DAE prende-se com a história desta problemática que denotou fases de evolução predominantemente dominadas por diferentes áreas do saber. Assim, segundo Cruz (1999) numa primeira fase, denominada de “*Fase de fundação*” (1800/1930), os investigadores eram maioritariamente da área médica e os seus estudos

centraram-se em adultos que tinham sofrido lesões cerebrais, baseando-se, por isso, fundamentalmente com as desordens da linguagem falada, com a recepção da linguagem (linguagem receptiva) e com a fala (linguagem expressiva) (Broca, 1861 e Wernicke, 1881 cit. in Cruz, 1999) e ainda com a linguagem escrita nas suas vertentes da leitura e escrita (Orton, 1925 e Fernald, 1921 cit. in Cruz, 1999). À fase subsequente, a “*Fase de Transição*” (1930/1963), juntaram-se estudiosos também das áreas da psicologia e educação que introduziram uma nova vertente de análise que visava colocar os postulados teóricos em práticas reeducativas, desenvolvendo para tal instrumentos⁸⁷ que permitissem uma avaliação mais cuidada da criança (Correia, 1991). Posteriormente, na “*Fase de Integração*” (de 1963 a 1980), surge oficialmente a expressão “Dificuldades de Aprendizagem”, introduzida por Kirk (Correia, 1991), bem como uma definição de DA que ainda hoje se encontra em vigor. Esta fase contou com o interesse dos pais de alunos com DA/ DAE e foi marcada pelo reconhecimento legal das DA/ DAE através da promulgação da Public Law 94-142 (1975) que estabelecia a consagração de programas educacionais para estas crianças em todos os estados da América e de um conjunto de medidas para a integração e avaliação das crianças com NEE e ainda para a planificação e intervenção dos pais na educação dos seus filhos (Correia, 1991).

É nesta fase que a área das DA/ DAE vai atrair vários profissionais de diferentes ramos e com experiências diversas (educadores, psicólogos, médicos, terapeutas, etc.) cujas sucessivas investigações resultaram em teorias e práticas educacionais para trabalhar com as crianças com DA/ DAE. A quarta e última etapa, denominada de “período actual” (de 1980 à actualidade), é marcada por uma grande preocupação interdisciplinar face à problemática das DA/ DAE e consequentemente regista vastas contribuições, enfoques, investigações e desenvolvimento de métodos de avaliação e de intervenção (Garcia, 1995 e Torgesen, 1991 cit. in Cruz, 1999) sendo por tal a que enquadrada a maior parte dos autores e dos desenvolvimentos teórico-práticos mais importantes neste domínio. É notável ainda nesta fase, um esforço no sentido de uma colaboração mais estreita entre as escolas normais e as especiais e da utilização das novas tecnologias, quer no diagnóstico, quer no tratamento (Lerner, 1988, cit. in Rebelo, 1993).

Em virtude da vasta gama de problemas que as DA incluem e da necessidade de as diferenciar de problemas gerais de aprendizagem, importa ainda salientar o surgimento relativamente recente, do termo *Dificuldades de Aprendizagem Específicas* (DAE), denominação mais clarificadora da especificidade destas dificuldades e da sua restrição a determinadas áreas, uma vez que cada

⁸⁷ Aqui salientam-se Frostig (1962) que desenvolveu um teste de percepção visual, acompanhado do respectivo programa de reeducação; Cruickshank (1961) que se preocupou fundamentalmente em incidir o estudo sobre crianças com problemas perceptivos e de hiperactividade; Wepman (1960), que deu também o seu contributo para o estudo das desordens de linguagem falada, elaborando um teste de discriminação auditiva; e Kirk (1961) que elaborou o teste de capacidades psicolinguísticas (cit. in Correia, 2001).

desordem afecta o desempenho de um conjunto limitado de realizações associadas a características e necessidades também elas limitadas e específicas (Correia, 2008).

3.2.2 Conceito de DA/DAE

Face à imprescindibilidade de uma compreensão consensual do conceito de DA/DAE para a criação de um conjunto de respostas educativas eficazes para os alunos que realmente as apresentem, não obstante toda a controvérsia suscitada ao longo da sua história⁸⁸, salientam-se com particular relevância, pelo significado e repercussões na evolução da definição do termo, algumas definições (Casas, 1994; Correia, 1991e Cruz, 1999).

Assim, num período inicial, ao longo das décadas de 60 e 70, destacam-se as definições de Kirk, de Bateman, do National Advisor Comité on Handicaped Children, da Lei Pública Americana e do National Joint Comité for Learning Disabilities.

Em 1962, Samuel A. Kirk define as DA como “um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos de linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos” (Kirk, 1962 cit. in Correia, 2007).

Na mesma década, influenciada por Kirk, Barbara Bateman (1965)⁸⁹ redimensiona a sua definição, considerando que a criança⁹⁰ com DA tem um potencial intelectual significativamente discrepante com a sua realização devido a desordens básicas dos processos de aprendizagem que não se devem necessariamente a lesões cerebrais ou a disfunções do sistema nervoso central, não estando contempladas como causas a deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva ou a privação educacional ou cultural (cit. in Correia, 2007). A definição de Bateman assume nesta fase elevada importância uma vez que inclui três factores centrais das DA: discrepância - referente ao potencial intelectual acima da realização escolar -, irrelevância da disfunção do sistema nervoso central – explicitando que estas não se deve necessariamente a lesões cerebrais - e exclusão – não incluindo como causas a deficiência mental, perturbação emocional,

⁸⁸ Uma análise da literatura existente, permite verificar a utilização de termos diversificados como lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperactividade, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, dislexia, distúrbios de aprendizagem psiconeurológicos, e muitos mais, para designar esta problemática actualmente denominada de dificuldades de aprendizagem (Correia, 2007).

⁸⁹ “Uma criança com DA é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial.” (Bateman, 1965:220 cit. in Correia, 2007).

⁹⁰ A definição de Barbara Bateman introduzia, ainda, o termo *criança*, o que, segundo Correia (2007), poderia ter como intenção salientar a importância do desenvolvimento de programas individualizados que respondessem às necessidades das crianças que se enquadrassem na definição.

deficiência visual ou auditiva ou a privação educacional ou cultural. A inclusão destes novos factores foi muito relevante uma vez que tal como defende Mckinney (1984) referido por Rebelo (1993), é de extrema relevância diferenciar as DA da deficiência mental já que, para além destas duas categorias apresentarem características bastante desiguais, também exigem programações educacionais individualizadas muito diferentes.

Alguns anos depois, o National Advisor Comité on Handicaped Children (1968)⁹¹ define as DA como “uma desordem em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades podem manifestar-se por desordens na recepção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Tais dificuldades incluem condições que têm sido referidas como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Elas não incluem problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental.” (USOE, 1968 cit. in Correia, 2007:158)

Esta definição, à semelhança da de Bateman, para além de incluir o termo *crianças* - para sublinhar a importância de subsidiar os sistemas escolares e permitir aos alunos que apresentassem DA o usufruto de serviços de educação especial (Smith et al., 1997 cit. in Correia, 2007) - enfatizava o factor *exclusão*, inserindo neste, contrariamente à definição de Kirk, as perturbações emocionais.

Embora na definição desta Comissão permanecessem as dúvidas não só relativamente à identificação da criança com DA mas também às intervenções a efectuar no sistema educativo para o processamento de um atendimento adequado (Correia, 1991), esta, condicionada pela falta de dados de investigação neste domínio (Mercer, 1991 cit. in Correia, 2007), acabou por ser, com ligeiras modificações, incorporada na lei, vigorando oficialmente a partir de 1977.

É em virtude desta persistência de dúvidas relativas à identificação, elegibilidade e intervenção, que, após a solicitação em 1975 do estabelecimento de critérios para os procedimentos de diagnóstico e de identificação das DA bem como da avaliação do cumprimento de ambas, é promulgada em 1977 (Federal Register, 1977: 65083) uma definição oficial, incluída inicialmente na PL 94-142, e considerada novamente no *Individuals Disabilities Education Act /IDEA*:

«“Dificuldade de aprendizagem específica” significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer

⁹¹ Esta definição proposta em 1968, acontece quando Kirk presidia ao *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC), uma vez que era director da *Division for Handicapped Children* do Ministério de Educação Americano (*US Office of Education*).

cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas” (PL 94-142 cit. in Correia, 2007:159)».

A esta definição incluída na *PL*, o *Federal Register* de 1977 (secção 300.541), acrescenta ainda os critérios de identificação de uma dificuldade de aprendizagem e de elegibilidade de um aluno para os serviços de educação especial, estabelecendo que para tal, a equipa interdisciplinar avaliadora deve concluir que neste âmbito se enquadra o aluno que não está a alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou mais das sete áreas específicas - expressão oral; compreensão auditiva; expressão escrita; capacidade básica de leitura; compreensão de leitura; cálculos matemáticos; ou raciocínio matemático - quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis e que esta discrepância entre realização e capacidade intelectual não resulta de um problema visual, auditivo ou motor, de uma deficiência mental, de uma perturbação emocional ou de uma desvantagem ambiental, cultural ou económica.

Apesar de publicada no Registo Federal, e de ser actualmente esta a definição mais aceite nos EUA, dado que é com base nela que os programas federais são administrados, constituindo-se no fundamento de quase todas as acções educativas estatais (Correia, 1991, 1997), este empreendimento na busca de uma mais precisa definição legal não foi, totalmente bem sucedido, pois, tal como evidencia uma análise da literatura, não obstante do nível de concordância entre os diferentes autores passar de baixo a moderado (Correia, 1991), permanecem pontos de discordância que se centram basicamente em quatro aspectos: a inclusão de termos obsoletos, a falta de clareza da expressão, processos psicológicos básicos, o conceito de desfasamento entre realização e potencial e os critérios de exclusão.

Assim, apesar da vasta aceitação da definição anterior, perante esta crescente onda de criticismo, no intuito de alcançar uma definição mais operacional, em 1981, o National Joint Comitée for Learning Disabilities propõe uma nova definição que, segundo Vítor da Fonseca (1996), é presentemente a mais consensual:

“Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-relação comportamental, percepção social e interacção social podem

existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas ... ou influências extrínsecas ... elas não são o resultado dessas condições ou influências" (NJCLD, 1994:65 - 66, cit. in Fonseca, 1996).

No fundo, esta definição procurou eliminar os elementos anteriormente criticados, com intenção implícita de estabelecer uma entidade própria, excluindo tudo o que a ela não diz respeito (Casas, 1994) de forma a impedir que toda e qualquer classe de problemas escolares seja assumida como uma DA. Paralelamente, esta definição evidencia a intenção de perspectivar a existência de DA na população adulta e de esclarecer a ambiguidade da expressão “processos psicológicos básicos”, sustentando que a baixa realização académica é produto de uma disfunção neurológica, o que remete de certa forma para uma retoma da valorização do modelo médico. Esta definição, no intuito de clarificar o conceito, suprimiu termos como “dislexia” e “afasia de desenvolvimento” e salientou que as DA embora não sejam causadas por outras condições de incapacidade ou circunstâncias ambientais adversas, pode coexistir com elas, reforçando os critérios de "exclusão”, pese embora o facto de os admitir em coexistência com as DA.

Contudo, e por ainda assim não alcançar a concórdia de todos os membros das seis associações profissionais americanas que a compunham, esta definição da NJCLD acabou por não ser aceite e, em 1987, dar origem a uma nova tentativa por parte de *The Interagency Committee on Learning Disabilities (ICLD)*⁹² que apenas vem acrescentar à anterior dois novos elementos: o reflexo das DA nas aptidões sociais e o défice de atenção enquanto possível elemento co-existente com as DA mas não seu causador.

Analogamente, também esta definição foi alvo de críticas nomeadamente no que concerne à inclusão do termo *aptidões sociais*, que o NJCLD (1988) alegou poder motivar à inclusão de categorias ligadas a doenças psiquiátricas, o que só viria a agravar os problemas já existentes relacionados com a identificação, o diagnóstico e a intervenção para as crianças, adolescentes e adultos com DA.

Assim, em reacção à definição elaborada pelo ICLD, em 1988, o NJCLD reviu a sua definição de 1981, elaborando uma nova definição que recebeu a concordância de todos os seus membros, à excepção da *Division of Learning Disabilities*, que se absteve:

“*Dificuldades de aprendizagem* é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de distúrbios manifestados por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas distúrbios, presumivelmente devidas a uma

⁹² Órgão composto por um grupo de especialistas convidados pelos *Department of Education* e *Department of Health and Human Services*.

disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.” (NJCLD, 1994 cit. in Correia, 2007).

Paralelamente a estas definições, outras organizações e associações procuraram encontrar uma definição para as dificuldades de aprendizagem que no entanto também não lograram consenso, permanecendo a definição contida na IDEA a mais utilizada e aceitável.

No entanto, salientamos no panorama português, a definição de Fonseca e Correia.

Vítor da Fonseca (2005:9) define as DA como ”um conjunto heterogéneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades ou outras expressões de significado similar ou próximo, manifestando dificuldades significativas e/ou específicas, no processo de aprendizagem verbal, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo.”

Correia, por sua vez, perante a multiplicidade de problemas e áreas em que o indivíduo com DA pode apresentar dificuldades e acreditando que o reconhecimento da presença das DA seria inútil não havendo lugar à *especificação* com mais rigor dessa condição, adiciona à sua definição o termo *específicas* - em vez de, somente, *dificuldades de aprendizagem* -, para singularizar a dificuldade de cada indivíduo já que um aluno com DA não manifesta problemas em todas as áreas que constam da sua definição. Assim, a sua definição afirma que:

[...] As *dificuldades de aprendizagem específicas* dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (Correia, 2005 cit. in Correia, 2008:46).

Esta perspectiva de Correia, à semelhança de outros autores que optam pela mesma terminologia pretendendo simultaneamente extinguir a confusão conceptual suscitada pela expressão DA que

tantas vezes conduzem à sua associação errónea a problemas de aprendizagem gerais, é corroborada pela *Learning Disabilities Association of Ontário*, Canadá, que corrobora esta diferença afirmando que:

“As dificuldades de aprendizagem são discapacidades específicas e não discapacidades globais e, como tal, são distintas da deficiência mental” (LDAO cit. in Correia, 2004:371).

Neste panorama, apesar de toda a controvérsia, é possível identificar alguns factores comuns em muitas destas definições: a origem neurológica, o padrão desigual de desenvolvimento e o *envolvimento processual*, as *dificuldades numa ou mais áreas académicas e de aprendizagem*⁹³, *Discrepância académica*⁹⁴ (Funcionamento intelectual vs. Realização escolar actual), *Exclusão de outras causas*⁹⁵ (Problemas sensoriais e motores, problemas intelectuais generalizados, perturbações emocionais ou influências ambientais), *Condição vitalícia*⁹⁶ (As dificuldades de aprendizagem acompanham o indivíduo ao longo da sua vida) - contribuíram para a compreensão actualmente alcançada das DA/ DAE e conseqüentemente para o reconhecimento do direito a programações educacionais individualizadas que reflectam as características e necessidades dos alunos que se enquadrem na problemática (Correia, 2007).

Ainda assim, é importante salientar que apesar de estudado há mais de 40 anos, tanto o lato conceito de DA/ DAE como as problemáticas mais específicas que engloba, são ainda frequentemente utilizados de forma quase aleatória e indiscriminada sendo alvo de interpretações erróneas até por parte de professores, o que evidencia que pese embora as sucessivas reformas e reorganizações curriculares, a escola ainda não conseguiu dar uma resposta eficaz à constelação de problemas de aprendizagem que se prendem com as DA/ DAE.

3.2.3 Consequências sociais das DA/DAE

Enquanto os problemas académicos são comumente associados aos alunos com DA/ DAE, a influência que estas problemáticas podem muitas vezes exercer sobre as suas competências

⁹³ Leitura, escrita e/ou matemática.

⁹⁴ A discrepância entre o potencial estimado e a realização académica dos alunos com DA reside no facto de os testes de inteligência posicionarem os seus quocientes de inteligência (QI) na média ou acima dela quando o seu desempenho escolar é inferior às suas capacidades, sendo por isso segundo alguns autores que este factor se mantenha na definição da problemática (Hallahan & Kaufman, 2001 cit in Correia, 2007).

⁹⁵ A maioria das definições de DA/ DAE contém um factor, designado por *factor de exclusão*, que afasta a hipótese das DAE serem causadas por outras problemáticas, tais como a deficiência mental, a deficiência visual e auditiva, os problemas motores, as perturbações emocionais e as desvantagens culturais, sociais ou económicas ainda que as DA/ DAE possam coexistir com essas problemáticas, não sendo contudo resultantes destas (Correia, 2007).

⁹⁶ Embora permaneça comum a crença de que as DA se dissipam com a idade ou através de intervenções eficazes, estas, por serem de origem neurológica e intrínsecas ao indivíduo, têm carácter vitalício (Correia, 2007).

sociais⁹⁷ é frequentemente ignorada ou incompreendida. No entanto, é já vastamente reconhecido que para além de afectarem as aprendizagens em termos académicos, as DA/ DAE parecem afectar o modo como o indivíduo se relaciona com os pares, com a família e outros adultos, havendo um número elevado a experimentar problemas graves no que diz respeito à sua socialização (Fonseca, 1993).

Apesar de nem todas as crianças com DA/ DAE incorrerem em dificuldades sociais, e da extensão e impacto sobre estas competências variar de acordo com a criança, esta é uma área que paralelamente ao desempenho académico, se apresenta como crucial a um desenvolvimento integral e harmonioso.

Assim, e considerando as vastas implicações e enormes proporções destes efeitos adversos do fracasso escolar, é premente atentar aos resultados das diversas investigações neste âmbito que alertam para o facto de, apesar de as crianças adquirirem as competências sociais pelo exemplo, as crianças com DA/ DAE terem claramente mais dificuldades em fazer e manter círculos de amizade, interagem menos com os seus pares, passando mais tempo de lazer sozinhos (Margalit, 2002). Neste sentido, diversos estudos assinalam sistematicamente que, em comparação com outras crianças que têm rendimento satisfatório e mesmo com aquelas que têm baixo rendimento, mas não são identificadas como tendo DA/ DAE, as crianças com DA/ DAE apresentam uma autopercepção mais negativa sobre o seu próprio comportamento (Beltempo & Achile, 1990; Clever, Bear & Juvonen, 1992; Leondari, 1993; Jackson & Bracken, 1998 cit. in Okano et al., 2004). Por outro lado, esta correlação entre as DA/ DAE e a baixa auto-estima, aceitação e popularidade perante os colegas (Linhares, Parreira, Marturano & Sant. Anna, 1993 cit. in Okano et al., 2004), repercute-se no bom funcionamento individual, na motivação e na forma como os indivíduos respondem às demandas da aprendizagem (Abu-Hilal, 2000; Ashman & Van Kraayenoord, 1998; Bloom, 1976; Chapman, 1988; Chapman & Boersma, 1991; Covington & Omelich, 1979; Hamachek, 1995; Harter & Pike, 1984; Purkey, 1970 cit. in Okano et al., 2004), tornando-se um círculo vicioso de fracasso, sendo que as suas dificuldades despoletam sentimentos negativos e estes por sua vez se reflectem em maus desempenhos (Okano et al., 2004).

3.3. Dislexia – introdução

A participação educacional inclui o envolvimento em diversas categorias académicas entre as quais destacamos a leitura⁹⁸, presentemente, uma das principais causas das DA/ DAE e

⁹⁷ Competência social refere-se neste contexto àquelas competências necessárias para um funcionamento interpessoal efectivo. Incluem comportamentos verbais e não verbais que são socialmente valorizados e são prováveis de iliciar uma resposta positiva dos outros (Osman, 2001).

⁹⁸ Saber ler é “ ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita e julgar e apreciar o seu valor estético” (Lopes et al., 2004).

consequentemente do insucesso escolar (Moura, 2008). Em Portugal, os actuais níveis de insucesso neste domínio são alarmantes e inquietam toda a comunidade escolar, impondo-se desta forma uma conjugação de esforços para o aperfeiçoamento e superação de eventuais obstáculos ao ensino e aprendizagem neste domínio que se afigura como condição indispensável para a obtenção do sucesso em todas as outras áreas educativas.

Sendo a dislexia um dos mais frequentes problemas associados à leitura - acometendo entre 10% e 15% da população mundial -, e tratando-se de uma dificuldade de aprendizagem que compromete a aquisição de um amplo leque de competências, o seu estudo torna-se pertinente, afigurando-se como imprescindível à procura de melhores soluções para a criação de contextos educacionais que proporcionem iguais oportunidades de aprendizagem para as crianças afectadas pela problemática.

De facto, perante a importância basilar das competências comunicativas, entre as quais o código escrito e, naturalmente, a leitura se revelam fundamentais não só no que concerne ao percurso escolar e às actividades ao longo da vida, torna-se, imperativo que a escola, como instituição educativa que é, esteja apta a ensinar e tornar mais profícuas a leitura e as expressões oral e escrita, de modo a dotar os seus alunos de todos os instrumentos necessários para a comunicação em toda e qualquer situação. Esta responsabilidade da escola, ainda que não exclusiva, é reforçada pelo facto de, ao contrário do código oral que parece estar facilitado pela aptidão humana inata da linguagem, o código escrito exigir uma aprendizagem formal.

Constituindo-se como uma dificuldade de aprendizagem que, apesar de poder apresentar sintomas numa fase anterior à alfabetização, é maioritariamente identificada na escola, apresenta-se como uma das causas mais comuns das DA/ DAE, sendo que a sua prevalência na população em idade escolar se situa entre os 2 e os 17% (Correia, 2004). Contudo, apesar de ser uma dificuldade presente na sala de aula, a dislexia nem sempre é entendida por aqueles que circundam a criança, sobretudo por professores que na ausência de formação na área, não se encontram preparados para a problemática, dificultando um diagnóstico atempado, condição determinante no sucesso da intervenção.

Ainda que actualmente receba uma atenção sem precedentes, é ainda comum ignorar-se em muitos casos as dificuldades de leitura, permanecendo por tal, um longo caminho a percorrer para que a informação e consequente compreensão chegue a todas as escolas e lares afectados.

3.3.1 Perspectiva histórica

De uma forma geral, a história da *dislexia* pode ser dividida em quatro fases, ainda que não totalmente distintas. A primeira que se estendeu até ao final do século XIX, denominada *Origens* da Dislexia, foi marcada pela identificação de défices de leitura e linguagem em pacientes afásicos. Durante o *Início* do Estudo da Dislexia de Evolução (1895-1950), esta condição foi descoberta e as suas causas e características passaram a ser analisadas. Em seguida, houve uma *Fase de Evolução* (1950-1970) na qual o campo da dislexia se abriu a uma variedade de perspectivas clínicas, investigativas e educacionais. Finalmente, as *Teorias Modernas* (1970-2000) criaram os fundamentos do conhecimento actualmente alcançado sobre a dislexia (Gayán, 2001).

- *Origens*

A natureza humana, desde sempre, impeliu o homem a procurar formas de registar a informação. Estes registos tiveram desde sempre presentes e a sua evolução histórica fica claramente a dever-se à necessidade humana de expressão pautada pela progressiva indispensabilidade de aperfeiçoamento e precisão. Foi da evolução das iniciais representações pictóricas ao longo dos tempos e da necessidade de comunicar de forma mais clara e unívoca, que se alcançou o sistema alfabético. Assim, os primeiros sistemas de escrita remontam a cerca de 10 mil anos atrás e evoluíram ao longo das culturas clássicas - Babilónia, Asiática, Grega, Egípcia e Romana - e da Idade Média. Ainda assim, este meio de comunicação sempre esteve reservado a grupos muito restritos da sociedade e ainda que a invenção da imprensa por Gutenberg em 1493 tenha impulsionado um pouco a popularidade da leitura e escrita, esta actividade manteve-se ainda por longos anos circunscrita apenas a uma minoritária elite intelectual e erudita. Neste âmbito, pode-se afirmar que a origem da leitura em massa é recente e está relacionada com a institucionalização do ensino público aproximadamente no final do século XIX, como demonstra a título de exemplo o *Forster Education Act* de 1870 na Grã-Bretanha que pretendia assegurar um nível de educação básica a todas as crianças. Este significativo evento, acarretou profundas mudanças na população estudantil, sendo que a partir daquele momento, educadores observariam um maior número de alunos na escola e como tal deparar-se-iam seguramente com problemas de leitura (i.e., dislexia de evolução) (Gayán, 2001).

A introdução da dislexia na literatura científica ficou a dever-se às primeiras descobertas de problemas de linguagem, maioritariamente relacionadas com a afasia adquirida, uma vez que os pacientes afásicos, por vezes sofriam simultaneamente de problemas de leitura. Foram necessários avanços científicos para relacionar a afasia e a dislexia com lesões cerebrais, uma vez que apenas por volta do século XVI, filósofos e profissionais de saúde desvendaram que o pensamento não se

localizava no coração mas no cérebro. Neste campo é de salientar o trabalho do médico austríaco Franz Joseph Gall, que no início do século XIX, sugeriu que cada parte específica do cérebro tinha uma função precisa e o de, Pierre Paul Broca (1861, 1865) que localizou as áreas cerebrais em que as funções da linguagem poderiam residir (Shaywitz, 2008).

O primeiro caso de perda de competências de leitura foi descrito em 1676 pelo físico Johann Schmidt e relacionava-se com o caso de uma adulto vítima de AVC, sendo também de realçar a experiência do Professor Lordat, de Montpellier, França, que descreveu em 1825 que sofria de crises temporais que o faziam perder a capacidade de compreender símbolos escritos (Shaywitz, 2008). A estes famosos casos clínicos seguiram-se outros, os de pacientes afásicos com dificuldades de leitura: Gendrin (1838), Forbes Winslow (1861), Falret (1864), Peter (1865), Schmidt (1871) e Broadbent (1872)⁹⁹ (Gayán, 2001).

Apesar das descrições anteriores terem contribuído para a constituição de um relato descritivo das dificuldades de leitura adquiridas, só em 1877, Kussmaul compreendeu que a “cegueira” em relação à palavra escrita pode ocorrer quando a visão, intelecto e capacidade de falar estão intactas (Temple, 1997). É nesta fase que Kussmaul (1877) referido em Temple (1997) sugere o termo *cegueira verbal* (*word blindness*) para descrever um adulto afásico que perdesse igualmente habilidades de leitura. Berlin refinou as percepções destas dificuldades de leitura adquiridas em 1887 na sua monografia “*Um tipo particular de cegueira verbal*”, na qual descreve seis casos que observou ao longo de vinte anos. Finalmente, Bateman, em 1890, definiu a dislexia como uma forma de amnésia verbal em que o paciente tem perdas de memória relativamente ao significado convencional dos símbolos gráficos (Critchley, 1964 cit. in Gayán, 2001).

O trabalho de Dejerine foi mais inovador e, em 1892, ele localizou a lesão que causava estes problemas de leitura no lobo parietal e no segmento médio e inferior do lobo occipital esquerdo incluindo as fibras que ligam ambos os lobos (Temple, 1997; Shaywitz, 2008).

- *Início*

A história da dislexia de desenvolvimento começou há mais de cem anos e aconteceu na Grã-Bretanha, iniciando-se por publicações de artigos em revistas da especialidade que descreviam diversos casos de crianças que, reunindo boas condições familiares, educação adequada, inteligência e motivação, inesperadamente não conseguiam aprender a ler. Numa atmosfera de grande ebulição científica, a proliferação de jornais académicos e profissionais incitou cientistas a

⁹⁹ Embora Wilbur (1867) e Berklan (1885) tenham sido considerados durante muito tempo pioneiros na história da dislexia de evolução, hoje existem algumas reservas uma vez que se presume que os seus pacientes sofriam de incapacidade intelectual e que, por isso, os seus problemas de leitura estariam relacionados com aspectos de uma incapacidade mais geral (Critchley, 1964 cit. in Gayán, 2001).

publicarem os seus artigos e a criar debates intelectuais para aumentar e melhorar o conhecimento científico. A dislexia de evolução viu a luz pela primeira vez num destes jornais e fê-lo entre físicos, em particular oftalmologistas. Por esta razão, durante estas primeiras fases do estudo da dislexia de evolução, ela sempre foi descrita como uma doença do sistema visual, ainda que tenha sido esta mesma classe profissional que, mais tarde, ajudou a clarificar o distúrbio, concluindo haver dificuldade no funcionamento de áreas da linguagem no cérebro e não especificamente nos olhos (Johnson, 1987), tendo sido Morgan o primeiro a analisá-la enquanto perturbação do desenvolvimento que ocorre em crianças de outra forma saudáveis.

Em Dezembro de 1895, James Hinshelwood, cirurgião óptico de Glasgow, publica aquando do seu trabalho com adultos afásicos um artigo no prestigiado jornal da especialidade “The Lancet” sobre a questão da memória visual e cegueira verbal. Este artigo, pertinente pela clareza da descrição das dificuldades de leitura adquirida do seu caso por oposição às dificuldades surgidas em consequência de problemas oftalmológicos, incitou W. Pringle Morgan, um médico de clínica geral de Seaford a publicar um artigo intitulado *Congenital Word Blindness* centrado na descrição de uma desordem específica da aprendizagem da leitura, o qual descrevia o caso de um rapaz de 14 anos que apesar da inteligência normal, não aprendia a ler, descrevendo o caso com elementos que estão subjacentes ao que actualmente chamamos de dislexia. Ambos, categorizando este problema como cegueira verbal, defendiam que a causa da dificuldade para ler estaria num deterioramento do cérebro, de origem congénita, que afectaria a memória visual de palavras, o que produziria na criança aquilo que a que chamaram cegueira verbal congénita (Shaywitz, 2008).

O artigo de Morgan, publicado no *British Medical Journal* em Novembro de 1896, é considerado um dos primeiros relatórios, se não o primeiro, acerca da cegueira verbal congénita. Neste sentido, Morgan é considerado o pai da dislexia de evolução e o seu famoso artigo marcou o início da fase de identificação da dislexia, dando origem a um fluxo de relatos de casos idênticos particularmente por parte de oftalmologistas britânicos como C. J. Thomas (1905), J. Herbert Fisher (1905), Treacher Collins e Sydney Stephenson (1907) (Gayán, 2001).

Simultaneamente, noutros países foi-se assistindo a uma proliferação de relatórios acerca de pacientes com problemas de leitura como o de Lechner na Holanda (1903), Wernicke na Argentina (1903), Peters (1903), R. Foerster (1904) e Warburg (1911) na Alemanha, e Schapringner nos EUA (1906) (Gayán, 2001).

Assim como Morgan é considerado o pai da dislexia, Hinshelwood é considerado o fundador e impulsionador do seu estudo, uma vez que, apesar de inicialmente relatar apenas casos de cegueira verbal adquirida, posteriormente se interessou e debruçou sobre a congénita tendo um papel fundamental no seu estudo e divulgação. Assim, apercebendo-se da elevada frequência desta

perturbação, entre 1896 e 1911, publicou uma série de relatórios e artigos na imprensa médica descrevendo casos clínicos de cegueira verbal congênita, contribuindo essencialmente para a criação de uma consciência social e clínica necessária à consideração da dislexia como uma questão médica de grande importância (Temple, 1997).

Em 1917, Hinshelwood publicou um segundo tratado sobre cegueira verbal congênita, que resumia o conhecimento até aquela data sobre o assunto. De acordo com este autor, tratava-se de uma disfunção cerebral “local” não generalizada - já que a vulnerabilidade da leitura parecia estar isolada e circunscrita, sendo que em tudo o restante a criança demonstra um funcionamento normal -, o defeito envolvia a aquisição e armazenamento no cérebro de memórias visuais das letras e palavras, era hereditário e prevalecia no sexo masculino. Nas suas múltiplas publicações, Hinshelwood descreveu a natureza congênita destas dificuldades de leitura e tentou encontrar as suas causas biológicas. Curiosamente, já se encontram nos seus relatos referências à importância da sua identificação precoce, atribuindo-lhe maiores hipóteses de progressos nestes casos, e às consequências sociais da dislexia, descrevendo a má interpretação do problema como “estupidez” e o facto de o indivíduo ser “acusado, assediado e gozado” pelo seu problema.

A segunda monografia de Hinshelwood (1917) desencadeou a segunda fase destes inícios da história da dislexia de evolução, que envolveu a identificação e descrição de casos clínicos e a análise e discussão da síndrome e seus componentes. Assim, as primeiras teorias acerca das causas da dislexia variavam desde defeitos estruturais do cérebro, como a afasia herdada num ou em ambos os girus angular como sugerido por Fisher (1910), até défices funcionais como a ideia de Apert (1924) e Potzl (1924) de um atraso no desenvolvimento nos disléxicos. De qualquer forma, durante as décadas de 20 e 30 houve uma tendência geral contra as causas neurológicas do comportamento e a favor de explicações ambientais (Gayán, 2001).

Paralelamente, surgiu uma das figuras mais importantes na história da dislexia foi Samuel Torrey Orton, que entre 1925 e 1948 modelou a evolução do estudo da dislexia. Este notou que os défices característicos da problemática ocorriam em famílias - o que era consistente com a sua natureza genética - e a co-relação entre o atraso na aprendizagem da leitura e outros factores, como a preferência manual esquerda e até a preferência ocular esquerda, encontrando igualmente um significativo número de ambidestros entre pacientes com atrasos na linguagem. A partir da observação de um grande número de erros de escrita e de leitura devidos a inversões de letras isoladas ou em palavras (Ex: b por d, was por saw) propôs a teoria da estrefossimbolia¹⁰⁰, ou seja, de símbolos invertidos, teoria que se focava em erros de inversão sugerindo que "essa aparente

¹⁰⁰ *Estrefossimbolia* consiste na inversão de letras ou espelhamento que a criança pode fazer até uma determinada fase de experimentação da escrita - até por volta dos 5 anos de idade - e que os disléxicos fazem com frequência, mesmo após esta fase.

disfunção na percepção e memória visual caracterizada por entender as letras e as palavras invertidas (b por d ou was por saw) era, então, a causa da dislexia, o que explicaria também a escrita em espelho" (Rueda, 1995). Orton sugeriu desta forma que os portadores de dislexia teriam uma percepção visual deficiente das letras, possivelmente devido a um mau funcionamento cerebral, especialmente devido à inadequada dominância hemisférica entre os lobos occipitais sendo por isso, a dificuldade de ler devida a uma disfunção cerebral de origem congénita. Sugeriu que o fenómeno era provocado por imagens competitivas nos dois hemisférios cerebrais devido a falência em estabelecer dominância cerebral unilateral e consistência perceptiva.

A ênfase que Orton e os seus contemporâneos colocaram nos problemas visuais e erros de inversão mistificaram a lenda popular da dislexia por longos anos, mas actualmente estas teorias foram desdidas por dados experimentais mais recentes. A Orton Society, mais tarde reapelidada de *Orton Dyslexia Society* foi fundada nos EUA pouco após a morte de Orton em 1948, e, com o objectivo de promover o estudo dos problemas funcionais e sociais dos disléxicos, tem sido de grande influência quer nos EUA quer na Europa. Esta sociedade cresceu consideravelmente e tornou-se recentemente a *Associação Internacional de Dislexia*, responsável pela organização anual de conferências, e pela publicação do jornal *The Bulletin of the Orton Society*, renomeada recentemente para *Annals of Dyslexia* (Shaywitz, 2008).

Entretanto, na Europa, o estudo da dislexia continuou de forma esporádica. Para além de alguns estudos, como o de Ombredanne que introduziu o termo dislexia no *First Congress of Child Psychiatry* em Paris em 1937, ou o estudo de MacMeeken sobre crianças escocesas (1939), a investigação na dislexia estava quase resumida aos países escandinavos (Gáyan, 2001).

É de salientar ainda nesta fase, o facto de Edith Norrie, uma paciente disléxica, ter fundado em 1938 a *Word Blind Institute* em Copenhaga para diagnosticar e ensinar disléxicos. Este centro foi provavelmente um dos primeiros centros deste género no mundo (Gayán, 2001).

No final desta fase, destaca-se ainda Hallgren (1950) que organizou diversos estudos nos quais estabeleceu a hereditariedade da dislexia e Knud Hermann, um neurologista da Universidade do Hospital de Copenhaga, que analisou em grande pormenor as dificuldades dos pacientes com dislexia durante os anos 40, 50 e 60 e forneceu uma definição clássica para a dislexia: "...a deficit in the acquisition of an age-appropriate level of reading and writing ability; this deficit is due to constitutional (hereditary) factors, it is often accompanied by difficulties with other kinds of symbols (numeric, musical, etc.), it exists in the absence of other cognitive or sensory deficits, and in the absence of inhibitory influences, past or present, in the internal or external environment." (Hermann 1959 cit in Gayán, 2001:11).

- Evolução

Até ao tempo de Orton, a dislexia era um campo quase exclusivo da área da saúde, particularmente oftalmologistas e neurologistas. Depois de Orton, o estudo da dislexia passou também a ser partilhado por psicólogos, sociólogos e educadores. Em contraste com a natureza biológica e possivelmente genética da dislexia sugerida pelos clínicos, sociólogos e educadores começaram a discutir factores ambientais adversos que poderiam afectar as dificuldades do disléxico, como por exemplo a ineficácia do método educativo. Este é de facto o período onde se assiste ao apogeu das teorias que propõem a influência múltipla de factores para explicarem as dificuldades na aprendizagem da leitura (Vellutino, 1979 cit. in Gayán, 2001).

Apesar da divergência de opiniões, havia um consenso geral de que a dislexia era remediável se o método apropriado fosse usado.

Em 1957, Magdalen Vernon, Professor de Psicologia da University of Reading, em Inglaterra, apoiou a origem multifactorial da dislexia, reconhecendo a existência de subgrupos entre os problemas visuais, auditivos ou problemas abstractos de raciocínio (Gayán, 2001).

A ideia da existência de subgrupos de dislexia ganhou popularidade desde os anos 60, especialmente quando categorizado por défices, tais como o auditivo e visual (Myklebust & Johnson, 1967). Em 1970, Boder (1976) continuou a sua distinção, apesar de denominar estes grupos de disfonéticos e deseidéticos, e adicionar um novo grupo misto. Mattis, French e Rapin (1975) descreveram um novo subgrupo com problemas motores. Simultaneamente, a neurologista Martha Denckla sugeriu que o subgrupo maior - mais de metade dos disléxicos - tinha défices de linguagem, na nomeação rápida e partilhavam particulares características motoras (Temple, 1997).

Critchley (1970) sugeriu o termo dislexia de evolução específica, caracterizada por défices fonológicos, fazendo especial esforço na distinção de disléxicos, que ele considerava um grupo compacto relativamente aos restantes défices de leitura.

A evolução do estudo da dislexia também teve consequências legais na Grã-Bretanha. Entre os vários documentos oficiais promulgados por esta altura destaca-se como importante marco no reconhecimento das DA/ DAE e da dislexia, o Relatório de Warnock (1978) que considerou que as crianças disléxicas tinham necessidades educativas especiais, sendo que a sua recomendação foi implementada em 1981 no *Education Act*.

Outro aspecto importante do estudo da dislexia, a neuroanatomia, reavivou a sua popularidade com Geschwind e Levitsky (1968) que descobriram uma assimetria na área do lobo temporal do cérebro humano, uma área relacionada com a linguagem.

- *Teorias Modernas*

Depois de 1970, as teorias sobre a dislexia nascidas das novas disciplinas tais como a psicologia cognitiva e as neurociências roubou protagonismo e providenciou novos resultados.

No campo da psicologia, destacou-se Liberman, Professora de Psicologia na Universidade de Connecticut e investigadora associada dos laboratórios Haskins. Liberman e seus colaboradores, como Alvin Liberman, seu marido, e Donald Shankweiler, foram muito influentes no estudo científico da dislexia, e demonstraram a importância da linguagem e do discurso para o desenvolvimento das capacidades de leitura. Em 1971, Liberman defendeu que a determinação linguística dos erros de leitura e linguagem das crianças são muito importantes e que erros visuais ou de inversão, como aqueles que tinham sido apontados por Orton, apenas se contabilizam numa pequena proporção dos erros de leitura, não tendo estes necessariamente que ser de natureza visual. Liberman e os seus colegas também descreveram a relação entre o discurso humano e a consciência fonológica e defenderam que as dificuldades dos leitores mais fracos são geralmente de origem linguística, especialmente enraizados no uso incorrecto da estrutura e segmentação fonológica (Shaywitz, 2008).

Esta linha de pensamento foi também seguida por outros investigadores como, por exemplo, Luria (1971, 1974 cit. in Gayan, 2001) que sugeriu que as dificuldades observadas na nomeação de tarefas afectavam o discurso, e que a leitura, escrita e discurso são todos aspectos da mesma actividade. Também Mattingly (1972) defendeu que uma correcta consciência fonológica, medida por exemplo numa tarefa de segmentação fonológica, é essencial à aprendizagem da leitura. De qualquer forma, Naidoo (1972) observou que os disléxicos têm problemas de memória, mais especificamente na capacidade de armazenamento, advogando que estes poderiam experimentar outros problemas para além dos défices fonológicos. Ao demonstrar que os disléxicos, em geral, têm um bom vocabulário mas são lentos na nomeação dos objectos, Denckla e Rudel (1976) desenvolveram uma tarefa de nomeação rápida e em série (cores, números, objectos e letras) denominada *Rapid Automatized Naming* que se tornou a tarefa standard para medir esta capacidade. Os resultados dos sujeitos nesta tarefa estavam relacionados com a consciência fonológica e competências de leitura, ainda que estas continuem, de certa forma, capacidades cognitivas distintas. A partir deste momento, tornou-se evidente que era necessário estudar todas estas capacidades linguísticas e cognitivas relacionadas com as competências de leitura para identificar os factores importantes no desenvolvimento da leitura e na etiologia da dislexia (Temple, 1997).

A partir de 1970, as teorias acerca da dislexia mudaram gradualmente de explicações visuais para explicações linguísticas da desordem. Miles, da University College of North Wales, criou o

“Bangor Dyslexia Teaching System” (1978) para corrigir os défices dos portadores de dislexia. Este método era focado em áreas como orientação, nomeação ou repetição de palavras longas, dificuldades aritméticas, lista de itens (para a frente e para trás), inversões de letras, etc. Este método de ensino ganhou popularidade e passou a ser utilizado por todo o Reino Unido durante a década de 80. Miles e o seu colega Ellis, também sugeriram que os problemas dos disléxicos não eram visuais mas lexicais, residindo especialmente na nomeação de objectos e conceitos (Gayán, 2001).

Simultaneamente, outras teorias acerca da dislexia foram também propostas. Por exemplo, Tallal e Piercy (1973) e Tallal (1980) propuseram a teoria do défice na velocidade de processamento da informação geral, uma vez que observaram a relação entre o lento processamento de palavras e sons ouvidos, e os défices da linguagem. Os resultados de Pavlidis (1981) com 14 crianças disléxicas demonstraram que os défices de leitura característicos da dislexia poderiam ser conseqüências de um movimento anormal dos olhos. Em adição, estudos neurobiológicos contribuíram para importantes avanços. Hier, LeMay, Rosenberg e Perlo (1978) analisaram as imagens do cérebro de 24 disléxicos, encontrando uma co-relação entre a assimetria na região parieto-occipital e os resultados de inteligência verbal. Galaburda e Kemper (1979) encontraram simetria entre os lobos temporais, onde deveria haver assimetria, e lesões celulares no cérebro de um disléxico de 20 anos analisado post-mortem.

No decorrer dos anos 80, dois importantes investigadores da área da leitura, Keith Stanovich, da Universidade de Toronto, e Charles Perfetti, da Universidade de Pittsburgh, advogaram que a precisão e velocidade de identificação de uma palavra sozinha predizem a leitura e são, de facto, competências determinantes para uma leitura eficiente. Stanovich advoga que os disléxicos têm maioritariamente um défice fonológico que conseqüentemente prejudica as suas capacidades de reconhecimento de palavras, o que mais tarde afecta negativamente a sua compreensão de leitura, vocabulário e até inteligência. Stanovich nomeou este fenómeno como o Efeito de Matthew - *Matthew effect* -, estabelecendo um paralelismo com esta expressão que descreve o fenómeno de os ricos ficarem mais ricos e os pobres mais pobres, para traduzir que no caso da aprendizagem da leitura, os bons leitores tornam-se melhores e os piores leitores pioram (Shaywitz, 2008).

Contudo, apesar de com menos força do que nas décadas anteriores, teorias que relacionam a dislexia com défices visuais ou de memória continuaram ao longo desta década. Thomson (1984), da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, sublinhou que os portadores de dislexia têm défices de memória, especificamente uma capacidade de armazenamento menor do que a dos leitores normais. John Stein e Fowler (1982), da Universidade de Oxford, consideraram que os défices dos portadores de dislexia têm origem numa incorrecta convergência dos olhos e numa dominância

óculo-motora instável. De Londres, o estudo da dislexia recebeu outra notável influência, de Uta Frith (1986), que analisou o desenvolvimento da leitura em crianças e caracterizou três grandes estádios: logográfico, alfabético e ortográfico - aos que mais tarde, Linnea Ehri (1989) adicionou o estádio da pista fonética (Temple, 1997).

Ainda assim, as teorias mais influentes da altura clamavam que os défices essencialmente enfrentados pelos disléxicos se situavam nas capacidades fonológicas e no reconhecimento de palavras isoladas.

John Rack demonstrou que os disléxicos são mais lentos do que os leitores regulares no desempenho de tarefas com rimas, e que têm dificuldade em identificar os sons do discurso com as letras correspondentes (Rack, Snowling, & Olson, 1992 cit in. Temple, 1997). Richard Olson, psicólogo da Universidade do Colorado, também demonstrou que os défices dos portadores de dislexia são de natureza fonológica, e que estes são, por sua vez, tal como os défices na codificação da ortografia e reconhecimento de palavras, hereditários (Olson, Forsberg, & Wise, 1994 cit. in Gáyan, 2001). Philip Gough defendeu que a compreensão da leitura depende de dois factores: descodificação das palavras e compreensão oral (Hoover & Gough, 1990). Neste sentido, a dislexia ocorre em consequência de défices na descodificação das palavras. Philip Seymour (1986) acrescentou que os portadores de dislexia exibem padrões muito diversos de dificuldades, o que complica a formação de subgrupos, sugerindo contudo a sua categorização em 3 grupos: semântico, fonológico e visual. Em qualquer caso, a maioria dos portadores de dislexia parecem ter défices fonológicos que os fazem pouco precisos ou lentos na leitura de pseudopalavras (Temple, 1997).

Margaret Snowling, psicóloga inglesa, descreveu nos anos 80 e 90 os défices dos disléxicos em tarefas fonológicas e na memória a curto prazo, defendendo, em relação à teoria da dupla rota, que os disléxicos deveriam estar a usar a rota directa – visual – presumivelmente em consequência de um défice na rota fonológica (dislexia fonológica). Ela descreveu igualmente as características dos disléxicos superficiais, que exibiam os défices opostos, estando presumivelmente a fazer uso da rota fonológica (Snowling, 1983).

Os avanços mais recentes em campos relativos à dislexia, tal como a psicologia cognitiva, também influenciaram as actuais teorias linguísticas sobre a leitura. Mark Seidenberg e James McClelland (1989), da Universidade de California do Sul, desenvolveram o modelo conexionista de leitura usando as redes neuronais. Este modelo permitiu a estimulação da leitura em leitores regulares e mesmo em leitores com diferentes tipos de dificuldades ou incapacidades de leitura. Nos anos 90, Frank Manis, psicólogo da mesma universidade contribuiu para o avanço do conhecimento sobre vários subgrupos de dislexia de evolução, e colaborou com os seus colegas na reinterpretção da dislexia após as descobertas do modelo conexionista (Temple, 1997).

Da recomendação inscrita no relatório *Learning Disabilities: A Report to the US Congress* (Washington, DC, US Government Printing Office, 1987)¹⁰¹ que defendia a investigação no campo das dificuldades de aprendizagem como prioridade nacional, nasceram centros financiados pelo INS para estudar a aprendizagem e a atenção: um na Universidade do Colorado, um na Universidade John Hopkins e outra na de Yale dirigido por Sally e Bennett Shaywitz (Shaywitz, 2008).

Na Universidade de Yale, Sally e Bennett Shaywitz e os seus colaboradores estudaram extensivamente a questão da correcta classificação das dislexias (Shaywitz et al., 1999). O Estudo Longitudinal de Connecticut (1978), cujo objectivo era o de compreender a total extensão do problema conduziu ao estudo das características regulares da leitura e o seu ritmo de desenvolvimento – de modo a distinguir crianças com dificuldades de leitura e aquelas que aprendiam a ler com facilidade. Este evidenciou que o modelo dimensional se deve sobrepôr nestes casos ao categorial, uma vez que sendo este base de grande parte das políticas de elegibilidade para os serviços de educação especial, acarreta graves implicações práticas ao não considerar diferentes gradações das dificuldades podendo deixar sem apoio alunos que ainda não correspondam aos critérios estabelecidos e que poderiam ser mais precocemente atendidos (Shaywitz, 2008).

Em forma de conclusão, pode afirmar-se que a dislexia é actualmente um campo multidisciplinar de estudo, envolvendo disciplinas tão variadas como a educação e a neurobiologia. Investigadores esperam que a resposta a esta complexa dificuldade de aprendizagem jaza sobre a intersecção de todas estas disciplinas e, com este objectivo em mente, apoiam a colaboração de toda a investigação em dislexia.

3.3.2. Definição

Ainda que, à semelhança das DA/ DAE, se encontre ainda longe de consenso, de uma forma geral, a descrição da complexa problemática da dislexia, caracteriza-se por um desempenho em actividades de leitura - correcção, velocidade e compreensão - substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade da criança sendo as dificuldades associadas a este problema de aprendizagem usualmente caracterizadas por distorções, substituições ou omissões, implicando uma leitura lenta e com erros de compreensão (Dicionário de Saúde Mental, American Psychiatric Association, 1996).

¹⁰¹ Documento impulsionado pelo relatório da Comissão Interdepartamental para as Dificuldades de Aprendizagem - comissão criada pelo Health Research Extension Act de 1985 – PL 99-158 e constituída por elementos do INS, Instituto Nacional de Saúde, e do Departamento de Educação - que tinha sido encarregada pelo congresso de se debruçar sobre a averiguação das prioridades de investigação federais.

Neste contexto e similarmente ao que acontece com muitos dos conceitos que se revestem de grande complexidade, embora exista uma grande incidência de casos de dislexia, como referem Torres e Fernández (1997) citados por Serra e Estrela (2007), não existe uma concepção única e universal desta perturbação. Contudo, entre as numerosas e diversificadas definições encontradas na literatura para esta dificuldade de aprendizagem, algumas assumem particular destaque ora pela sua ampla utilização ora pelo grau de aceitação que alcançaram.

Deste modo, entre as mais abonadas definições científicas para a dislexia distingue-se a da Federação Mundial de Neurologia (1975 cit. in Cruz, 2009:151) que define a dislexia como “*uma desordem, que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar da instrução ser a convencional, a inteligência normal e das oportunidades socioculturais, e que depende de distúrbios cognitivos fundamentais que são, frequentemente, de origem constitucional*”.

Igualmente entre as definições que reúnem maior consenso, encontra-se a da *International Dyslexia Association* de 2003, que descreve a Dislexia como “uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica (...) caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica (resultantes) de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas” (Teles, 2004:714).

A nível nacional, destacam-se autores como Fonseca, segundo o qual “A dislexia é uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem quaisquer perturbações sensoriais e psíquicas já existentes” (Fonseca, 1995:35 cit. in Serra e Estrela, 2007)

Apesar das múltiplas tentativas de clarificação e de toda a atenção em torno desta problemática, segundo Maria da Graça Pinto (1986), “*a facilidade e pouco rigor*” parecem caracterizar o modo como, por vezes, surge utilizado o termo dislexia, sendo que a pouca uniformidade nos critérios de classificação/ diagnóstico, tem levado no contexto educativo, a um fenómeno de rotulagem muitas vezes desadequado, que se constitui como uma barreira para uma melhor abordagem junto destas crianças.

É neste panorama de disparidade ainda patente que investigadores da problemática, como Luczynski (2002), afirmam que a ausência de consenso no entendimento do que é a Dislexia, começou a partir da descodificação do termo criado para nomear essas dificuldades específicas de aprendizagem. Neste âmbito, explicitam que foi eleito o significado latino de *dys*, como dificuldade e *lexia*, como palavra, mas que é na descodificação do sentido da derivação grega de Dislexia, que está à significação intrínseca do termo: *dys*, significando imperfeito como disfunção, isto é, uma função anormal ou prejudicada; e *lexia* que, do grego, dá significação mais ampla ao termo palavra,

isto é, como linguagem em seu sentido abrangente. Ainda no que concerne à proveniência do termo, de acordo com a ABD (Associação Brasileira de Dislexia) a definição vem do grego e do latim: *Dis*, de distúrbio, vem do latim, e *Lexia*, do grego, significa linguagem. Ou seja, Dislexia é uma disfunção neurológica que apresenta como consequência frequente dificuldades na leitura e escrita.

Neste contexto, importa sublinhar que o alcance de um consenso assumiria extrema relevância, já que a sua clarificação é determinante por exemplo para uma correcta identificação, por sua vez essencial à procura de métodos e estratégias adequados à sua superação. Neste âmbito, não obstante toda a controvérsia e aos poucos consensos, e embora o processo de diagnóstico exija especialização efectiva, importa enfatizar que a observação dos pais e professores é também muito importante sendo que estes devem deve atentar um conjunto de sintomas e sinais próprios deste transtorno.

3.3.6 Consequências sociais da dislexia

Na medida em que promove diferenças nas formas e ritmo de aprendizagem, a dislexia pode conduzir à percepção da desigualdade e constituir-se como motivo de discriminação e segregação das crianças no ambiente escolar. Desta forma, às frustrações acumuladas perante os sucessivos insucessos escolares acrescentam-se muitas vezes as atitudes discriminatórias dos pares, que conjuntamente podem conduzir à ampliação desta dificuldade escolar, tornando-a um problema que se reflecte em diversas esferas da vida, na qual a dimensão social assume particular relevo já que se afigura como importante pilar na pretendida formação integral da criança ou jovem. Assim, além do insucesso escolar, entre as consequências da dislexia, encontramos frequentemente outros problemas emocionais e sociais como o desestímulo, a solidão, a vergonha e comportamentos anti-sociais que vão desde a agressividade a uma situação de marginalização progressiva, sendo frequentes sérias implicações negativas no autoconceito e auto-estima (Cooley & Ayres, 1988)¹⁰².

Sendo que a forma como as crianças se percebem a si e ao mundo é decorrente das interacções sociais que estabelecem com o seu mundo interno e externo, objectivo e subjectivo (Sánchez & Escribano, 1999), professores e colegas, bem como todos os que circundam a criança, condicionam a estima que esta desenvolve por si própria, tendo assim a rejeição ou aceitação um papel

¹⁰² Apesar de nem todas as crianças com DA incorrerem em dificuldades sociais, e da extensão e impacto sobre estas competências variar de acordo com a criança, esta é uma área que paralelamente ao desempenho académico, se apresenta como crucial a um desenvolvimento integral e harmonioso. Assim, e considerando as vastas implicações e enormes proporções destes efeitos adversos do fracasso escolar, é premente atentar aos resultados das diversas investigações neste âmbito que alertam para o facto de, apesar de as crianças adquirirem as competências sociais pelo exemplo, as crianças com DA terem claramente mais dificuldades em fazer e manter círculos de amizade, interagem menos com os seus pares, passando mais tempo de lazer sozinhos (Margalit, 2002)

determinante na formação da sua auto-avaliação (Sánchez & Escribano, 1999). Neste âmbito, estudos que se debruçaram sobre as implicações das dificuldades de aprendizagem na escrita, revelaram a existência de correlações negativas entre o autoconceito e os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita, sugerindo não só que as crianças com estas dificuldades tendem a apresentar um autoconceito mais negativo, mas também que a auto-percepção depreciativa se acentua à medida que aumenta o nível da dificuldade, sendo que em contraposição, os alunos com bom desempenho na escrita atribuem a si mesmos características mais positivas¹⁰³. Assim, e como referem Jacob e Loureiro (1999) este é um ciclo vicioso, já que por um lado o aluno terá maior motivação para a aprendizagem na medida em que apresentar uma percepção positiva do seu potencial intelectual, e por outro, a motivação para aprender será menor quando associada a um autoconceito negativo (Okano et al., 2004).

Sendo que o autoconceito se desenvolve e evolui ao longo da vida e é influenciado pelas avaliações, opiniões de pessoas significativas, quer sejam do contexto família, escolar ou social, bem como, é produto das experiências de sucesso e fracasso vivenciadas (Sánchez & Escribano, 1999), neste sentido, torna-se relevante sublinhar que a qualidade do relacionamento pais-filhos e professor-aluno, isto é, a forma como os adultos expressam os seus afectos por uma criança, o modo como exercem a disciplina e o controle, o clima democrático ou autoritário do meio, o uso de elogios ou reprovações em tarefas realizadas com êxito ou não, são factores que influem na formação de um autoconceito positivo ou negativo (Silva & Alencar, 1984).

Assim, paralelamente à escola, a família, tem um papel fundamental no processo de reeducação, pois são estes os meios privilegiados para reeducar o indivíduo disléxico, fornecer-lhe instrumentos diversos e alternativos na aquisição da linguagem, que tantos problemas académicos e afectivos podem trazer ao indivíduo. À família cabe, para além de perceber que certamente algo não está bem, ser o suporte afectivo da criança disléxica. Ainda que não existam receitas únicas e o bom senso seja sempre um ingrediente fundamental, é muito importante fomentar a auto-estima, providenciar apoio especializado e estar em interacção com a escola (Shaywitz, 2008).

¹⁰³ Diversos estudos indicaram a existência de uma relação entre o autoconceito e o desempenho escolar dos alunos (Cooley & Ayres, 1998). Outras investigações confirmam a presença de correlações entre o autoconceito e a dificuldade de aprendizagem (Okano et al., 2004).

CAPÍTULO IV – ENUNCIÇÃO DO PROBLEMA

4. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO ESTUDO

4.1. Enquadramento Teórico do Problema

O tema que norteia a actividade investigativa do presente estudo prende-se primeiramente com o actual contexto fragilizado de actuação das famílias de alunos com NEE e com a incontestável importância do seu envolvimento na promoção do sucesso educativo.

Fundamentados nos aspectos relevantes destas duas vertentes, procurou-se através da exploração das TIC analisar oportunidades que favoreçam a superação das lacunas apontadas neste âmbito pela literatura.

No que concerne às TIC, e face ao reconhecido isolamento e desamparo frequentemente vivido por estas famílias, convocam-se sobretudo teorias que remetem para o seu uso e potencialidades enquanto instrumento de comunicação e interacção. Desta forma, na medida em que contribuem para o desenvolvimento de espaços que promovem a aproximação entre pessoas que partilham interesses e preocupações, as TIC podem ser perspectivadas enquanto possíveis fomentadoras de condições favoráveis a uma melhoria da situação destas famílias, particularmente por facilitarem a interacção entre elas.

Perante a relevância do bem-estar familiar e do seu poder de actuação se ver potenciado por situações que proporcionem maior apoio emocional e prático, nomeadamente no que concerne a acesso à informação e a partilha de experiências pertinentes à sua situação concreta, torna-se relevante compreender se a aproximação entre famílias poderá por sua vez promover um maior envolvimento com o contexto escolar.

Tendo a massificação do ensino transportado para as escolas novas realidades, entre as quais se encontra um vasto leque de alunos com DA/ DAE, a sua contemplação é indispensável para o alcance de uma efectiva educação para todos, sendo por isso a reunião de esforços que promovam o seu sucesso escolar essencial. Como tal, e constituindo a família destes alunos um elemento determinante no seu percurso académico, é importante compreender os factores que as caracterizam e condicionam, bem como desenvolver estratégias e maximizar as oportunidades para o seu envolvimento e participação.

Entre as DA/ DAE, a dislexia assume-se como grupo predominantemente crescente nas dificuldades associadas à leitura, competência essencial que compromete seriamente o desempenho dos alunos afectados. Pese embora o seu reconhecimento, o estigma social mantém-se e afecta milhares de alunos e as suas famílias, estendo os problemas académicos às restantes esferas.

Neste cenário, e quando a fragilidade da sua relação com a escola se agudiza perante a implementação de uma nova lei – DL 3/2008 -, envolta em polémica e que aparentemente deixou de fora o seu acesso aos serviços de educação especial, este grupo desperta particular interesse, tornando pertinente e urgente a actuação sobre os factores que o possam influenciar, entre os quais a família se vê particularmente implicada.

Face às considerações tecidas e sendo que a utilização dos blogues se tem demonstrado como forte estimulante à aproximação entre pessoas, permitindo de forma fácil a comunicação entre elas, a sua exploração para suportar e estimular a interacção entre famílias de alunos com NEE – no caso, com dislexia -, pode desempenhar um papel importante no combate ao seu isolamento e outras consequências da sua situação, bem como contribuir para um maior e melhor envolvimento no contexto escolar.¹⁰⁴

4.2. Relevância do Estudo

Constantemente confrontadas com as várias dificuldades subjacentes à condição especial dos seus filhos, as famílias de alunos com NEE continuam a carecer de apoio e a constituir uma das grandes preocupações para o sistema educativo.

Ainda que as problemáticas do isolamento das famílias com NEE e do envolvimento parental na educação não constituam uma questão investigativa inovadora no âmbito dos estudos em educação, a problemática em que enquadra a presente investigação parece-nos revestir-se de actualidade tanto pela pertinência que estes aspectos ainda assumem no debate educativo, quanto pela vertente adoptada das TIC enquanto ferramenta auxiliadora nestas problemáticas, área que se debate com uma nítida escassez de estudos.

Assim, face à necessidade de disseminação e aprofundamento de estudos numa área relativamente recente, sendo que particularmente a compreensão das potencialidades dos grupos de suporte online para pais de alunos com NEE se encontra ainda nos primeiros passos, torna-se pertinente compreender o impacte das ferramentas disponíveis na Internet na interacção entre famílias e consequentemente na relação destas com a escola.

¹⁰⁴ Na opinião de Yin (2003), o investigador tem necessariamente de construir uma teoria inicial relativa ao estudo que vai empreender, formulada num momento precedente à recolha de dados. Essa teoria sustentará as questões investigativas, as proposições a elas inerentes, as dimensões de análise e possibilitará a ligação dos resultados às proposições a elas inerentes, fornecendo a chave interpretativa para os resultados obtidos na investigação empírica.

4.3. Formulação do problema

Pretendendo tratar a questão da interacção entre pais de alunos com NEE e sua relação com a escola, consideramos pertinente analisar o impacte que as TIC poderão ter no seu desenvolvimento, nomeadamente através do blogue, utilizado enquanto espaço de interacção dirigido a pais de alunos com dislexia.

Assim, partindo dos problemas do limitado contacto entre famílias de alunos com NEE - quando este se pode constituir como apoio fundamental a uma melhor vivência em ambos os contextos, familiar e escolar - e do reduzido envolvimento que pauta de uma forma geral a relação entre a família e a escola, afigura-se pertinente analisar o impacte que as TIC poderão ter no desenvolvimento destes aspectos basilares. Vastamente implantadas na sociedade, as TIC colocam-se assim numa posição privilegiada para apoiar a escola e as famílias na resposta às necessidades crescentes da educação.

Atendendo à pertinência demonstrada do apoio entre similares, isto é, entre indivíduos que vivenciam condições semelhantes, torna-se imprescindível tirar partido dos recursos disponíveis para a sua estimulação. As ferramentas da *Web 2.0*, por assumirem um forte cariz comunicacional e colectivo, devem por isso ser exploradas neste contexto, sendo fundamental compreender de que forma e em que medida poderão favorecer tais práticas.

4.4. Objectivos e questões da investigação

A presente investigação pretendeu explorar o potencial das actuais ferramentas tecnológicas - *Web 2.0* - na interacção entre famílias de alunos com NEE sendo que a sua finalidade basilar consiste em analisar o impacte que a utilização destas ferramentas tem no desenvolvimento de interacções interfamiliares, e os efeitos que estas práticas estabelecem na relação destas famílias com o contexto educativo.

Neste sentido, surgiram-nos como questões de investigação¹⁰⁵:

1. Qual o actual estado de utilização de ferramentas de comunicação entre famílias de alunos com NEE?
2. Em que medida as TIC operam mudanças na interacção entre famílias de alunos com NEE?

¹⁰⁵ Yin (2003) salienta a importância que a definição das questões de investigação assume num estudo de caso. Na perspectiva do autor, o estudo de caso relaciona-se mais com questões relativas ao “como” e ao “porquê”, sendo que a tarefa inicial é clarificar com precisão a natureza das questões do estudo neste âmbito. Definir as questões de investigação torna-se, assim, uma operação fundamental pois dela depende o rumo definitivo do trabalho de investigação a realizar.

3. Poderá esta interacção entre famílias despoletar alterações na relação destas com o contexto escolar?

Para o cumprimento dos objectivos, a presente investigação estruturou-se em três etapas, que nem sempre ocorreram da forma sequencial apresentada, havendo recorrentemente simultaneidade no cumprimento dos diferentes objectivos.

Assim, numa primeira etapa, relativa à primeira questão de investigação, apresentou-se como objectivo geral, a descrição da actual situação de utilização das TIC como suporte à interacção entre famílias de alunos com NEE. Neste âmbito, atendeu-se ao cumprimento dos seguintes objectivos específicos:

- Revisão de bibliografia pertinente e conversas informais com especialistas, nomeadamente com terapeuta ocupacional e psicóloga pertencentes ao núcleo de investigação da Unidade de Apoio à Escola Inclusiva (UAEI) da Escola Superior de Educação do Porto, através dos quais se procurou identificar a frequência de contactos entre famílias de alunos com NEE, a sua natureza e meios de ocorrência, entre outros aspectos que se afiguraram importantes no decorrer da exploração do tema.

Numa segunda etapa, relativa à segunda questão de investigação, apresentou-se como objectivo geral a análise do impacte produzido pela utilização das TIC na interacção entre famílias de alunos com NEE, através da participação das famílias em estudo num blogue direccionado à problemática da dislexia. Neste âmbito, atendeu-se ao cumprimento dos seguintes objectivos específicos:

- Revisão bibliográfica de temas como as NEE, as DA/ DAE, a dislexia, a inclusão, a interacção interfamiliar e entre agentes educativos, o envolvimento familiar, as TIC, a *Web 2.0* e o blogue.

- Constituição e validação das categorias de análise;

- Construção e aplicação de um primeiro inquérito por questionário (pré-interacção) relativo a hábitos de interacção com famílias de outros alunos com NEE e relação com o contexto escolar destas famílias tendo por base o sistema categorial previamente estabelecido;

- Implementação e dinamização de um blogue para interacção entre famílias de alunos NEE;

- Análise de conteúdo das interacções registadas no blogue entre as famílias participantes relativas a questões da interacção interfamiliar;

- Construção e aplicação de um segundo inquérito por questionário (pós interacção) relativo a hábitos de interacção com outras famílias de alunos com NEE e relação destas famílias com o contexto escolar;

- Análise comparativa das respostas aos inquéritos por questionário – aplicados nos momentos pré e pós interacção - relativas às questões da interacção interfamiliar das famílias participantes;

Numa terceira etapa, relativa à última questão de investigação, apresentou-se como objectivo geral a análise do impacte da interacção interfamiliar proporcionada pelas TIC na relação das famílias com o contexto escolar. Neste âmbito, atendeu-se o cumprimento dos seguintes objectivos específicos:

- Análise das interacções registadas no blogue entre as famílias participantes relativas às questões da relação com o contexto escolar;
- Análise comparativa das respostas aos inquéritos por questionário – aplicados nos momentos pré e pós interacção - das famílias participantes relativas às questões da relação com o contexto escolar.

CAPÍTULO V – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

5.1. Metodologia

O presente capítulo pretende apresentar a metodologia sob a qual o nosso estudo foi desenvolvido, consistindo desta forma na descrição do conjunto de directrizes orientadoras da investigação científica (Herman, 1983 cit. in Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990), traduzido nas tarefas sequencialmente realizadas e que constituem o caminho percorrido em ordem a alcançar o conhecimento científico (Bisquerra, 1989 cit. in Coutinho & Chaves, 2002)¹⁰⁶. Assim, os métodos e procedimentos em seguida descritos foram objecto de contínuas iterações e retroacções, e constituem, no fundo, uma formalização do percurso intencionalmente ajustado ao objecto de estudo e concebido como o meio de direccionar a investigação para o seu objectivo, visando a progressão do conhecimento (Pardal & Correia, 1995).¹⁰⁷

À semelhança de outras áreas de investigação, na educação, a realização de um estudo científico pode revestir-se de diferentes abordagens metodológicas, associadas por sua vez a diversas técnicas de recolha e análise de dados. Atendendo aos objectivos de investigação, ao tipo de questões, ao controlo do investigador sobre os acontecimentos e ao enfoque temporal, a presente investigação centra-se na descrição e análise de um estudo de caso¹⁰⁸ (Yin, 2003) que tem como foco basilar a análise do impacte das TIC na interacção interfamiliar e na relação família-escola. Tratando-se de uma investigação centrada na interacção entre famílias num blogue, constitui-se como uma investigação empírica que se debruça sobre um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real¹⁰⁹, o qual engloba diversas variáveis de interesse perante as quais é necessário o prévio desenvolvimento de preposições teóricas que conduzam a uma recolha e análise de dados ajustada aos objectivos do estudo (Yin, 2003).

O crescente número de projectos de investigação educativa que fazem uso deste método reflecte a sua popularidade (Yin, 2003), sendo que este interesse generalizado se espelha igualmente na

¹⁰⁶ Um método é um meio para alcançar um fim, e os métodos de investigação constituem meios para alcançarem o conhecimento científico (Bisquerra, 1989 cit. in Coutinho & Chaves, 2002). Nesta perspectiva, Costa (1996:929) afirma que *"um método é uma estratégia integrada de pesquisa que organiza criticamente as práticas de investigação, incidindo nomeadamente sobre a selecção e articulação das técnicas de recolha e análise da informação."*

¹⁰⁷ A mesma perspectiva é esboçada por outros reconhecidos autores, tais como Bogdan e Biklen (1994) que descrevem os métodos de investigação como um procedimento ou um conjunto de procedimentos que servem de instrumento para alcançar os fins da investigação.

¹⁰⁸ Para Fidel, (1992) o estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo no qual se investigam fenómenos à medida que estes ocorrem, sem a interferência significativa do pesquisador. Através deste pretende-se compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito dos aspectos característicos do fenómeno observado.

¹⁰⁹ Convergente com a opinião de Yin (2003: 3) que afirma que um "estudo de caso" consiste *"(...) num método que se escolhe quando o fenómeno que se estuda não pode ser desligado do seu contexto"*, no presente estudo de caso, e face à natureza do fenómeno em investigação, tornar-se-ia insensato estudá-lo em todas as suas vertentes de forma isolada não atendendo ao contexto em que se insere.

comunidade dos investigadores em TIC, constituindo-se segundo Coutinho e Chaves (2002:222), “*um dos referenciais metodológicos com grandes potencialidades para o estudo de muitas situações de investigação em TIC*”.

Ainda que, ao longo dos tempos, as perspectivas acerca do estudo de caso dos diversos teóricos e investigadores nem sempre tenham alcançado consenso (Merriam, 1998 cit. in Coutinho & Chaves, 2002), alguns contributos de autores reconhecidos evidenciam concepções confluentes - Cohen e Manion, (1990); Yin, (1988) e Bogdan e Biklen, (1994) Gómez, Flores e Jiménez (1996), Anderson e Arsenault (1999) e Strauss (1987) (Coutinho & Chaves, 2002). Assim, segundo estes autores, o estudo de caso é caracterizado como uma investigação consistente na observação detalhada, compreensiva e sistemática de uma entidade bem definida, o caso - contexto, organização, acontecimento, grupo ou indivíduo –, proporcionando uma análise intensiva do fenómeno em estudo, nos seus múltiplos aspectos. Em conformidade com a importância que esta profundidade assume na compreensão dos aspectos pertinentes nas áreas de investigação problemáticas complexas e/ou novas, como é o caso de muitas situações da investigação actual em Tecnologia Educativa (Wilson, 1996, Savenye & Robinson, 1996 cit. in Coutinho & Chaves, 2002), no presente caso só uma análise intensiva poderá contribuir para o, ainda carente, conhecimento científico na área das ferramentas de comunicação da *Web 2.0*.

Assim, este estudo pretende uma análise contextual detalhada de informação sobre um evento em particular e procura, por meio dele, examinar todas as variáveis e suas inter-relações de forma a fornecer uma compreensão tão completa quanto possível do caso em análise (Yin, 2003)¹¹⁰, sendo por tal o estudo de caso de pendor qualitativo a linha de investigação mais coerente com os objectivos delineados. Neste sentido, torna-se mais importante enfatizar o processo e não unicamente quantificar resultados (Bogdan & Biklen, 1994)¹¹¹.

Enquadrando-se a investigação qualitativa no paradigma da compreensão, ou interpretação (Burrell & Morgan, 1979 cit in Yin, 2003), este método consiste num detalhado processo de observação, descrição, interpretação e apreciação do meio e dos fenómenos tal como se apresentam, no qual o investigador visa compreender e dar sentido ao fenómeno em estudo (Bogdan & Biklen, 1994),

¹¹⁰ Dencker e Via (2001) apontam como principais características de um estudo de caso: Principal objectivo é a descoberta; Enfatiza a interpretação do contexto; Busca retratar a realidade de forma completa e profunda; Usa uma variedade de fontes de informação; Procura representar os diferentes e conflituantes pontos de vista presentes em uma determinada situação; Utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa; Usa a subjectividade, embora a subjectividade na narrativa pressuponha uma realidade social e colectiva incorporada pelo sujeito.

¹¹¹ Nas palavras de Bogdan e Bicklen (1994) a abordagem qualitativa apresenta 5 características principais: “Na Investigação Qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; “A Investigação Qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”; “Os Investigadores Qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; “Os Investigadores Qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”; “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Bicklen, 1994: 47-50).

contemplando para tal fontes múltiplas de evidência, ou seja, fazendo “*uso de vários tipos de informantes e fontes, instrumentos de recolha de dados diversificados e contacto directo com a situação estudada*” (Ludke & Marli, 1986:28)¹¹².

Pertinente no seio da literatura do estudo de caso e da investigação qualitativa em geral, a *credibilidade*, que confere qualidade aos trabalhos de investigação, alicerça-se em critérios como a *validade externa* ou possibilidade de *generalização* dos resultados, a *fiabilidade* (replicabilidade) do processo de recolha e análise de dados¹¹³. Pertinente no seio da literatura do estudo de caso e da investigação qualitativa em geral, a *credibilidade e transferabilidade*, que conferem qualidade aos trabalhos de investigação, apoia-se em critérios *standard* de verificação (Creswell, 2000).

Neste âmbito, ainda que cada caso seja único em certos aspectos, contem decerto aspectos comuns a outros casos, e assim, embora não se possa garantir a generalização dos resultados no sentido tradicional do conceito, pode constituir importantes sugestões *para a investigação futura*¹¹⁴. Por essa razão, e como importante constituinte dos procedimentos de verificação da qualidade do estudo, pretendeu-se enveredar por uma descrição detalhada dos participantes envolvidos no estudo que permitisse a transferência da informação e resultados obtidos para outras pessoas, situações e contextos (Creswell, 2000).

Procurámos, igualmente, enveredar por estratégias que aumentem a credibilidade das interpretações do caso (Stake, 1995 cit. in Coutinho & Chaves, 2002), nomeadamente através de procedimentos de triangulação: *de métodos de recolha de dados*, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes métodos de colheita (neste caso, através da análise do questionários e dos textos constantes no blogue); *do investigador*, em que a análise de conteúdo do texto constante no blogue é confrontada e discutida por dois investigadores independentes; *da teoria*, em que se abordam/discutem os dados/resultados partindo de perspectivas teóricas e hipóteses diferentes. Os dois meses de análise das interacções ocorridas no blogue permitiram também identificar certos padrões de interacção, no que respeita por exemplo à sua densidade e direcionalidade, podendo este aspecto ser enquadrado como um procedimento de verificação materializado pela observação prolongada dos dados (Creswell, 2000).

¹¹² “o estudo qualitativo (...) é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada” (Ludke & Marli, 1986: 18).

¹¹³ “O objectivo é compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado (Fidel, 1992 cit. in Coutinho & Chaves, 2002).

¹¹⁴ É por isso mesmo que, na gíria da investigação qualitativa, são preferidas expressões como *transferibilidade* (Guba & Lincoln, 1994; Mertens, 1998) ou ainda *generalização naturalística* (Stake, 1995) para contrapor ao conceito de generalização ou validade externa dos estudos quantitativos (Schutt, 1999) (cit. in Coutinho & Chaves, 2002).

Pretendendo analisar de que modo a adopção de estratégias de interacção suportadas pela *Web 2.0* pode influenciar a interacção interfamiliar e a relação família-escola, o projecto partiu primeiramente do problema da interacção entre famílias de alunos com NEE, focando-se para tal no suporte que as tecnologias de comunicação podem fornecer à interacção entre estas famílias e, paralelamente, abordou, como consequência desta mesma interacção, o envolvimento das famílias dos alunos com NEE nas suas actividades de aprendizagem em contexto escolar.

5.2. Participantes

A unidade de análise deste estudo incidiu mormente sobre um grupo de participantes constituído por familiares de 7 indivíduos em idade escolar, com diagnóstico de Dislexia.

Apesar de inicialmente estar prevista uma análise restrita a este grupo, a natureza aberta do instrumento utilizado como mediador da interacção – o blogue –, trouxe para a rede novos participantes cuja pertinência das intervenções pungiu à sua integração na análise. Deste modo, no escrutínio das interacções ocorridas no blogue, o grupo de participantes expandiu-se à totalidade dos intervenientes no blogue, perfazendo, neste âmbito, o número total de 44 participantes integrando os 7 participantes do estudo e 37 participantes externos ao estudo¹¹⁵.

Dada a natureza da inclusão do segundo grupo de participantes, e à consequente inacessibilidade aos seus dados demográficos, esta descrição cinge-se ao grupo cerne do estudo, os 7 participantes inicialmente previstos.

Assim, na constituição deste foram considerados como critérios de inclusão ser encarregado de educação de alunos com dislexia a frequentar o ensino regular em níveis iguais ou superiores ao 2º ano do 1º ciclo do ensino básico. O facto de se definir como nível de ensino mínimo o 2º ano de escolaridade prendeu-se com o pressuposto de que a fluência na leitura é adquirida aproximadamente no final do 2º ano do ensino básico, sendo, por tal frequente, que o diagnóstico de dislexia ocorra a partir desta fase.

Como critério de exclusão foi considerada qualquer condição que impedisse ou condicionasse a plena participação do familiar no projecto: ausência ou insuficiente acesso à internet.

Desta forma, o grupo de 7 participantes incluiu familiares de alunos com dislexia de grau de severidade variado, de ambos os sexos, a frequentar o ensino regular compreendido entre o 1º ciclo do ensino básico e o ensino secundário – três a frequentar o 2º ano de escolaridade, um o 3º ano de

¹¹⁵ Ainda que o grupo alargado seja igualmente marcado pela presença e participação de profissionais e outros interessados ligados de alguma forma à problemática em discussão, este foi composto maioritariamente por pais de alunos com dislexia, permitindo, de forma geral, atribuir-lhes a experimentação de dificuldades em consequência da dislexia dos filhos como traço caracterizador comum.

escolaridade, um o 5º ano de escolaridade, um o 6º ano de escolaridade e um o 12º ano de escolaridade -, e com idades compreendidas entre os 8 e os 19 anos e – quatro com 8 anos, um com 10, um com 11 e um com 19. Estes familiares eram na sua totalidade do sexo feminino¹¹⁶, com habilitações literárias diversificadas – quatro com ensino superior, um com ensino secundário, um com 3º ciclo e um com 1º ciclo – e com a idade média de 43,83 anos – faixa etária situada entre os 36 e 48 anos - não havendo, contudo, informação a este respeito relativamente a 1 destes participantes. No que concerne à ocupação profissional, entre os participantes encontravam-se duas professoras, uma secretária, uma assistente técnica, uma designer de moda, uma profissional do ramo da decoração e uma desempregada. No que concerne à proveniência geográfica dos mesmos, o grupo incluiu participantes de diferentes distritos do país - Porto, Lisboa e Algarve.

Ainda que a constituição do grupo de participantes se tenha baseado sobretudo em critérios pragmáticos, procurou atender-se aos pressupostos teóricos da procura de variações máximas e da não uniformidade (Bravo, 1998 cit in Coutinho e Chaves, 2002), nomeadamente no que concerne à proveniência geográfica e aos níveis de escolaridade quer dos participantes quer dos alunos dos quais estes são familiares - ainda que estes aspectos não se tenham constituído como critérios de exclusão.

5.3. Técnicas de Recolha de Dados: Instrumentos

De uma forma geral, a recolha dos dados alicerçou-se na combinação do inquérito por questionário (Cf. Anexo I) e do conteúdo das próprias interacções registadas entre as famílias participantes visando apreender percepções e opiniões a respeito dos temas focados.

Ainda que este seja um estudo de caso de pendor predominantemente qualitativo, algumas informações de variáveis quantitativas que se afiguraram pertinentes foram paralelamente consideradas¹¹⁷. Sendo que, de acordo com Bardin (1977:21) “*Na análise quantitativa o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica do conteúdo ou de um conjunto*

¹¹⁶ No que concerne aos contactos entre a família e a escola, Montandon (1994: 51) aponta a mãe como sendo o elemento familiar que assume mais contactos com os professores, esclarecendo mesmo que, apesar da sua crescente actividade profissional, o papel mais participativo na vida escolar dos filhos permanece predominantemente atribuído à mãe (Montandon, 1996).

¹¹⁷ Ainda que em educação abundem os estudos de caso de natureza qualitativa, esta não é uma característica essencial deste tipo de investigação, afigurando-se frequentemente como pertinente o tratamento de informações de variáveis quantitativas pelo que se torna igualmente possível a recorrência a abordagens preferencialmente quantitativas ou de carácter misto (Ponte, 1994). A corroborar a opinião de Ponte (1994), Coutinho e Chaves (2002), apoiados numa vasta revisão da literatura dedicada ao enquadramento do “estudo de caso” em planos qualitativos, sublinham a controvérsia e ausência de consenso na questão reafirmando que “se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos.”

de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”, no processo de recolha e análise foram consideradas as categorias e unidades de análise assim como o número de vezes em que cada uma ocorreu.

Na construção de categorias, em ambos os instrumentos que serviram a recolha de dados, atendeu-se às regras apresentadas por Bardin (1977) que ditam que as mesmas devem ser:

- Homogéneas – não misturar as categorias;
- Exaustivas – esgotar a totalidade do texto;
- Exclusivas – não classificar um mesmo elemento do conteúdo em duas categorias diferentes;
- Objectivas – codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais;
- Adequadas ou pertinentes – as categorias devem ser adaptadas ao conteúdo e ao objectivo.

A recolha de dados foi feita de forma a filtrar as informações pertinentes, de acordo com a literatura acerca do tema, para os objectivos do estudo.

5.3.1 Inquéritos por questionário

Comumente utilizado para a recolha de dados na pesquisa científica para averiguar factos relacionados com as práticas vigentes, bem como para realizar inquéritos de atitudes e opiniões, no presente estudo, o inquérito por questionário afigurou-se como o instrumento mais apropriado à recolha dos dados necessários junto dos participantes que se encontravam geograficamente dispersos.

Concebidos especificamente para o estudo, estes foram aplicados nas fases anterior e posterior à interacção no blogue aos 7 inquiridos que constituíram o grupo de participantes do estudo e pretenderam a recolha de dados relativos às perspectivas deste grupo acerca dos temas objecto de investigação e ao impacto registado nas mesmas em consequência do período de dois meses de interacção com outros pais de alunos com dislexia proporcionada pelo blogue *omeufilhotemdislexia.blogspot.com*.

Assim, estes instrumentos tiveram como propósito a recolha de informação relativa a hábitos de interacção entre famílias de alunos com dislexia e a natureza das relações que estas famílias estabelecem com a escola, bem como, na fase inicial, identificar os principais focos de interesse em relação à temática e aferir conhecimentos informáticos pertinentes à participação no estudo. Ainda que alguns tópicos cruzem as várias temáticas, de forma a facilitar a concentração da atenção dos inquiridos nos diferentes temas e o próprio processo de recolha e análise de dados, como ilustra o quadro apresentado em seguida, as questões foram agrupadas em temas, organizando-se de acordo

com os aspectos que, apoiados na bibliografia, permitissem focalizar os objectivos preconizados com a necessária profundidade: (1) Interação interfamiliar; (2) Relação família-escola. Em ordem a recolher informação de relevo para a operacionalização do trabalho de campo, acrescentam-se ainda os seguintes temas na primeira fase de aplicação dos inquéritos por questionário: (3) Conhecimentos informáticos pertinentes à participação no estudo; (4) Interesses temáticos relacionados com a problemática.

Tema das questões	Objectivo	Perguntas	
		Inquérito por questionário aplicado na fase “pré-blogue”	Inquérito por questionário aplicado na fase “pós-blogue”
Interação interfamiliar	Conhecer: <ul style="list-style-type: none"> - Frequência, formas e motivações; - Importância atribuída; - Satisfação 	1 -12	1 – 7
Relação família-escola	Conhecer: <ul style="list-style-type: none"> - Frequência, formas e motivações; - Importância atribuída; - Satisfação 	13 – 29	8 -24
Conhecimentos informáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer aptidões informáticas - Prever possíveis obstáculos à participação 	30 – 32	
Temas de interesse	Conhecer focos de interesse, necessidades; Planear/orientar assuntos do blogue	33 -37	

Experiência de interação no blogue	Conhecer: - opiniões e perspectivas - alterações provocadas		27 -32
Dados demográficos	Conhecer características demográficas		33

Quadro1: Temas e objetivos das questões inseridas nos inquéritos por questionário

Apesar de não possibilitarem comentários nas respostas, e por isso nem sempre garantirem informações ou detalhes suficientes, pela facilidade de resposta e maior rapidez dos processos de tabulação e análise, bem como, por prevenir problemas relacionados com dificuldades de expressão, optou-se pela utilização maioritária de questões fechadas (88% vs 18%)¹¹⁸. Assim, de uma forma geral, este inquérito por questionário constituiu-se por perguntas concretas, para as quais foram oferecidas várias respostas possíveis, sendo que quando não se afigurou possível incluir ou prever todas as respostas prováveis para a questão, estas surgiram acompanhadas da opção de resposta “outros” com espaço destinado à sua especificação. Esta lista de alternativas possíveis de resposta procurou ser completa e apresentar-se por ordem aleatória, quando assim fazia sentido, de forma a prevenir a possível tendência dos inquiridos para responder de acordo com as expectativas que pensam que o investigador possa ter. Ainda neste âmbito, salienta-se que de acordo com a pertinência dos indicadores de cada questão foram utilizadas escalas de ordenação, de exclusão e de likert.

As questões abertas incidiram particularmente sobre assuntos face aos quais não se afigurou possível prever todas as respostas prováveis ou se pretendeu a livre expressão de opinião.

De uma forma global, e tendo em consideração a possível diversidade de níveis culturais e académicos entre os participantes, procurou-se uma enunciação clara e simples das questões, havendo igualmente uma preocupação em não solicitar informações que o investigador pudesse obter através de outras fontes, nomeadamente através do blogue. Salienta-se ainda que, as questões foram antecedidas por uma explicação clara do objectivo do estudo e pela indicação da instituição em que se inscreve o mesmo. Foi igualmente sublinhada a garantia de total anonimato e

¹¹⁸ Ainda que as perguntas abertas possibilitem, aos inquiridos, expressar as suas motivações e atitudes e os pressupostos ou condições nas quais se fundamentam suas respostas, dado o nível sócio-cultural diversificado dos participantes, tal poderia constituir-se em alguns casos como um problema devido a dificuldades de expressão e logo não se traduzir em dados úteis. Ainda que esta fragilidade pudesse ser suprimida pela inclusão de espaços destinados a observações para que o inquirido possa ampliar ou aclarar sua resposta, para prevenir o eventual desanimo face à extensão do inquérito por questionário, optou-se pela não inclusão destes espaços.

confidencialidade no tratamento dos dados, de forma a permitir aos inquiridos o seu preenchimento sem receios, possibilitando, assim, maior liberdade de expressão das suas opiniões.

Entre os sete questionários aplicados, dois foram enviados via correio, um preenchido presencialmente e quatro via e-mail, de acordo com as preferências dos inquiridos.

O processo de construção deste instrumento foi desenvolvido em 3 fases: levantamento de informação relevante sobre os temas; pré-teste de validação, que consistiu na sua aplicação a uma terapeuta ocupacional e a uma psicóloga da UA EI; aplicação aos participantes.

Apesar da cuidadosa elaboração e aplicação objectivar respostas objectivas e exactas, consideramos a possibilidade de, em alguns casos, as respostas não serem precisas devido a factores como a interpretação dúbia da questão, a insuficiente atenção na sua leitura, a falta de liberdade/vontade para divulgar informações, a inconsciente tendência para responder de acordo com o que se pensa ser mais correcto ou se ajusta às normas sociais aceitáveis, e ainda, nas perguntas abertas, a incapacidade de expressão verbal de opinião.

Com vista a procurar informação relevante relativamente a alguma modificação em relação ao anterior que permita concluir a existência de alguma evolução relativamente aos aspectos focados, a análise comparativa dos dois questionários aplicados objectivou a análise do impacto da interacção desenvolvida e o efeito da oportunidade de interacção proporcionada pelo blogue durante o período de dois meses. Assim, de forma a permitir a análise comparativa de ambos os questionários e com o objectivo de alcançar resultados mais fiáveis e objectivos, procuramos não modificar em demasia o seu conteúdo, para que não houvesse introdução de elementos novos relativamente ao primeiro questionário, quase repetindo o mesmo instrumento com pequenas alterações e omissão de alguns itens já não pertinentes nesta fase final.

De forma global o que era pretendido era verificar se e até que ponto a disponibilização do blogue altera os hábitos de interacção entre as famílias e as aproxima da escola, se as famílias apresentam evidências de benefícios após este período de interacção.

5.3.2 Análise de conteúdo

As contribuições dos participantes no blogue representam a interacção desenvolvida e, deste modo, um dos dados centrais do estudo. Assim, a análise desta foi desenvolvida a partir das publicações escritas, nas quais intervieram elementos pertencentes ao núcleo de 7 elementos que constituíam o grupo de participantes no estudo e elementos externos ao estudo que pela natureza aberta do blogue vieram ao longo dos 2 meses considerados para a análise a participar no mesmo – Março e Abril de 2009. Estes intervenientes foram apresentados e denominados ao longo da análise por números

antecedidos pela letra P - ex.: P1, P2... - sendo que até ao P7 se incluem exclusivamente participantes do estudo. Enquanto no primeiro grupo foram tidas em consideração *posts* e comentários, no segundo, uma vez que o direito de postagem se restringiu ao grupo de participantes do estudo, apenas foram analisados os comentários. Ainda que a inclusão do grupo externo na análise não estivesse inicialmente prevista, sendo que esta estava pré-estabelecida restrita ao grupo inicial, a significativa adesão e pertinência das participações pungeram à sua consideração.

Visando as melhores e mais completas formas de interpretação dos processos de interacção decorridos neste espaço, recorreremos a uma abordagem mista, fazendo assim uso de ambas as análises, quantitativa e qualitativa.

Tomando a frase como unidade de análise, os resultados provenientes das participações referidas organizaram-se de acordo com as seguintes parâmetros de análise: (1) Identidade, origem geográfica e horários das intervenções; (2) Diversidade temática; (3) Comunicação interpessoal (4) Rede.

Desta forma, primeiramente, procedeu-se ao tratamento de aspectos gerais como a quantidade de publicações – *posts* e mensagens - e, de forma a melhor compreender em que medida a flexibilidade proporcionada por esta ferramenta tecnológica foi pertinente para a promoção da interacção, os dados geográficos dos participantes, a sua opção pela revelação ou ocultação da identidade e, ainda, o horário das suas postagens¹¹⁹.

Para a verificação do conteúdo temático, foram primeiramente identificados os temas ou tópicos desenvolvidos nos *posts* e comentários¹²⁰. Assim, a constituição das categorias temáticas emergida de uma prévia análise de conteúdo latente das mesmas resultou na consideração das seguintes categorias e subcategorias:

- Estratégias e informações - inclui partilha ou pedido das mesmas;
- Apoio externo – abrange a expressão de opiniões positivas e negativas relativamente relativas a profissionais externos à escola que acompanham a criança ou cuja área de trabalho envolve a dislexia - fragmentada nas subcategorias expressão de opiniões positivas acerca do apoio externo e expressão de opiniões negativas acerca do apoio externo;

¹¹⁹ A pertinência da consideração destes aspectos prende-se com o facto de o instrumento de comunicação utilizado – blogue – ultrapassar as eventuais limitações da interacção tradicional, frequentemente dependente de constrangimentos temporais e espaciais e que pode ainda ter como impedimento a dificuldade da discussão aberta face-a-face de temas delicados como o presente.

¹²⁰ Para Minayo (1998), a noção de *tema* está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto, comportando “um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo” (p. 208). O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura, sendo por isso que fazer uma análise temática significa descobrir os núcleos de sentido que formam uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objectivo analítico visado.

- Educação especial - engloba os serviços de educação especial e as políticas envolvidas nos mesmos;
- Atitudes/ reacções face ao problema – compreende a descrição de atitudes/reacções dos pais relativamente a aspectos relacionados com a problemática dos filhos;
- Discriminação/ Consequências sociais – aglomera referências a situações discriminatórias ou às dificuldades sociais enfrentadas pelos filhos em consequência da dislexia;
- Dificuldades sentidas - refere-se sobretudo às dificuldades sentidas diariamente ao lidar com a problemática e às dificuldades de acesso a informação acerca da mesma;
- Historial – abraça descrições relativas ao historial escolar e médico;
- Diagnóstico – inclui descrições relativas ao momento de diagnóstico da dislexia dos filhos;
- Sintomas/ Desempenho - aglutina a descrição de sintomas decorrentes da dislexia e também de aspectos positivos do desempenho, como capacidades e áreas fortes;
- Escola/ professores - inclui a expressão de opiniões positivas e negativas – fragmentada nas subcategorias expressão de opiniões positivas acerca da escola/ professores e expressão de opiniões negativas acerca da escola/ professores;
- Softwares de apoio – referente a tópicos relacionados com a utilização do computador no caso específico da dislexia, nomeadamente de softwares desenvolvidos para esta população.

No que concerne aos aspectos relativos à comunicação interpessoal, baseando-nos em indicadores adaptados da escala de Philips (2000) e da escala de Rourke et al. (1999) e ainda na literatura referente a grupos de ajuda mútua, afiguraram-se pertinentes para a análise os seguintes aspectos que caracterizam o grau de presença social dos intervenientes na comunidade:

- Afectividade – inclui saudações, expressão de emoções/ estados de espírito, de incentivo, emprego de diminutivos, uso de humor e outros que se referem a expressões que denotam atenção/preocupação para com o outro;
- Coesão – engloba o recurso a “vocativos” - fragmentado nas subcategorias “presença ou ausência de títulos sociais ou profissionais”, isto é distinção dos vocativos que recorrem ao” uso de títulos” sociais ou profissionais e aqueles que não o fazem -, o uso de “ verbos inclusivos”, ou seja verbos na 1ª pessoa do plural que se referem à acção conjunta da comunidade, o uso de ”pronomes inclusivos”, expressões que “demonstram de concordância”, expressões que denotam a “percepção de similaridade”, expressões que manifestam “apreço pelo espaço de interacção” existente, que

Operacionalmente, a Análise Temática desdobra-se em três etapas: (1) Préanálise; (2) Exploração do material; e (3) Tratamento dos resultados e a interpretação.

denotam a “demonstração de disponibilidade” e a categoria “outros” que engloba outras expressões que reforçam o sentido de comunidade;

- Interação – abarca “debate de assuntos já iniciados” por outros - fragmentado nas subcategorias “presença ou ausência de referência explícita no debate de assuntos já iniciados” e que diz respeito à presença ou ausência a referências explícitas a outro/s participante/s que anteriormente havia/m abordado o mesmo assunto -, colocação de “questões”, expressões de “demonstração de apreço por opinião de outro” e “apelos”.

Ainda, e de forma a analisar os aspectos mais pertinentes da rede social, com recurso aos softwares UCINET 6.123 e NetDraw 2.38¹²¹, foram focados dois elementos essenciais à análise das interações entre a comunidade, os actores ou nós e as suas conexões, atendendo a indicadores que proporcionam uma melhor compreensão da estrutura da rede tanto individualmente como no seu conjunto.

Com estas abordagens de análise intentámos compreender o nível de envolvimento dos participantes e o tipo de relação estabelecida com o outro, fenómeno que será de extrema importância para o entendimento dos efeitos que daí possam decorrer.

5.4 Sequencialização dos momentos de investigação

No que concerne aos procedimentos que envolveram a realização deste estudo, realça-se que, de início, foi acordado com diversas instituições e escolas, através de um pedido de autorização (Cf. Anexo II), o contacto com as famílias de alunos com dislexia para o recrutamento de elementos que cumprissem os critérios de inclusão. Depois de identificados os alunos com dislexia e autorizado o contacto com os respectivos pais, os familiares que possivelmente pudessem constituir o grupo de participantes do estudo foram contactados¹²² pela autora no sentido de esclarecer acerca dos objectivos do projecto e averiguar o interesse na participação no mesmo. Aos elementos seleccionados foi-lhes entregue uma carta introdutória descritiva do estudo e um formulário de consentimento da utilização confidencial dos dados resultantes da sua participação (Cf. Anexo III). Os pais foram informados e esclarecidos acerca dos objectivos do estudo, bem como da natureza da

¹²¹ Softwares que permitem demonstrar as relações estabelecidas entre os membros de um grupo, isto é, calcular e representar em mapa os diferentes aspectos de uma rede permitindo analisar o fenómeno das redes sociais, evidenciando as relações de aproximação entre os seus membros, influência, dependência e fragmentação (Junior & Borges, 2008).

¹²² As formas de contacto com os pais variaram consoante as limitações geográficas ou temporais, sendo por ta, alguns contactados pessoalmente, outros via telefone e outros exclusivamente via e-mail.

sua participação e assinaram a respectiva autorização para a utilização de dados provenientes da sua participação no estudo sendo-lhes assegurados os seus direitos (Cf. Anexo IV)¹²³.

Ainda numa primeira fase, antecedendo o estudo propriamente dito, foi realizado um levantamento do actual estado de utilização de ferramentas de comunicação entre famílias de alunos com NEE, recorrendo-se para tal a uma revisão bibliográfica, pesquisa na *Web* e conversas informais com especialistas. Este levantamento pretendeu sobretudo conhecer a frequência, modos e locais de interacção mais frequentes entre famílias.

Também nesta fase, procedeu-se à observação informal de interacções em blogues e fóruns com características similares ao blogue a criar¹²⁴.

Ainda num momento anterior à descrição e análise do estudo de caso, procedeu-se à revisão bibliográfica direccionada aos temas abrangidos pelo estudo, que constituiu o enquadramento teórico, revisão esta que enfocou em particular a literatura considerada pertinente no âmbito dos conceitos-chave aglutinadores do presente projecto: TIC e *Web 2.0*, ferramentas de comunicação, blogue, interacção entre os diversos agentes educativos, envolvimento familiar, dificuldades de aprendizagem, dislexia e alunos com NEE.

Este procedimento desempenhou um importante papel tanto na preparação e orientação da recolha de dados pertinentes para a problemática como na análise das mesmas (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994) uma vez que, a informação recolhida foi posteriormente alvo de uma análise de conteúdo de acordo com as categorias previamente estabelecidas e também outras que, não estando previstas, se revelaram pertinentes no desenrolar do estudo.

À constituição e validação das categorias de análise, seguiu-se a construção do inquérito por questionário estruturado pela investigadora e revisto pelos respectivos orientadores e outros especialistas (terapeuta ocupacional e psicóloga da UA EI), e posterior aplicação ao grupo de participantes.

Este foi constituído por questões abertas e fechadas e objectivou o levantamento das percepções das famílias e a recolha de informação relativa ao nível e formas de interacção interfamiliar, à relação que estes estabelecem com o contexto escolar e ainda a obtenção de dados pertinentes à planificação e pragmatização do trabalho de campo, ou seja, informação relativa às aptidões

¹²³ De acordo com as exigências éticas do processo de investigação apontadas por Tuckman (2002:19-21), foram explicitados e assegurados os seguintes direitos: 1- Direito à privacidade ou à não-participação; 2- Direito a permanecer no anonimato; 3- Direito à confidencialidade; 4- Direito a contar com o sentido de responsabilidade do Investigador.

¹²⁴ Como defendem Bogdan e Biklen (1994: 48): “*os investigadores qualitativos frequentam o local de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.*”

informáticas dos participantes de forma a prever e prevenir possíveis dificuldades de participação e informação concernente aos temas de maior interesse para estes de forma a definir a orientação temática ou os assuntos/tópicos a debater no blogue.

Após a aplicação inicial deste inquérito por questionário, seguiu-se o período de interacção interfamiliar entre os respectivos participantes com o apoio de uma ferramenta da *Web 2.0*, o blogue.

Previamente, e em ordem a prevenir possíveis dificuldades previstas, disponibilizaram-se documentos de apoio ao acesso e publicação num blogue (Cf. Anexo V) e foi disponibilizada a ajuda telefónica e num caso, em que a situação geográfica o permitia, a ajuda em presença. Procedeu-se em seguida à divulgação da abertura do espaço através da afixação de panfletos (Anexo VI) em escolas e outras instituições, do envio de E-mails e do seu anúncio em diversos espaços da *Web* relacionados com o tema ou dirigidos ao público-alvo, nomeadamente sites/ fóruns para pais e professores¹²⁵.

A opção pela criação de um blogue deveu-se sobretudo a características práticas relacionadas com o público-alvo, ou seja, o facto de ser uma ferramenta flexível e de fácil utilização, não exigindo por tal nem significativas competências tecnológicas, nem disponibilidade de tempo e deslocações. Paralelamente, afigurou-se igualmente apropriada por ser uma ferramenta utilizada em vários contextos sociais, nomeadamente na educação, e por, ao nível da interacção social, se apresentar como uma ferramenta facilitadora da comunicação inter-pares e do envolvimento da comunidade na medida em que permanece acessível e aberta a outros/ à comunidade permitindo o possível estabelecimento de intercâmbios com outros pais/ interessados não pertencentes ao grupo de participantes.

O desenho do blogue teve como eixo orientador a reduzida experiência da maioria dos participantes, sendo por tal apenas composto por 3 secções na barra lateral: etiquetas – por se afigurar importante a possibilidade da procura por assuntos – contribuidores e seguidores. O topo da página inicial do blogue serve de introdução ao mesmo, apresentando de forma sucinta os objectivos e destinatários do espaço.

Face às exigências de manutenção e necessidade de contínua actualização, procurou fomentar-se a colocação de *posts* ou introdução de temas para debate por parte dos participantes, ainda que de forma a prevenir a possível reduzida iniciativa destes, a moderadora tenha procurado introduzir novos *posts*, de acordo com as preferências temáticas reveladas pelos inquéritos por questionário

¹²⁵ Embora os professores/ profissionais de educação não se constituíssem como publico alvo, o anúncio em espaços destinados a estes prendeu-se com o facto de estarem numa posição privilegiada para detectarem e contactar possíveis interessados.

previamente aplicados, sempre que se afigurou necessário/pertinente sendo que a situação ideal seria que a nossa assistência tivesse uma interferência diminuta nas interações de forma a alcançar as formas de actuação mais naturais e instintivas dos participantes. Este procedimento visou sobretudo a co-responsabilização, o desenvolvimento de autonomia e espírito crítico na tomada de decisões dos participantes.

A interacção considerada para análise teve um período de duração de dois meses e contou, como referido, com a moderação da investigadora e, num post dedicado à partilha de opiniões e dúvidas relacionado com a introdução da nova lei 3/2008, com o apoio de uma terapeuta ocupacional pertencente ao centro de investigação Unidade de Apoio à Escola Inclusiva e doutoranda da FPUP cujos estudos se debruçam sobre o tema, tendo igualmente a participação de profissionais de diversas áreas interessados no debate da problemática. Os temas pretenderam centrar-se nas possíveis dificuldades experienciadas por esta população sobretudo na prestação de suporte educacional aos seus educandos, pretendendo este blogue constituir-se como um espaço de partilha de experiências, estratégias e informações entre famílias que vivenciam problemas semelhantes. O blogue esteve naturalmente aberto a comentários de participantes externos ao grupo inicial das famílias das 7 crianças com NEE, sendo a colocação de *posts* restrita ao conjunto de participantes estipulado inicialmente, de forma a haver um maior controlo sobre as temáticas em discussão.

Após o período convencionado para a análise da interacção, procedeu-se a nova aplicação de um inquérito por questionário aos 7 participantes do estudo. Semelhante ao aplicado inicialmente, este focou igualmente os temas: interacção interfamiliar e relação família-escola.

A análise dos resultados foi efectuada mediante a comparação das respostas ao inquérito por questionário administrado no momento inicial e final do estudo - que objectivaram a verificação de alguma alteração no que concerne aos itens focados (interacção interfamiliar e relação família-escola) - e da aplicação da técnica “análise de conteúdo” dos *posts* e comentários de todos os participantes do blogue, procurando, deste modo, responder ao objectivo do estudo. Esta fase remeteu-nos novamente para a revisão bibliográfica inicial que tornou possível a transformação dos dados recolhidos em contexto, em dados pertinentes à investigação.

Salienta-se ainda a respeito desta fase, que esta se baseou num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a interpretação das comunicações (Bardin, 1977).

Por fim, procedeu-se à elaboração das conclusões.

5.4. Limitações do estudo

Resultantes de diversos factores, o presente estudo apresenta limitações cuja reflexão e apresentação se afiguram importantes dados concernentes à credibilidade e transferabilidade das suas conclusões.

Relativo ao tópico de *transferabilidade*, designado por *validade externa* em desenhos quantitativos (Creswell, 2000), a inclusão de um maior número de participantes no estudo, revelar-se-ia enriquecedor pela maior variedade de casos analisados cuja exploração permitiria uma mais vasta extensão dos resultados a outras situações e contextos. Assim, o reduzido número de participantes da presente investigação pode, ainda que tal não seja objectivo de um estudo de caso, constituir um obstáculo à generalização dos seus resultados.

Neste âmbito, pretendeu-se, explanar no capítulo dedicado à metodologia, as características dos participantes incluídos, nomeadamente no que se refere a factores como idade, proveniência geográfica, profissão, nível académico e outros dados relativos à participação educacional do educando. Estes dados poderão constituir elementos chave na transferabilidade dos resultados desta intervenção para outros pais, situações e contextos. Concomitantemente, o método de amostragem por conveniência, conduzida por professores que indicaram possíveis participantes, poderá igualmente instigar restrições à transferabilidade dos resultados, nomeadamente, pelos participantes incluídos no estudo poderem constituir um grupo particularmente motivado na promoção de estratégias para lidar com a problemática do seu educando ou particularmente interessado nas novas tecnologias.

Por sua vez, a própria introdução ao blogue e sua utilização projecta-nos para o conceito de efeito de novidade ou *novelty effect*, reportado por Kazdin (2002). Isto é, as interações desenvolvidas e o seu consequente impacte, poderão ter sido pungidos pela novidade que constituiu o envolvimento de alguns participantes no uso desta tecnologia para efeitos de comunicação e de partilha de experiências. Assim, a obtenção de medidas de *follow-up* do nível de interacção no blogue (p.e. passados seis meses da implementação do blogue) poderia revelar-se de interesse na apreensão de uma perspectiva evolutiva e temporal sobre este tópico, contudo restrições de tempo para o desenvolvimento do estudo revelaram-se impeditivas de tais procedimentos.

No que concerne à *credibilidade* do estudo, nomeada em desenhos quantitativos como *validade interna*, a natureza multidimensional da realidade social e, particularmente, das relações interpessoais, torna difícil a previsão da influência exercida por outras variáveis nos resultados obtidos. A título de exemplo, a natureza e densidade das relações observadas no blogue parecem estar aparentemente imbuídas por questões relacionadas com a personalidade de cada participante e

também pelo estágio da problemática debatida - neste caso, pais com longa experiência e outros que se debatem inicialmente com a problemática do educando.

Por outro lado, a plena consciência e conhecimento dos participantes acerca dos objectivos de estudo poderá ter-se constituído como ameaça à validade da avaliação posterior à implementação do blogue. Esta reactividade à avaliação poderá também neste estudo produzir limitações materializadas por respostas dos participantes formuladas e ajustadas ao que julgam corresponder às expectativas do investigador – o que poderá igualmente influir sobre a transferibilidade dos resultados para outros grupos que não estejam conscientes sobre os objectivos do seu envolvimento no blogue.

No que respeita a análise dos dados, como procedimentos de verificação do sistema de categorização criado e das interpretações levadas a cabo foi utilizado um par (investigador) que conduziu uma análise independente dos textos constantes no blogue. Com base na análise dos níveis de concordância obtidos entre a análise deste e do investigador principal, foram discutidas discordâncias e alcançados consensos. Afigurar-se-ia igualmente pertinente a devolução da análise efectuada aos próprios participantes - procedimento designado por *member checking* (Creswell, 2000) -, para a sua perspectiva acerca da credibilidade das interpretações, contudo restrições de tempo limitaram a implementação deste procedimento.

Paralelamente, e inscrito na definição dos construtos analisados antes e após a implementação da intervenção (neste caso, mediada pelo blogue), a escassa literatura concernente ao tema específico dos grupos de apoio online para pais revelou-se potencialmente inibidora na definição das variáveis em estudo e dos seus métodos de análise.

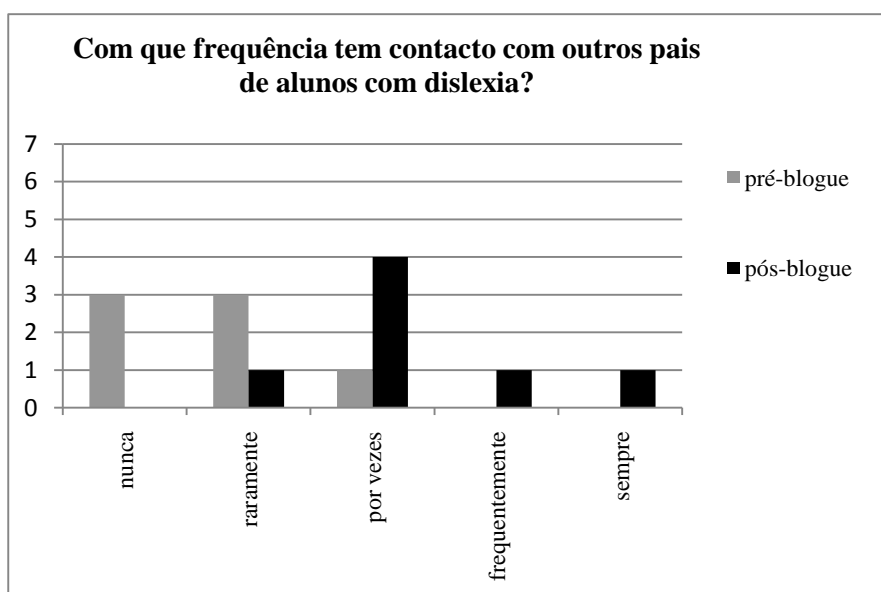
VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1. Resultados: Inquéritos por questionário

Os dados apresentados em seguida tiveram como fonte dois inquéritos por questionário aplicados aos sete inquiridos que constituíram o grupo de participantes do estudo e procuram representar, através de valores absolutos, as perspectivas deste grupo acerca dos temas objecto de investigação e as alterações registadas nas mesmas em consequência do período de dois meses de interacção com outros pais de alunos com dislexia proporcionada pelo blogue *omeufilhotemdislexia.blogspot.com*. Assim, aplicados nas fases anterior e posterior à interacção no blogue – denominadas nos quadros de “pré-blogue” e “pós-blogue”, respectivamente -, estes instrumentos tiveram como propósito a recolha de informação relativa a hábitos de interacção entre famílias de alunos com dislexia e a natureza das relações que estas famílias estabelecem com a escola, bem como, na fase inicial, identificar os principais focos de interesse em relação à temática e aferir conhecimentos informáticos pertinentes à participação no estudo.

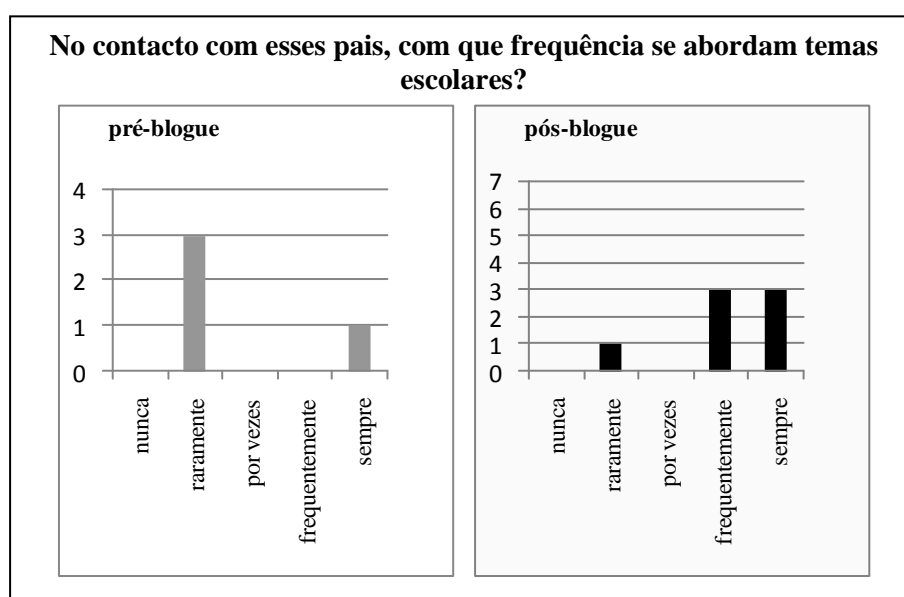
Desta forma, ainda que alguns tópicos cruzem as várias temáticas, as questões organizaram-se de acordo com os temas enunciados de modo a focalizar os objectivos da investigação: (1) Interacção interfamiliar; (2) Relação família-escola. Em ordem a recolher informação de relevo para a operacionalização do trabalho de campo, acrescentaram-se ainda os seguintes temas: (3) Conhecimentos informáticos pertinentes à participação no estudo; (4) Interesses temáticos relacionados com a problemática.

(1) Interacção interfamiliar



Quadro 2: Frequência da interacção entre pais de alunos com dislexia

Os dados ilustrados no **quadro 2** permitem verificar uma clara alteração nos hábitos de interacção entre os pais de alunos com dislexia em consequência da interacção mediada pelo blogue, sendo que se regista um expressivo crescimento na sua frequência após a experiência de interacção entre os participantes no blogue. Desta forma, na fase anterior a esta experiência – “pré-blogue” - a frequência de contacto com outros pais de alunos com dislexia era diminuta, sendo que quase metade dos pais inquiridos (3/7) não tinha quaisquer contactos - “nunca”- com outros pais que vivenciam experiências semelhantes ou registava uma frequência de contacto muito escassa - “raramente” - (3/7), havendo apenas um que estabelecia uma interacção de frequência considerável – “por vezes” (1/7). Na fase posterior – “pós-blogue” – a categoria “nunca” deixou inteiramente de ser assinalada, passando a ser maioritário o número de participantes que contactava “por vezes” (4/7) com outros pais de alunos com dislexia. Nesta fase registaram-se ainda as frequências de 1/7 nas categorias de resposta “raramente”, “frequentemente” e “sempre”¹²⁶.

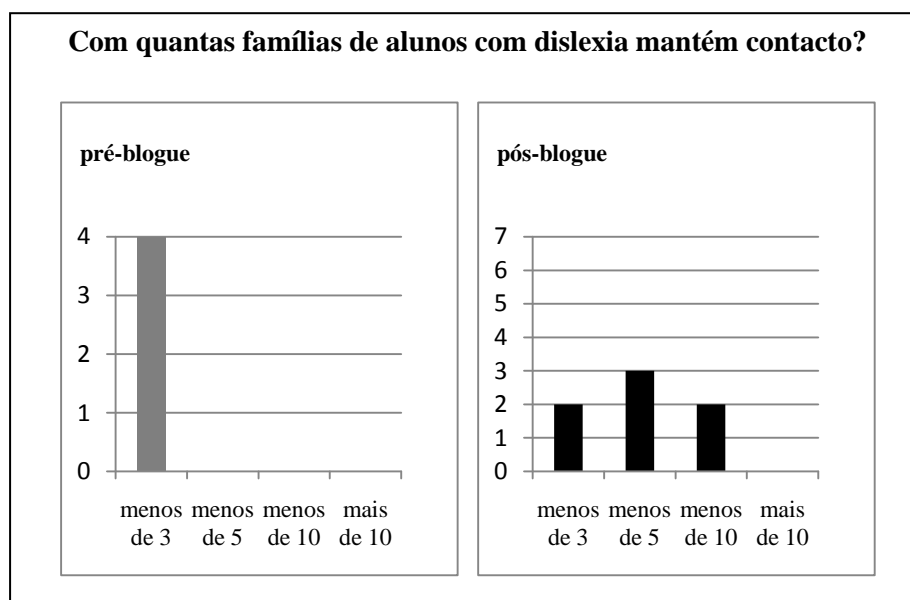


Quadro 3: Frequência da abordagem de temas escolares entre pais de alunos com dislexia

O **quadro 3** permite-nos perceber que, antes da interacção no blogue – “pré-blogue” -, entre os inquiridos que estabeleciam algum tipo de interacção com outros pais (4/7), a grande maioria não abordava com frequência temas escolares no contacto com outros pais de alunos com dislexia, havendo apenas 1/4 que o fazia “sempre”, sendo que os restantes o faziam “raramente” (3/4). Enquanto nesta primeira fase o universo de questionados era de 4, uma vez que 3 dos inquiridos ficaram automaticamente excluídos da questão por não estabelecerem quaisquer contactos com

¹²⁶ Numa fase posterior à sua aplicação, constatou-se que a questão deveria ter sido acompanhada da nota: “se respondeu *nunca* avance para a questão 5”.

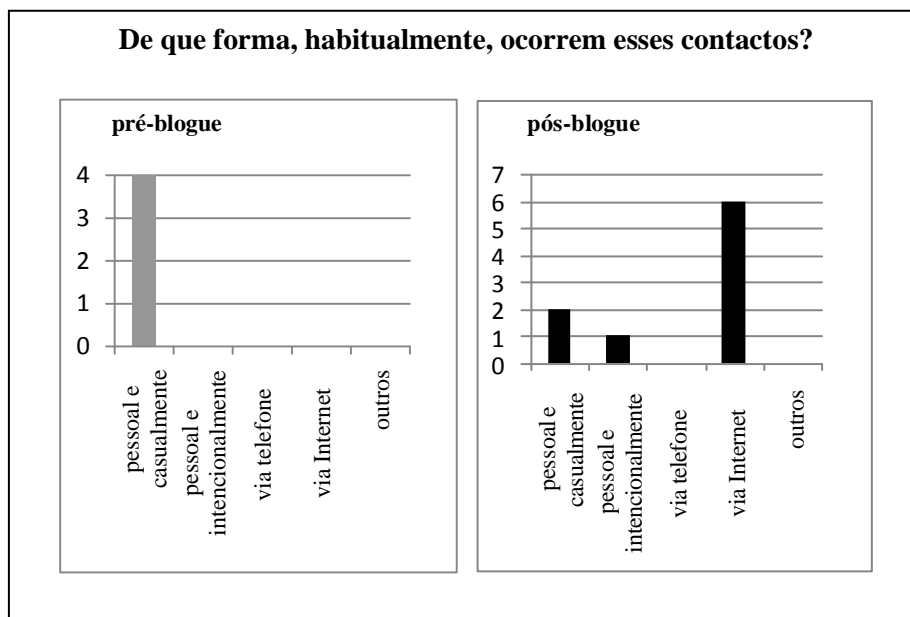
outros pais - assinalando a opção “nunca” na questão anterior -, no momento posterior à interacção – “pós-blogue” -, o universo de inquiridos alargou-se à totalidade dos participantes do estudo (7/7). Assim, registou-se igualmente uma notável alteração no que concerne a esta variável, sendo que a maioria passou a abordar temas escolares com outros pais “frequentemente” (3/7) e “sempre” (3/7), havendo apenas 1/7 que o passou a fazer “raramente”.



Quadro 4: Número de famílias de alunos com dislexia com que os participantes interagem

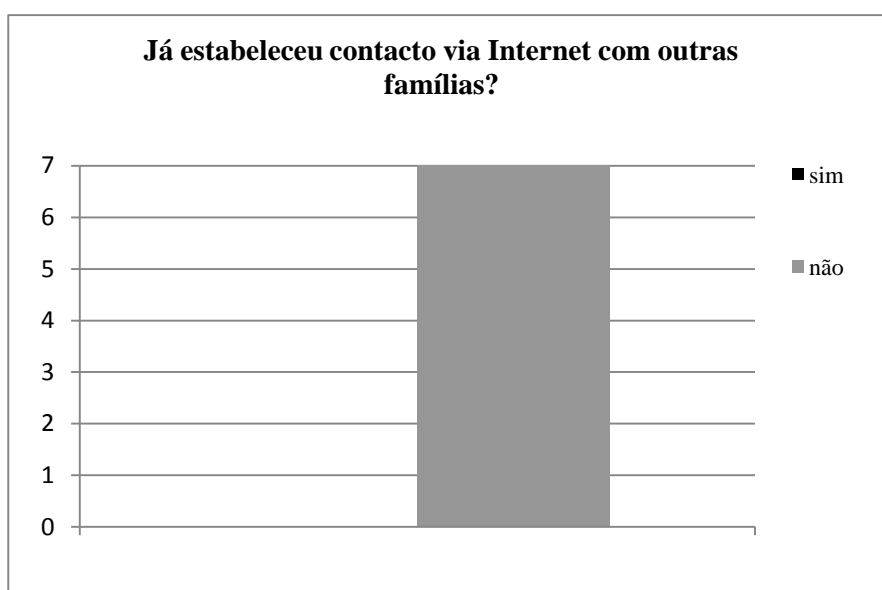
A partir da observação dos dados ilustrados no **quadro 4**, podemos afirmar que anteriormente à interacção no blogue, o número de famílias com que os inquiridos mantinham contacto era reduzido, sendo que a totalidade do universo de inquiridos (4/7, uma vez que os 3 restantes se encontravam excluídos da questão por não estabelecerem quaisquer contactos com outros pais de alunos com dislexia) interagiu com “menos de 3 famílias”. Posteriormente à interacção no blogue, o universo de questionados voltou a perfazer um total de 7, uma vez que a totalidade dos participantes passou a estabelecer contactos com outras famílias de alunos com dislexia. Assim destes, 2/7 passaram a estabelecer contacto com “menos de 3” famílias, 3/7 com “menos de 5” e 2/7 com “menos de 10”¹²⁷.

¹²⁷ A opção de resposta “0” ainda que constante do inquérito por questionário aplicado foi retirada da análise devido à posterior verificação da sua inutilidade.



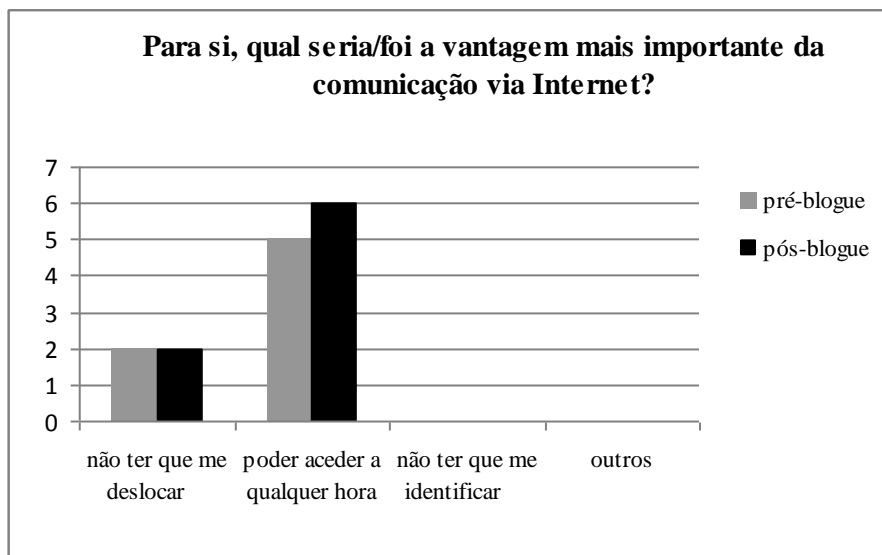
Quadro 5: Formas de ocorrência da interacção com outras famílias de alunos com dislexia

O **quadro 5** evidencia claramente que, na fase denominada de “pré-blogue”, as interacções estabelecidas ocorriam na sua totalidade sem intencionalidade e planeamento prévio, sendo que 4/4 – uma vez que 3 se encontravam excluídos da pergunta por não estabelecer quaisquer contactos - assinalaram a resposta “pessoalmente, por encontro casual (p.e. à saída da escola ou noutros locais públicos)”. Já na fase posterior à interacção no blogue, num universo de 7 inquiridos, verifica-se que 2 passaram a estabelecer esses contactos “pessoalmente, por encontro casual (p.e. à saída da escola ou noutros locais públicos)”, 1 “pessoalmente, por encontro intencional (p.e. encontros marcados)” e a quase totalidade (6/7) “via Internet”.



Quadro 6: Experiência relativa ao contacto via Internet com outras famílias

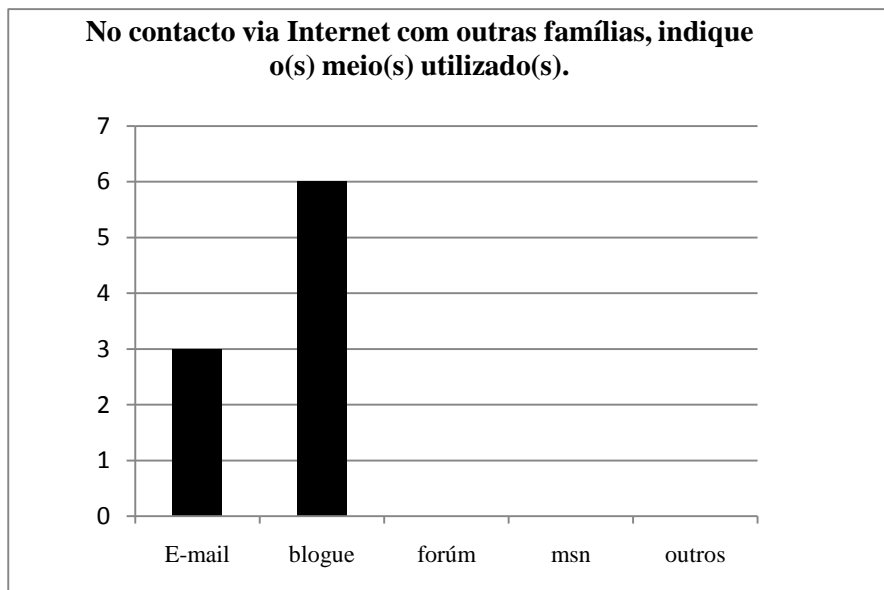
Apenas aplicada na fase anterior à interacção no blogue, a questão que pretendeu averiguar as experiências prévias dos inquiridos evidenciou claramente que estes não tinham tido até à data anterior à interacção no blogue, qualquer experiência de contacto através da Internet com outras famílias, sendo que a totalidade (7/7) dos inquiridos respondeu “não” (**quadro 6**)¹²⁸.



Quadro 7: Motivos mais valorizados relativamente à utilização da Internet como suporte à comunicação

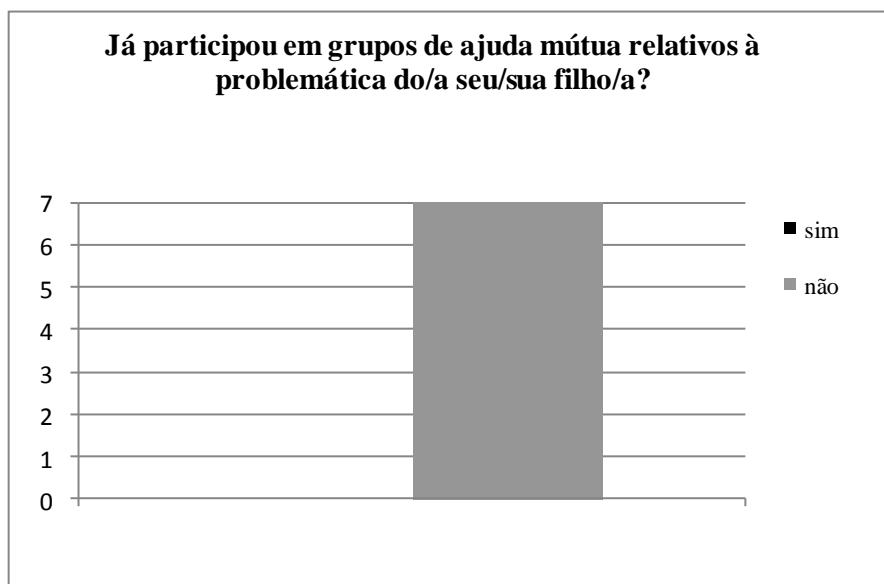
Em relação às vantagens proporcionadas pela comunicação através da Internet (**quadro 7**), no momento anterior à experiência de interacção no blogue, a maioria dos inquiridos apontou o facto de “poder aceder a qualquer hora” (5/7 na fase “pré-blogue” e 6/7 na fase “pós-blogue”) como benefício mais importante da utilização deste meio de comunicação. Também o factor geográfico foi referido em ambas as fases de aplicação dos inquéritos por questionário, sendo que 2/7 assinalaram como vantagem mais importante “não ter que me deslocar”. Ainda que a questão não permitisse respostas simultâneas, 1/7 assinalou mais do que uma opção.

¹²⁸ Na presente questão considera-se a possibilidade de a Internet não ter sido interpretada no seu sentido lato, não tendo sido entendida a inclusão, por exemplo, o E-mail.



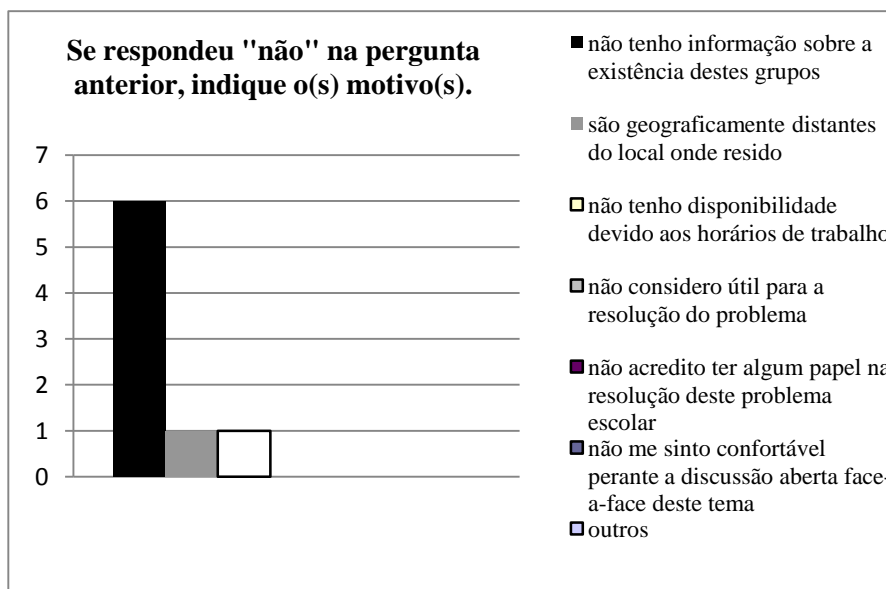
Quadro 8: Ferramentas da Internet utilizadas no contacto com outras famílias

Apenas respeitante à segunda fase de aplicação do inquérito por questionário – “pós-blogue” – uma vez que na fase anterior os inquiridos não estabeleciam quaisquer contactos via Internet, o **quadro 8** evidencia que a comunicação via Internet iniciada pelo blogue evoluiu para outras formas sendo que, para além dos 6/7 que o passaram a fazer através do “blogue”, 3/7 passaram a utilizar também o “E-mail” para contactar com outros pais.



Quadro 9: Frequência de participação em grupo de ajuda mútua

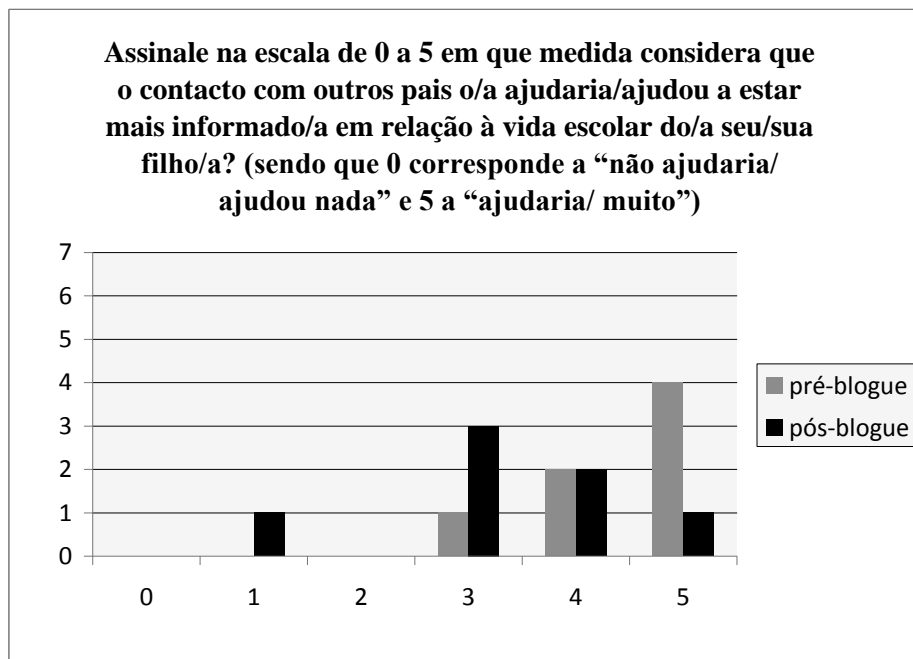
Apenas referente à primeira fase de aplicação do inquérito por questionário por forma a averiguar a experiência prévia dos participantes, no que respeita à participação em grupos de ajuda mútua, tal como o **quadro 9** evidencia, antes da participação no blogue, nenhum dos inquiridos tinha esta experiência, sendo que a totalidade afirma “não” ter recorrido a este tipo de ajuda (7/7).



Quadro 10: Motivos para a não participação em grupos de ajuda mútua

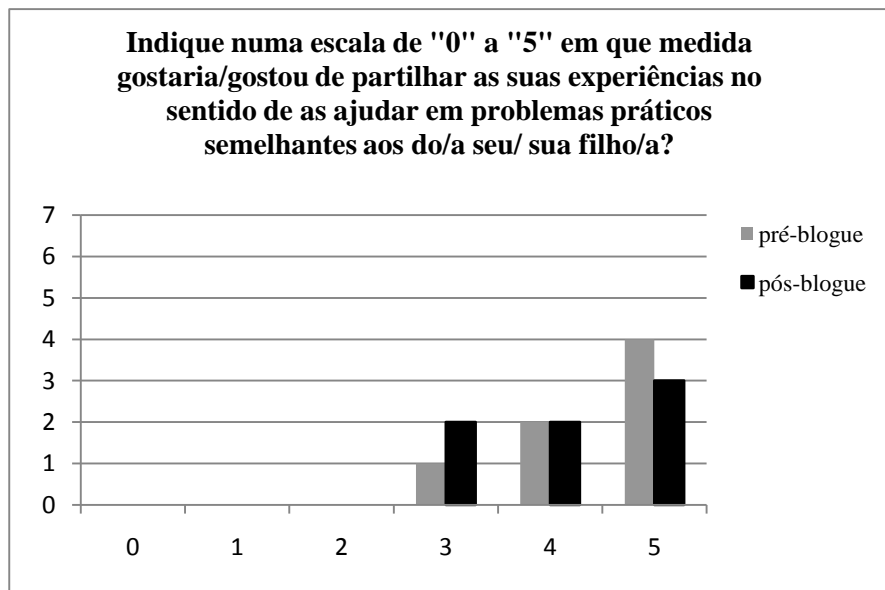
Igualmente apenas respeitante à fase denominada de “pré-blogue” por forma a compreender as motivações dos inquiridos para a não frequência de grupos similares ao que iria ser iniciado, a análise dos dados do **quadro 10**, apontam para a ausência de informação sobre a existência de grupos de ajuda mútua como motivo predominante para a não participação em grupos desta natureza (6/7 referiram “não tenho informação sobre a existência destes grupos”). Foram ainda apontadas questões geográficas (1/7 assinalou que estes grupos “são geograficamente distantes do local onde resido”) e temporais (1/7 assinalou não ter “disponibilidade devido aos horários de trabalho”) para a não frequência dos referidos grupos¹²⁹.

¹²⁹ O inquérito por questionário aplicado incluía igualmente opções relativas às motivações para a participação no grupo de ajuda mútua, no entanto, uma vez que nenhum dos inquiridos tinha essa experiência, todos ficaram excluídos desta questão não sendo, neste âmbito, necessária a sua apresentação.



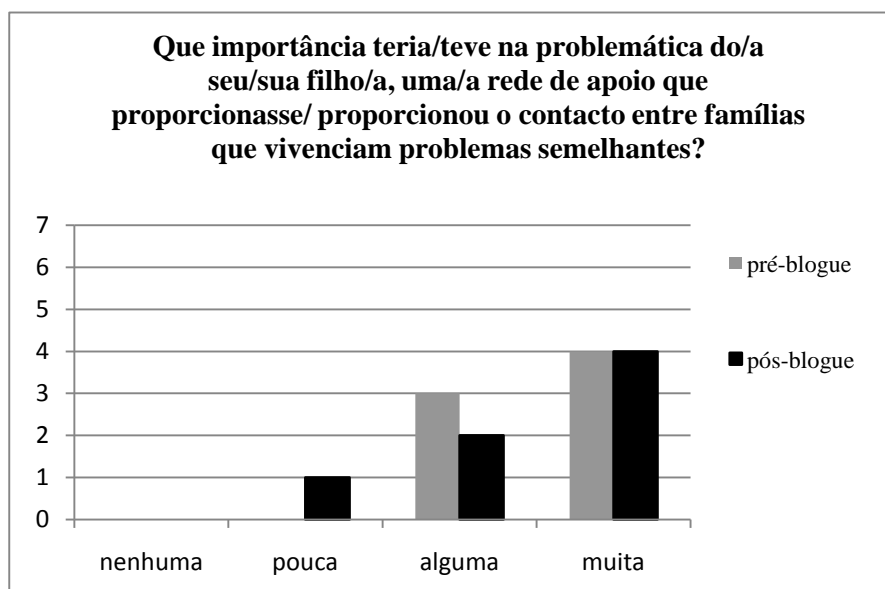
Quadro 11: Nível de importância atribuído ao contacto entre famílias para um melhor acompanhamento da vida escolar do filho

No que concerne à importância atribuída ao “contacto com outros pais como forma de se manter mais informados em relação à vida escolar dos filhos” (**quadro 11**), na fase anterior à interacção no blogue, a maioria dos inquiridos considerava este factor pertinente, sendo que 4/7 lhe atribuíram o nível máximo de importância (“5”). Ainda nesta fase, um nível elevado de importância relativamente a este aspecto (“4”) foi considerado por 2/7 e um nível mediano foi assinalado por 1 (1 / 7 assinalam “3”). Na fase posterior à interacção no blogue, estes valores decaem, sendo que 1/7 lhe atribuiu o nível “1”, 3/7 o nível “3”, 2/7 o nível “4” e apenas 1/7 o nível máximo de importância, “5”. Desta forma, é verificável um decréscimo dos níveis de importância atribuídos ao contacto entre famílias no sentido de proporcionar um melhor acompanhamento da vida escolar do filho, sendo que os valores médios registam uma descida de 1,15 (de 4,43 na fase “pré-blogue” para 3,28 na fase “pós-blogue”).



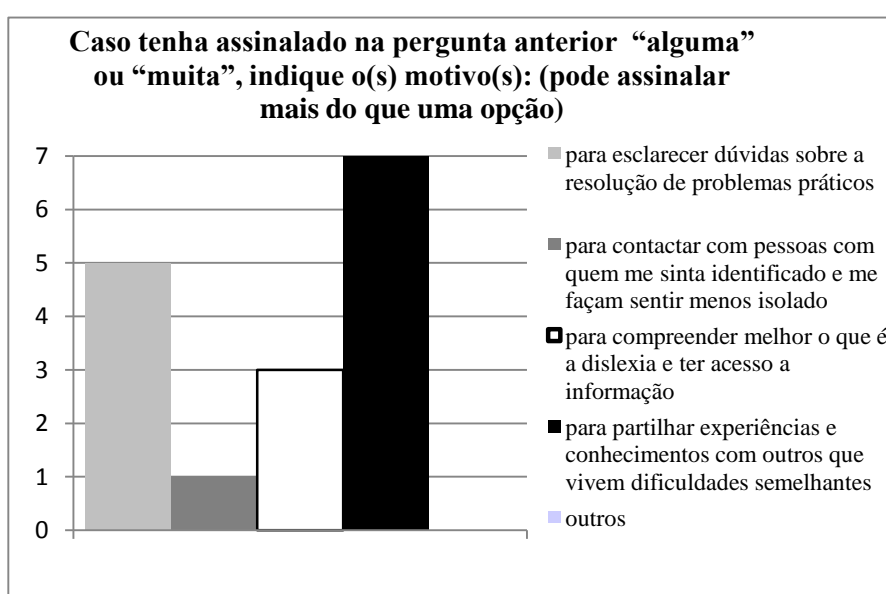
Quadro 12: Valorização da importância de partilha de experiências como forma de prestar auxílio a outras famílias

No que concerne à partilha das próprias experiências com outras famílias no sentido de as ajudar em problemas práticos semelhantes aos dos seus filhos (**quadro 12**), na fase anterior à participação no blogue, a maioria dos inquiridos atribuiu o nível máximo de importância ("5") a este factor (4/7). Também 2 inquiridos atribuíram um nível elevado (nível "4") e 1 atribuiu o nível "3" relativamente a este aspecto. Na fase posterior à participação no blogue, registou-se uma ligeira descida, sendo que 2/7 assinalaram o nível "3", 2/7 o nível "4" e 3/7 o nível "5". Desta forma enquanto na primeira fase o nível de importância atribuído a este aspecto registou uma média de 4,43, na segunda esta desceu para 4,14.



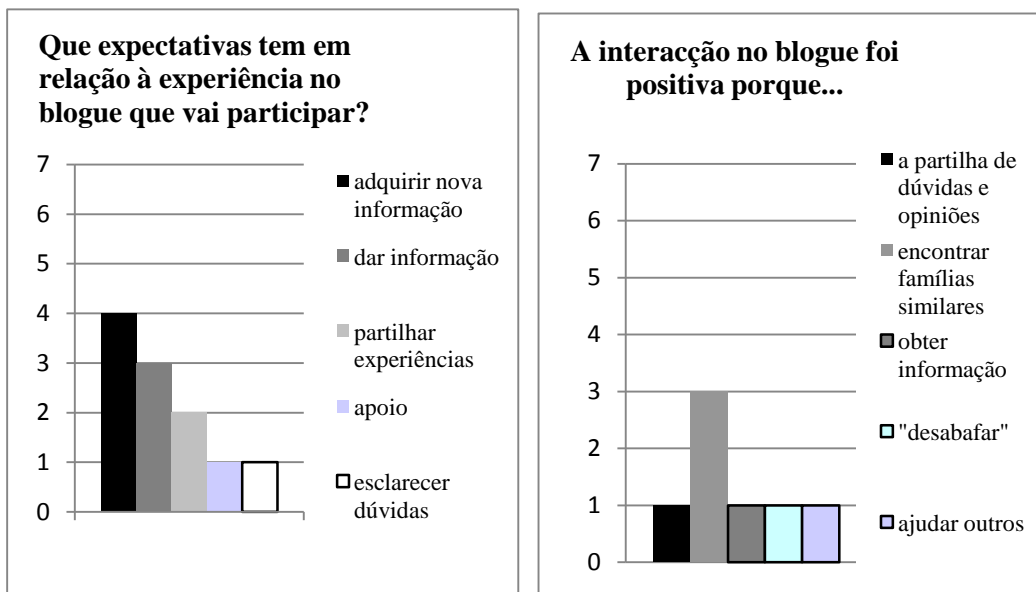
Quadro 13: Distribuição da frequência da importância atribuída a uma rede de apoio que proporcione o contacto entre famílias que vivenciam problemas semelhantes

A análise do **quadro 13** permite verificar que na primeira fase, a maioria dos inquiridos considerava de “muita” importância a disponibilização de uma rede de apoio que proporcione o contacto entre famílias que vivenciam problemas semelhantes (4/7) ainda que um número significativo atribuísse “alguma” importância ao mesmo item (3/7). Na segunda fase, embora se verifique um ligeiro decréscimo, os níveis de importância atribuídos à rede que proporcionou o contacto com outros pais de alunos com dislexia mantiveram-se elevados, sendo que 1/7 assinalou a opção “pouca” importância, 2/7 “alguma” e 4/7 “muita”.



Quadro 14: Motivos para a atribuição de importância a uma rede de apoio que proporcionasse o contacto entre famílias que vivenciam problemas semelhantes

Aplicada apenas na fase “pré-blogue” por forma a compreender as expectativas e necessidades de cada um dos inquiridos no que concerne aos motivos da atribuição de importância à disponibilização de uma rede de apoio que proporcionasse o contacto entre famílias que vivenciam problemas semelhantes, verifica-se no **quadro 14** alguma diversidade. Ainda assim, observa-se que todos os inquiridos, entre outras respostas, apontaram o factor “partilha de experiências e conhecimentos com outros que vivem dificuldades semelhantes” como motivo (7/7). Também se verifica que o “esclarecimento de dúvidas para a resolução de problemas práticos” foi um motivo frequentemente indicado pelos inquiridos (5/7). Foram ainda apontados como motivos a necessidade de uma “maior compreensão da problemática e acesso a informação” (2/7) e o sentimento de identificação com outros pais - 1/7 assinalou “para contactar com pessoas com quem me sinta identificado e me façam sentir menos isolado”.



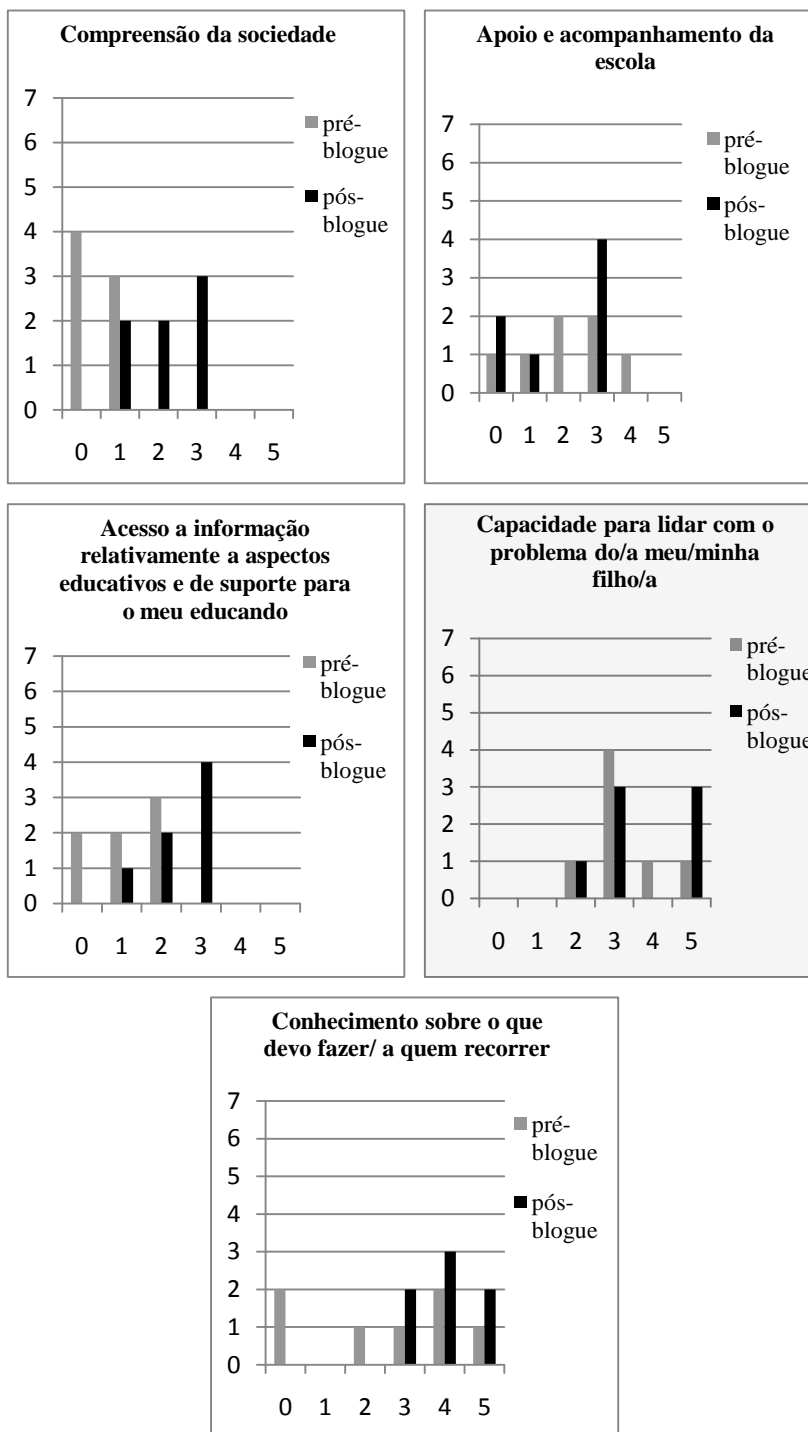
Quadro 15: Expectativas em relação à futura participação no blogue /Aspectos positivos provenientes da interacção no blogue

No que concerne às expectativas em relação à experiência de participação no blogue, o **quadro 15** apresenta os resultados obtidos através da análise de conteúdo manifesta e latente. Assim, 4/7 citaram “adquirir nova informação”, 3/7 referiram “dar informação”, 2/7 referiram-se à “partilha de experiências”, 1 indicou “esclarecer dúvidas” e ainda 1 a obtenção de “apoio” como principais expectativas.

Em relação aos aspectos positivos provenientes da interacção no blogue, 2/7 dos inquiridos referiram o facto de terem tido oportunidade de “encontrar outras famílias que vivem dificuldades e anseios similares”. Aspectos como “permitiu a partilha de opiniões e dúvidas”, “permitiu obter informação”, “permitiu desabafar” e “permitiu ajudar outros” foram referidos por 1/7¹³⁰.

¹³⁰ Nesta questão foi igualmente deixado um espaço “A participação foi negativa porque...” contudo esta não se encontra aqui apresentada por não ter registado quaisquer respostas.

Assinale na escala de 0 a 5 de acordo com o seu nível de satisfação em relação aos seguintes aspectos (sendo que 0 corresponde a “completamente insatisfeito” e 5 a “completamente satisfeito”)



Quadro 16: Nível de satisfação face a aspectos sociais e pessoais relativos à problemática da dislexia

No que concerne à satisfação face a aspectos sociais e pessoais relativos à problemática da dislexia, o **quadro 16** permite-nos afirmar que, de uma forma geral, se verificou uma acentuada subida nos níveis de satisfação dos inquiridos após a interacção entre as famílias proporcionada pelo blogue.

Desta forma, perante a “compreensão e apoio da sociedade”, numa escala de “0” a “5” - em que “0” corresponde a “completamente insatisfeito” e 5” a “completamente satisfeito” -, enquanto na fase “pré-blogue”, os inquiridos evidenciaram unânime insatisfação, com 4/7 a afirmar-se totalmente insatisfeitos assinalando o nível “0” de satisfação e 3/7 o nível “1” de satisfação, na fase “pós-blogue”, 2/7 assinalaram o nível “1” de satisfação, 2/7 o nível “2” e 3/7 o nível “3”. Assim, enquanto na primeira fase de aplicação do questionário a média de satisfação registava o valor de 0,43, na segunda regista 2,14, sofrendo uma subida de 1,69.

Em relação à satisfação face ao “apoio e acompanhamento da escola”, na fase anterior à interacção no blogue, 1/7 afirmou-se completamente insatisfeito - nível “0” de satisfação -, 1/7 assinalou o nível “1” de satisfação, 2/7 o nível “2”, 2 /7 o nível “3” e 1/7 o nível “4”. Face ao mesmo item, na fase posterior à interacção no blogue, registou-se uma ligeira oscilação nos níveis de satisfação, sendo que 2/7 se afirmaram totalmente insatisfeitos - nível “0” -, 1/7 assinalaram o nível “1” de satisfação, e 4/7 o nível “3”. Deste modo, regista-se neste aspecto um decréscimo de 0,28 do nível médio de satisfação - de 2,14 na fase “pré-blogue” para 1,86 na fase “pós-blogue”.

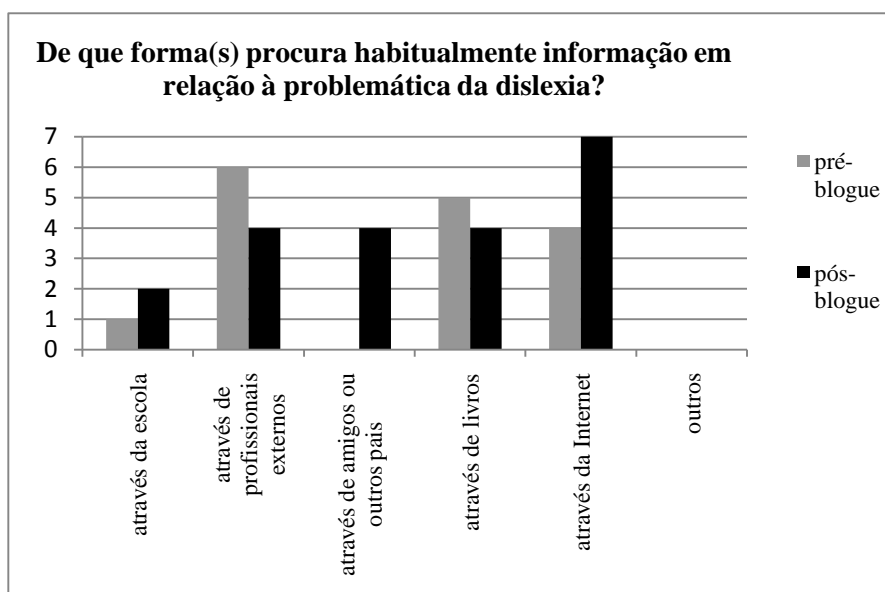
No que respeita ao item “acesso a informação relativamente a aspectos educativos e de suporte para o educando”, os níveis de satisfação apontados na fase “pré-blogue” foram, de uma forma geral, reduzidos sendo que 2/7 se afirmaram completamente insatisfeitos - nível 0 de satisfação -, 2/7 assinalaram o nível “1” de satisfação e 4/7 assinalaram o nível “2” de satisfação. Na fase “pós-blogue”, estes níveis registaram uma subida considerável já que 1/7 assinalou o nível “1” de satisfação, 2/7 assinalaram o nível “2”, e 4/7 o nível “3” de satisfação. Sendo que, anteriormente à interacção no blogue, este item registou a média de satisfação de 1,14 e posteriormente a média de 2,43, registou-se uma subida de 1,29.

Relativamente à “capacidade para lidar com o problema do filho”, antes da interacção no blogue, a maioria (4 /7) assinalou o nível “4” de satisfação e ainda 1/7 assinalou o nível “2” de satisfação, 1/7 o nível “4” e 1/7 o nível “5”. Concernente à mesma questão, após a interacção no blogue, apenas 1/7 assinalou o nível “2” de satisfação, sendo que os restantes assinalaram o nível “3” (3/7) e o nível “5” (3/7). Desta forma, a satisfação face a este item registou uma subida de 0,41 - de 3,29 na primeira fase para 3,71 na segunda.

Por fim, no que concerne ao “conhecimento sobre o que devo fazer/ a quem recorrer” enquanto na fase denominada de “pré-blogue” predominavam níveis opostos de satisfação, sendo que os níveis “0” e “4” foram assinalados com igual frequência (2/7) e os níveis “1”, “3” e “5” foram indicados cada um por 1 inquirido (média de 2,57), na fase denominada de “pós-blogue”, predominaram

níveis altos de satisfação, sendo que os níveis “3” e “5” foram assinalados por 2 inquiridos respectivamente (2/7) e o nível “4” por 3/7. Com uma subida de 1,43, antes do blogue os níveis de satisfação registaram uma média de 2,57 e depois do blogue, uma média de 4.

Desta forma podemos verificar que o aspecto em que os inquiridos revelaram maior satisfação antes do período de interacção proporcionado pelo blogue foi a “capacidade para lidar com o problema do filho” e aquele em que evidenciaram no mesmo período menor satisfação foi a “compreensão e apoio da sociedade”. O período posterior apresenta, de uma forma geral, níveis mais altos de satisfação em relação aos vários aspectos focados, sendo que aquele perante o qual os inquiridos evidenciaram maior satisfação foi o “conhecimento sobre o que devo fazer/ a quem recorrer” acompanhado de muito próximo por “capacidade para lidar com o problema do filho” e aquele perante o qual evidenciaram menor satisfação foi o “apoio e acompanhamento da escola” seguido pela “compreensão e apoio da sociedade”. As variáveis que registaram maior subida nas médias de satisfação foram a “compreensão e apoio da sociedade” (1,69) e o “conhecimento sobre o que devo fazer/ a quem recorrer” (1,43), registando-se apenas uma descida de 0,28 no que respeita ao “apoio e acompanhamento da escola”.

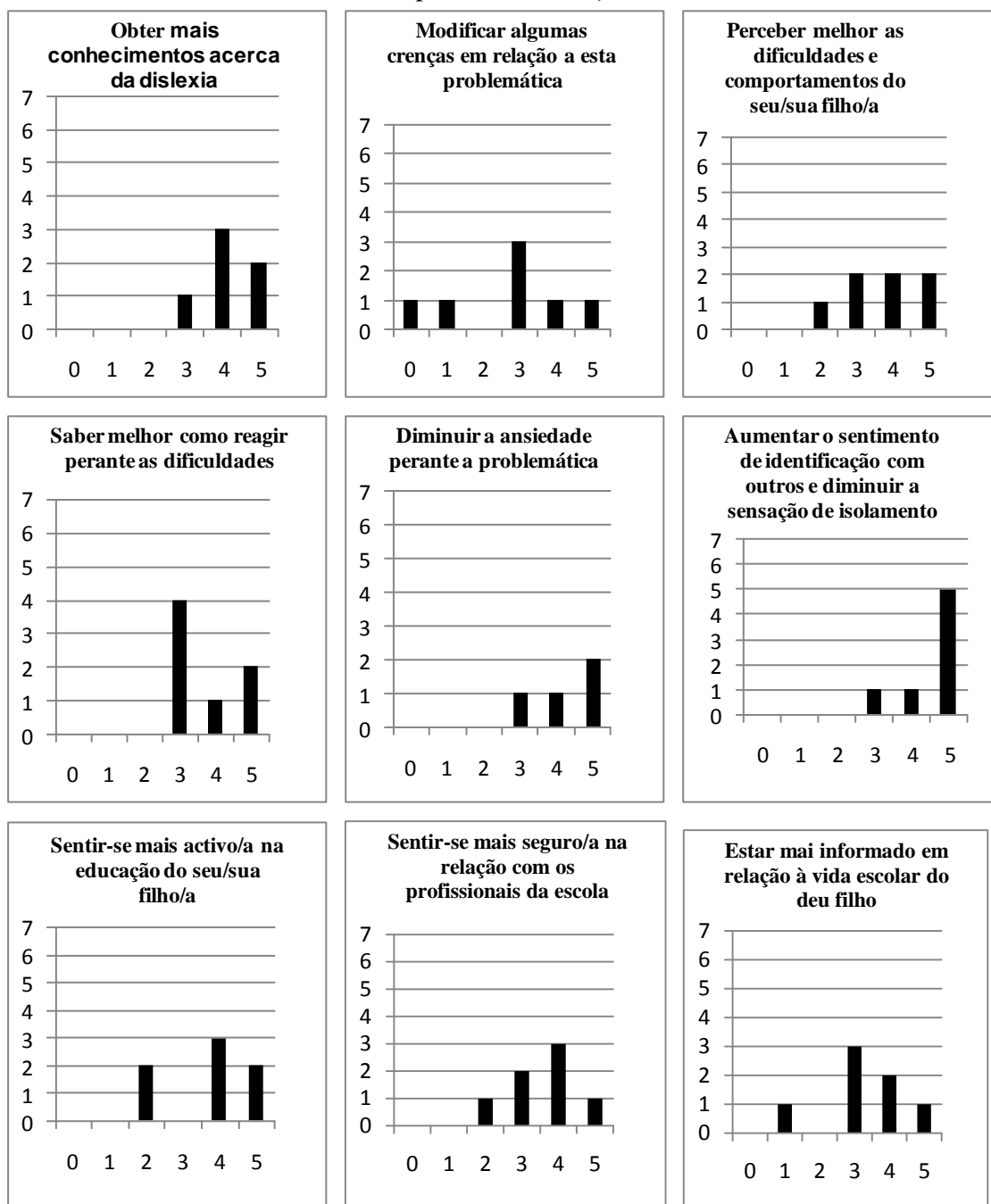


Quadro 17: Meios utilizados para o acesso a informação relativa à dislexia

Em relação às formas de acesso a informação relativa à problemática dos filhos (**quadro17**), são notórias algumas alterações nos dois momentos focados. Assim, na fase denominada de “pré-blogue”, a maioria dos inquiridos afirmou fazê-lo sobretudo “através de profissionais externos à escola que acompanham a criança” (6/7). Igualmente elevado foi o número de inquiridos que assinalou recorrer a “livros” (5/7) e à “Internet” (4/7), havendo ainda 1/7 inquirido que referiu obter

esta informação “através da escola (professores, psicólogos, etc.)”. Na fase posterior, as diferenças mais assinaláveis residem no surgimento da categoria de resposta “através de amigos ou outros pais com filhos com dificuldades semelhantes” que registou a frequência de 4/7 e no significativo aumento da frequência da utilização da “Internet” - a totalidade dos inquiridos assinalou este meio como aquele através do qual procura habitualmente informação em relação à problemática (7/7). Registou-se também um decréscimo na procura de “profissionais que o acompanham fora da escola (médico, psicólogo, etc.)” que foi assinalada por 4/7 e no recurso a “livros” como forma de procura de informação em relação à problemática da dislexia (4/7). A categoria “através da escola (professores, psicólogos, etc.)” registou um ligeiro aumento, tendo sido assinalada por 2/7.

Relativamente à experiência de interacção com outros pais proporcionada pelo blogue, em que medida esta lhe permitiu: (sendo que “0” corresponde a “não permitiu nada” e 5 a “permitiu muito”)



Quadro 18: Consequências/ nível de benefícios derivados da participação no blogue

De forma a melhor compreender as alterações induzidas pela participação dos inquiridos no blogue, os dados ilustrados no **quadro 18** referem-se unicamente a questões respondidas na segunda fase de aplicação dos questionários, isto é, ao momento posterior à experiência de interacção com outros pais. Deste modo, a partir da observação dos dados referentes à medida na qual a experiência de

interacção com outros pais proporcionada pelo blogue permitiu a “obtenção de mais conhecimentos acerca da dislexia”, podemos verificar que, numa escala de “0” a “5” – em que “0” corresponde a “não permitiu nada” e “5” a “permitiu muito” -, que 1/7 considerou para este item o nível “3”, 3/7 o nível “4” e 2/7 o nível máximo, “5”, sendo que 1/7 não respondeu à questão. Deste modo, a média relativa a este aspecto atingiu os 4,17.

No que respeita a “modificar algumas crenças em relação a esta problemática”, 1/7 considerou que o blogue “não permitiu nada” a modificação destas crenças, assinalando o nível “0”, 1/7 atribuiu-lhe o nível “1”, 2/3 o nível “4” e 1/7 o nível “5”, perfazendo uma média de 2,71.

Quanto à experiência no blogue ter permitido “perceber melhor as dificuldades e comportamentos do seu/sua filho/a”, o nível “2” foi assinalado por 1/7 e os níveis “3”, “4” e “5” por 2/7 cada um, registando uma média de 3,71.

Face à variável “saber melhor como reagir perante as dificuldades”, a maioria atribuiu-lhe o nível “3” (4/7), 1/7 o nível “4” e 2/7 o nível “5”, sendo que perante este aspecto se registou uma média de 3,71.

Considerando a contribuição do blogue para a “diminuição da ansiedade perante a problemática”, 3/7 dos inquiridos não respondeu à questão, sendo que os níveis “3” e “4” foram assinalados por 1/7 e o nível “5” por 2/7, perfazendo uma média de 4,25.

A maioria dos inquiridos considerou que o blogue permitiu “aumentar o sentimento de identificação com outros e diminuir a sensação de isolamento”, sendo que 5/7 lhe atribuiu o nível máximo, “5”. Os restantes consideraram face a este factor os níveis “3”(1/7) e “4”(1/7), registando-se face a este aspecto uma média de 4,57.

No que concerne ao item “sentir-se mais activo/a na educação do/a meu/minha filho/a”, os níveis “2”, “3” e “4” foram considerados por 2/7 e o nível “5” por 1/7, sendo que a média se situou nos 3,71.

Por último, no que respeita à medida na qual o blogue permitiu “sentir-se mais seguro na relação com os profissionais da escola”, 3/7 considerou o nível intermédio “3”, 2/7 o nível “4” e os níveis “1” e “5” foram considerados por 1/7 cada um, tendo-se registado uma média de 3,57.

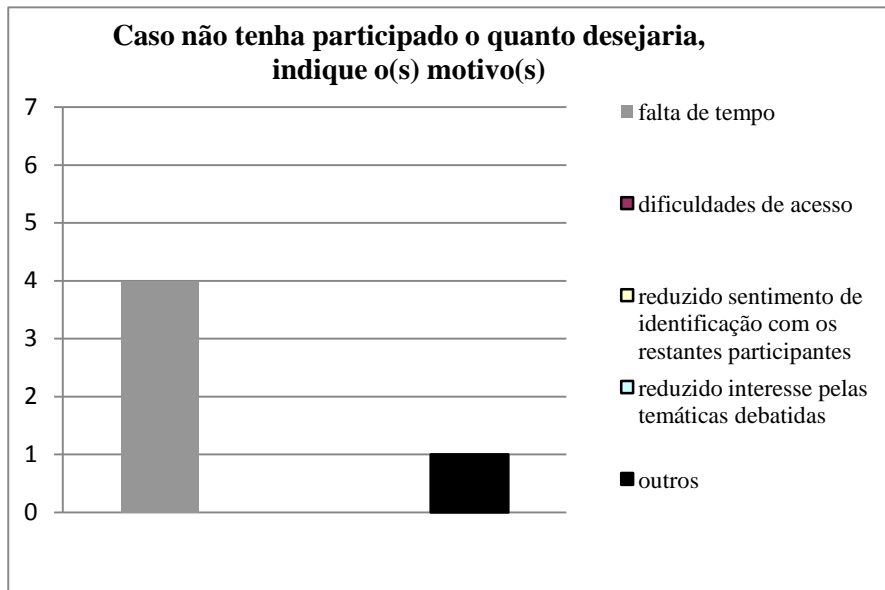
“Estar mais informado em relação à vida escolar do filho” registou uma média de 3,29, sendo que 1/7 atribuiu “1” a este factor, 3/7 “3”, 2/7 “4” e 1/7 “5”.

Desta forma, o aspecto que obteve níveis mais altos foi de “aumentar o sentimento de identificação com outros e diminuir a sensação de isolamento” seguido da “diminuição da ansiedade perante a problemática”. O aspecto a que os inquiridos atribuíram valores mais baixos foi “modificar algumas crenças em relação a esta problemática”.



Quadro 19: Satisfação face à própria intervenção e à intervenção dos outros

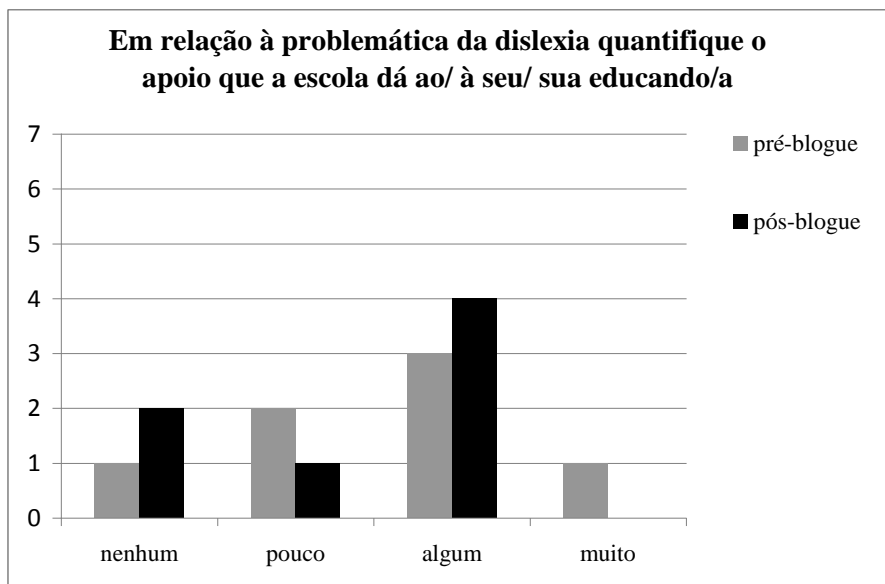
No que respeita à própria intervenção no blogue, os inquiridos são de opinião diversa, sendo que na escala de “0” a “5” em que “0” corresponde a “não intervim o quanto desejaria” e “5” a “intervim o quanto desejaria”, todos os níveis foram assinalados por 1/7 à exceção do nível “2”, assinalado por 2/7. Já no que concerne à intervenção dos restantes participantes, ainda que as opiniões diverjam, a maioria dos inquiridos indicou o nível “4” (4/7). Os restantes dividiram-se pelos níveis “0”, “3” e “5”, assinalados por 1/7 cada um. A observação das médias registadas face aos dois aspectos - 2,43 no que respeita a “interveio o quanto desejaria” e 3,43 relativo a “os restantes participantes intervieram o quanto desejaria”, permite verificar que de uma forma geral, os inquiridos se revelaram mais satisfeitos perante a participação dos outros do que pela sua própria (quadro 19).



Quadro 20: Motivos para a não participação pretendida

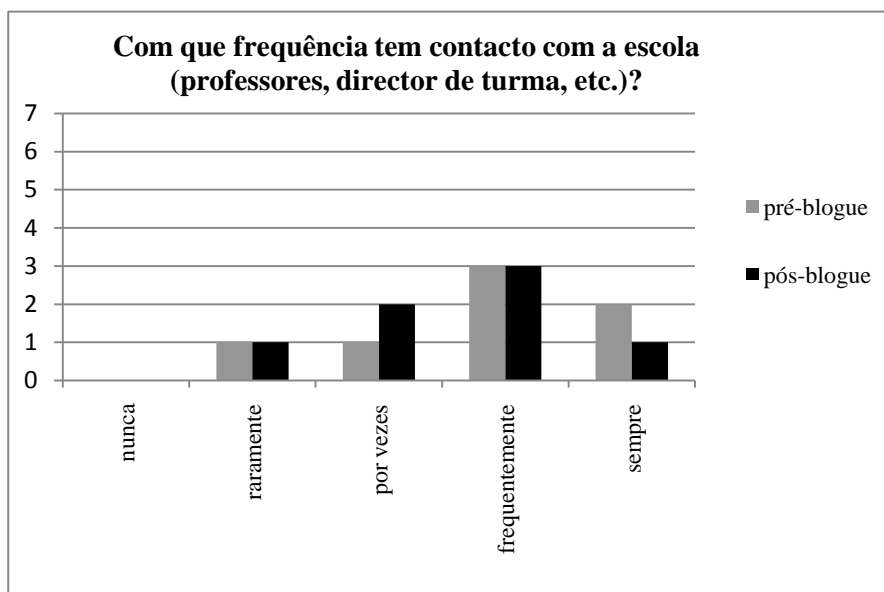
O **quadro 20** demonstra que o principal motivo pelo qual os inquiridos não intervieram o quanto desejariam foi a “falta de tempo” (4/5). Ainda 1/5 indicou a categoria “outros”, especificando o motivo de doença.

(2) Relação Família- Escola



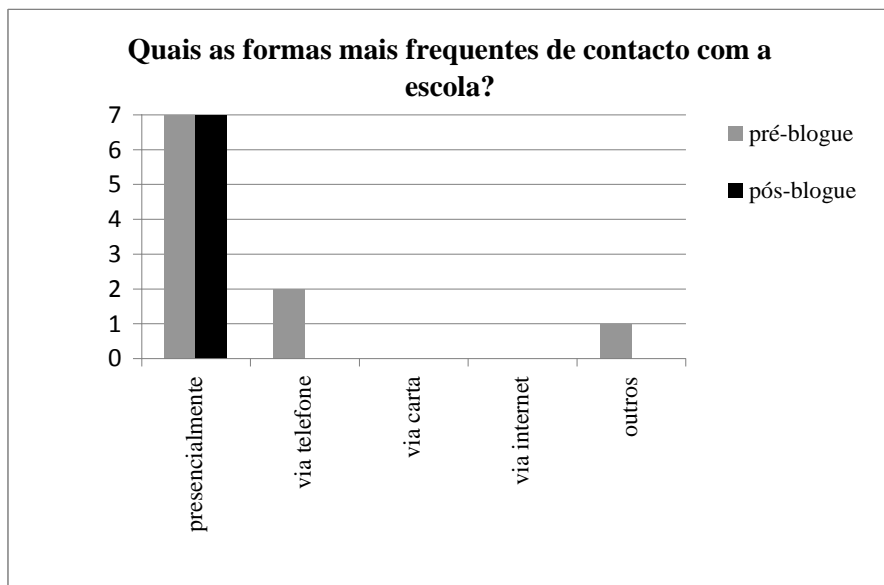
Quadro 21: Quantificação do apoio prestado pela escola ao aluno com dislexia

Os dados ilustrados no **quadro 21** permitem verificar que, relativamente ao apoio prestado pela escola ao aluno com dislexia, na fase anterior à experiência de interacção no blogue, 3/7 dos inquiridos o quantificaram como “algum” e 2/7 como “pouco”. Ainda as opções não presta “nenhum” apoio foi referida por 1/7 e a presta “muito” apoio por 1/7. Na fase posterior, registou-se uma descida na consideração do apoio prestado pela escola, sendo que 2/7 consideraram que a escola não dá “nenhum” apoio ao seu educando, 1/7 considerou que dá “pouco” e 4/7 consideraram que esta fornece “algum” apoio.



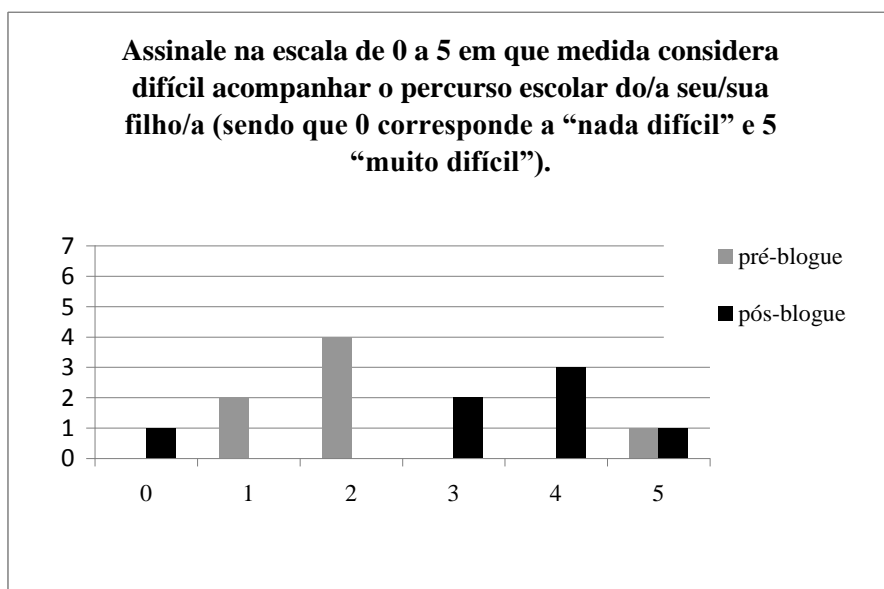
Quadro 22: Frequência de contacto com a escola

No que concerne à frequência de contacto com a escola, o **quadro 22** demonstra igualmente uma ligeira descida da fase “pré-blogue” para a “pós-blogue”. Apesar de em ambas as fases a maioria dos inquiridos ter mantido a este respeito uma frequência elevada, sendo que 3/7 tinha contacto “frequentemente” e 1/7 tinham-no “raramente”, enquanto na primeira 1/7 o fazia “por vezes” e 2/7 o faziam “sempre, na segunda 2/7 passaram a contactar a escola “por vezes” e 1/7 ”sempre”.



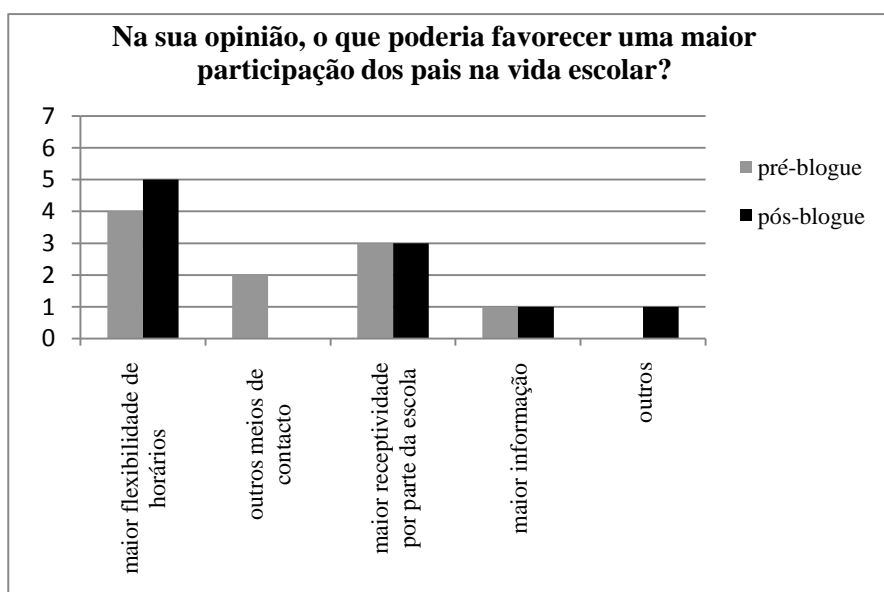
Quadro 23: Formas mais frequentes de contacto entre família e escola

O **quadro 23** evidencia com clareza que a forma mais frequente de contacto entre família e escola ocorre “presencialmente” (7/7 em ambas as fases de aplicação do questionário). No entanto as categorias “via telefone” e “outros” (caderneta escolar) que registavam uma frequência de 2/7 e 1/7 na fase “pré-blogue”, extinguiram-se na fase seguinte, não tendo sido assinaladas por nenhum dos inquiridos.



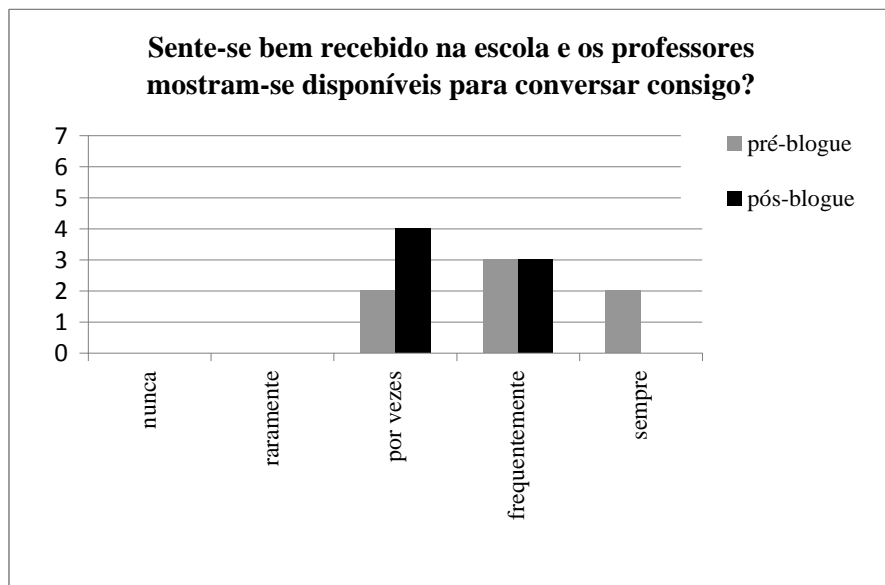
Quadro 24: Nível de dificuldade sentido pelos pais no acompanhamento do percurso escolar dos filhos

Numa escala de “0” a “5” em que “0” corresponde a “nada difícil” e “5” a “muito difícil”, relativamente ao nível de dificuldade sentido no acompanhamento do percurso escolar dos filhos, é possível verificar uma subida dos níveis de dificuldade sentidos da primeira para a segunda fase. Assim, no momento prévio à interacção mediada pelo blogue, 4/7 assinalaram o nível de dificuldade “2”, 2/7 assinalaram o nível de dificuldade “1” e 1/7 o nível de dificuldade “5” (**quadro 24**). No momento posterior, apesar de 1/7 ter assinalado o nível de dificuldade “0”, 2/7 assinalaram o nível “3” e 3/7 o nível “4”. O nível “5” de dificuldade manteve-se com a frequência de 1/7. Assim, neste âmbito, regista-se uma subida de 1,15, sendo que a média de 2,14 registada na fase “pré-blogue, cresceu para 3,29 na fase “pós-blogue”.



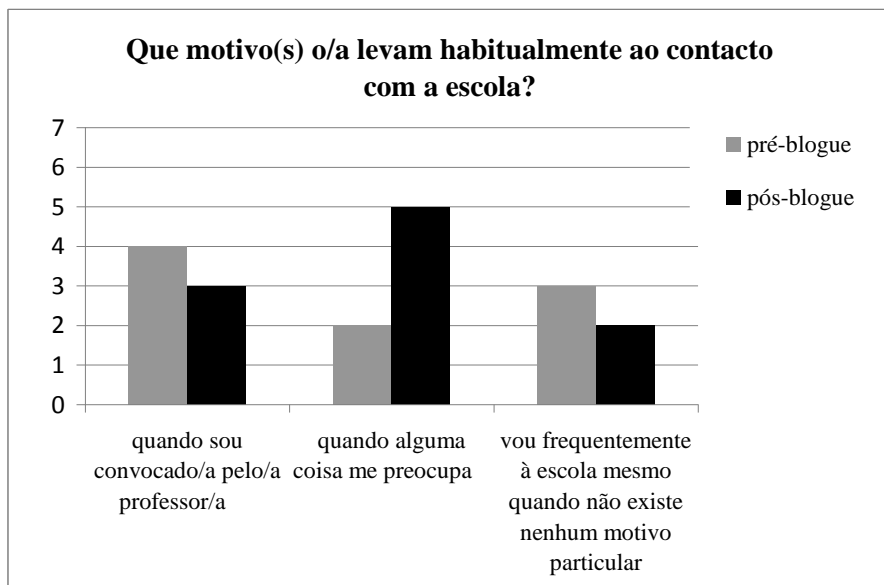
Quadro 25: Factores que poderiam favorecer a participação dos pais na vida escolar

Relativamente aos aspectos que os inquiridos consideram favorecer uma maior participação dos pais na vida escolar (**quadro 25**) não se verificam alterações consideráveis entre as duas fases em análise à excepção da extinção da categoria de resposta “outros meios de contacto” da primeira fase – em que registava a frequência de 2/7 - para a segunda. Nas restantes categorias de resposta, “maior flexibilidade de horários” surge referida por 4/7 na fase “pré-blogue” e por 5/7 na fase pós-blogue, “maior receptividade por parte da escola” surge com a frequência de 3/7 em ambas as fases tal como a categoria “maior informação” que foi registada por 1/7. Na segunda fase foi ainda referida por 1/7 a categoria “outros” (que é especificada como estar satisfeita com a sua participação na vida escolar do filho).



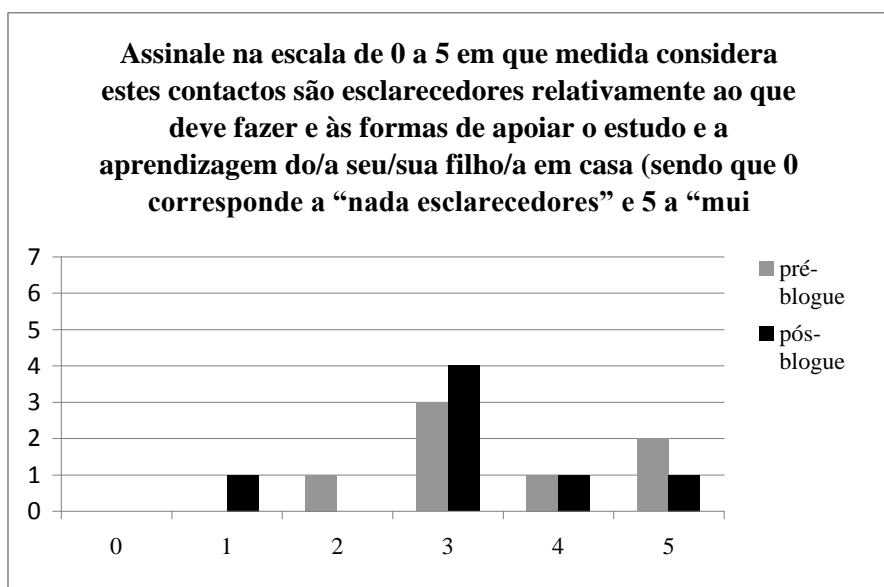
Quadro 26: Receptividade da escola

Os dados ilustrados no **quadro 26** evidenciam um recuo em relação à percepção da receptividade e disponibilidade da escola e professores para receber e conversar com as famílias. Contudo, podemos afirmar que em ambos os momentos, de uma forma geral, a maioria dos inquiridos “se sente bem recebido na escola e que os professores se mostram disponíveis para conversar consigo”. Apesar de, nas duas fases, 3/7 assinalarem em relação a estes aspectos a resposta “frequentemente”, na primeira, 2/7 assinalaram também “sempre” e apenas 2/7 referiram “por vezes”, enquanto na segunda a categoria “sempre” se extinguiu e a categoria “por vezes” duplicou, passando a registar a frequência de 4/7.



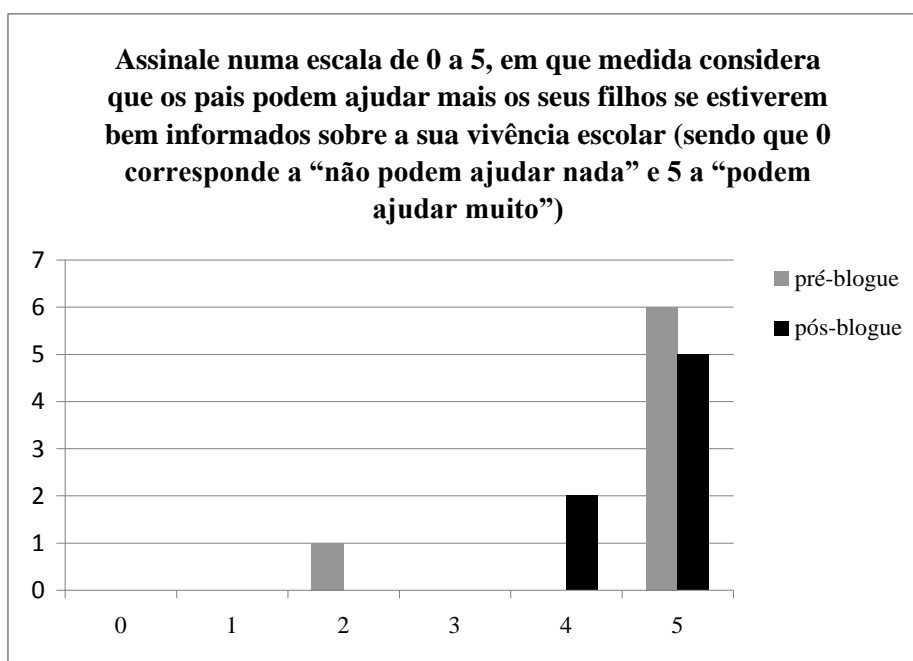
Quadro 27: Motivos dos contactos entre a família e a escola

Em relação aos motivos que levam os pais ao contacto com a escola, o **quadro 27** demonstra alguma diversidade de respostas nas duas fases e algumas diferenças consideráveis entre ambas. Ainda assim, as categorias “quando sou convocado pelo/a professor/a” e “vou frequentemente à escola mesmo quando não existe nenhum motivo em particular” mantiveram-se com valores aproximados, 4/7 na primeira e 3/7 na segunda, e 3/7 na primeira e 2/7 na segunda, respectivamente. Em relação à motivação “quando alguma coisa me preocupa”, esta registava antes do blogue 2/7 e passou a registar depois 5/7.



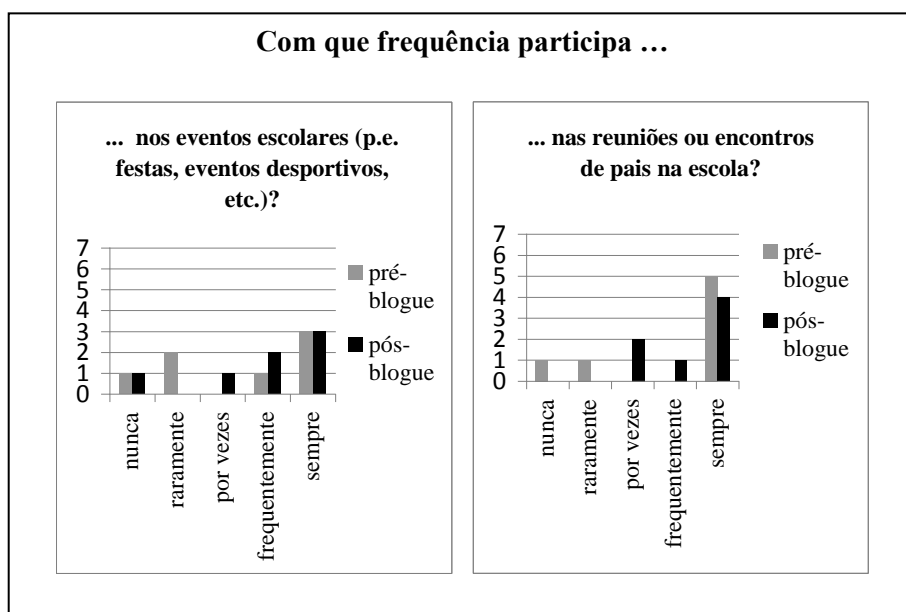
Quadro 28: Nível de esclarecimento prestado nos contactos com as escolas

É observável um ligeiro decréscimo da fase anterior ao blogue para a posterior no que respeita ao nível de esclarecimento conseguido através dos contactos com a escola acerca do que devem fazer e das formas como podem apoiar a aprendizagem dos seus filhos em casa (**quadro 28**). Na fase “pré-blogue” 3/7 dos inquiridos atribuíram a este aspecto o nível “3”, 2/7, o nível “5”, 1/7, o nível “2” e 1/7, o nível “4” (média 3,57), sendo que na fase “pós blogue”, 1/7 atribuiu-lhe o nível “1”, 4/7 o nível “3” e os níveis “4” e “5” foram ambos assinalados por 1/7. Registou-se, desta forma, uma descida de 0,86 na média referente a este aspecto – de 3,57 na primeira fase para 2,71 na segunda.



Quadro 29: Importância atribuída ao conhecimento sobre a vivência escolar para um melhor apoio dos pais aos seus filhos

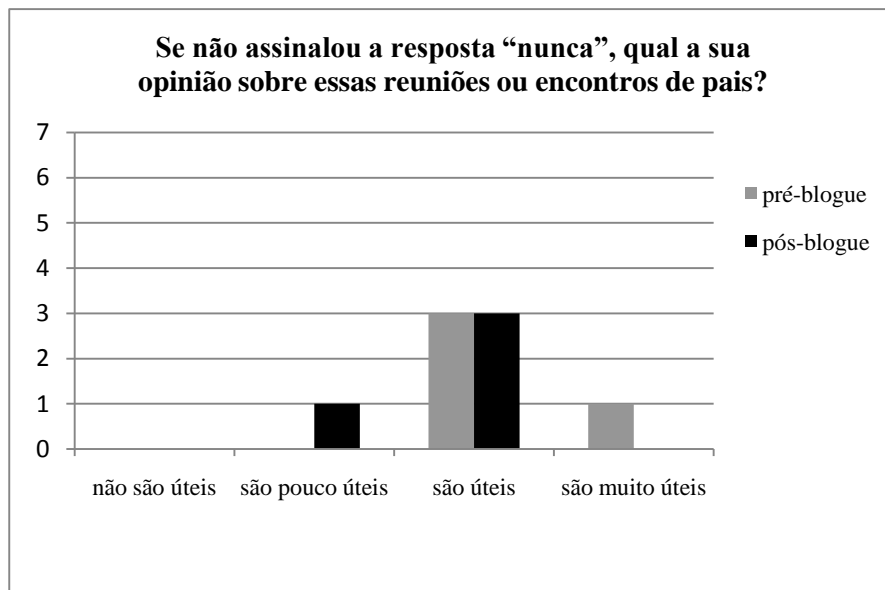
Em relação ao nível de importância atribuído ao conhecimento sobre a vivência escolar para um melhor apoio dos pais aos seus filhos, registou-se uma ligeira variação entre as fases “pré” – média de 4,57 - e “pós-blogue” – média de 4,71. Apesar do nível máximo - “5” - ter sofrido um decréscimo – de 6/7 para 5/7 – podemos afirmar que a maioria dos inquiridos considera este aspecto de fulcral pertinência. Ainda o nível de importância “2” foi atribuído por 1/7 na primeira fase e o nível “4” foi atribuído por 2/7 na segunda (**quadro 29**).



Quadro 30: Frequência da participação dos pais nos eventos escolares e nas reuniões de pais na escola

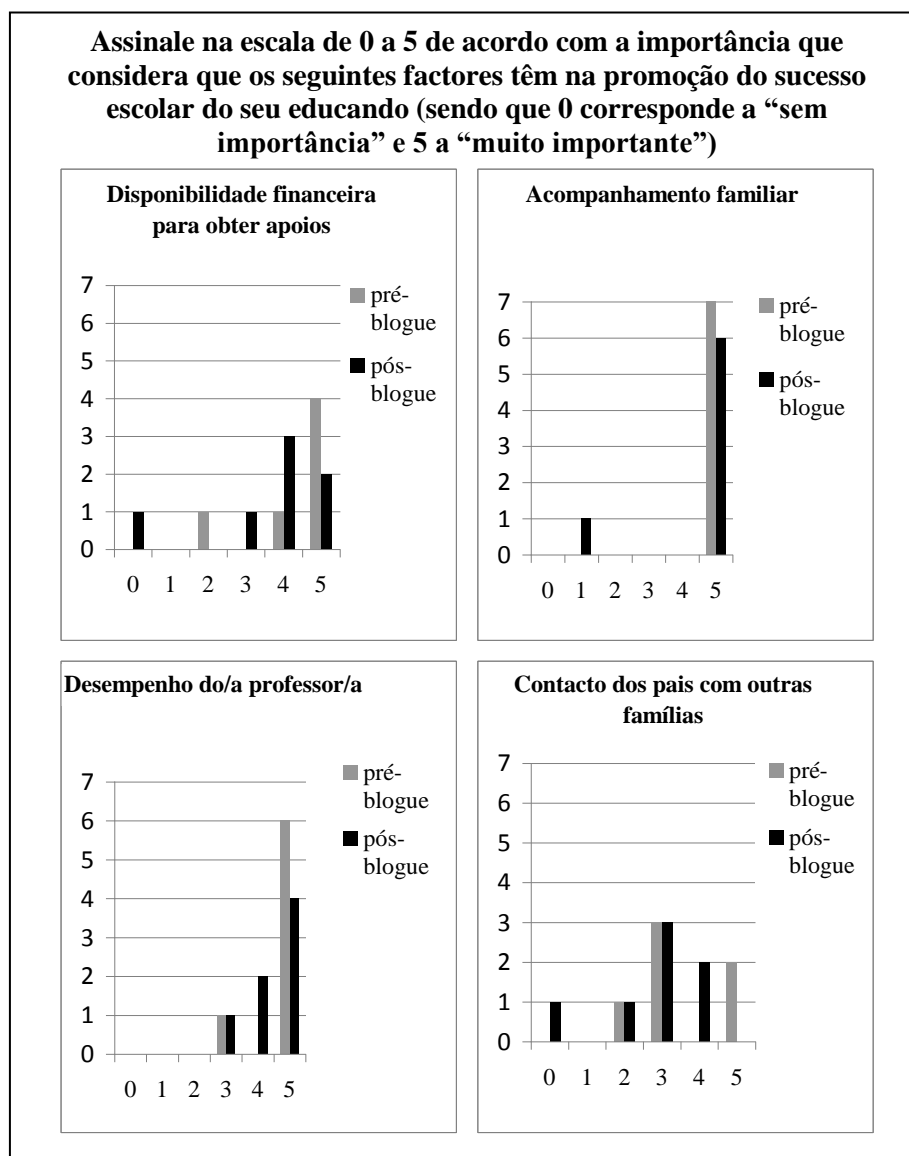
O **quadro 30** demonstra uma ligeira subida na frequência de participação dos pais quer “nos eventos escolares (p.e. festas, eventos desportivos, etc.)” quer “nas reuniões ou encontros de pais na escola”. Relativamente ao primeiro aspecto, enquanto as categorias “nunca” e “sempre” foram assinaladas com igual frequência em ambas as fases - 1/7 e 3/7 respectivamente -, na fase “pré-blogue” 2/7 declararam participar “raramente” e 1/7 “frequentemente” e na fase pós-blogue 1/7 afirmou participar “por vezes” e 2/7 “frequentemente”.

No que concerne à frequência de participação nas “reuniões ou encontros de pais na escola”, a maioria dos inquiridos afirmou frequentá-las “sempre” - 5/7 na fase “pré-blogue” e 4/7 na fase pós-blogue. Na primeira fase, a resposta “nunca frequenta” foi indicada por 1/7, assim como o “frequenta raramente”, e na segunda estas categorias extinguíram-se, passando as categorias “por vezes” e “frequentemente” a registar uma frequência de 2/7 e 1/7, respectivamente.



Quadro 31: Opinião dos inquiridos que frequentam reuniões de pais relativamente à sua utilidade

A partir dos dados apresentados no **quadro 31** é possível verificar um ligeiro decréscimo na atribuição de utilidade à frequência de reuniões ou encontros de pais embora na fase “pré-blogue” 3/7 não terem respondido à questão – 2 por motivos desconhecidos e 1 por estar automaticamente excluído da questão ao assinalar a resposta “nunca” na questão anterior. Apesar de em ambas as fases 3 inquiridos considerarem que estas “são úteis” - ainda que na primeira este número se aplique a um universo de 4 inquiridos e na segunda a um universo de 7 -, na primeira fase 1/4 considerou que “são muito úteis” e na segunda 1/7 afirmou que estas são “pouco úteis”.



Quadro 32: Nível de importância assumido por factores diversos na promoção do sucesso escolar

Numa escala de “0” a “5” em que “0” corresponde a “sem importância” e “5” a “muito importante”, relativamente à pertinência do acompanhamento familiar na promoção do sucesso escolar dos seus educandos, na fase “pré-blogue” os inquiridos foram unânimes na atribuição do nível máximo a este factor (7/7 atribuíram o nível “5” de importância) e na fase pós-blogue ainda que este se tenha mantido elevado, decaiu para 6/7, sendo que 1/7 assinalou o nível “1” registando-se uma descida das médias de 5 para 4,43.

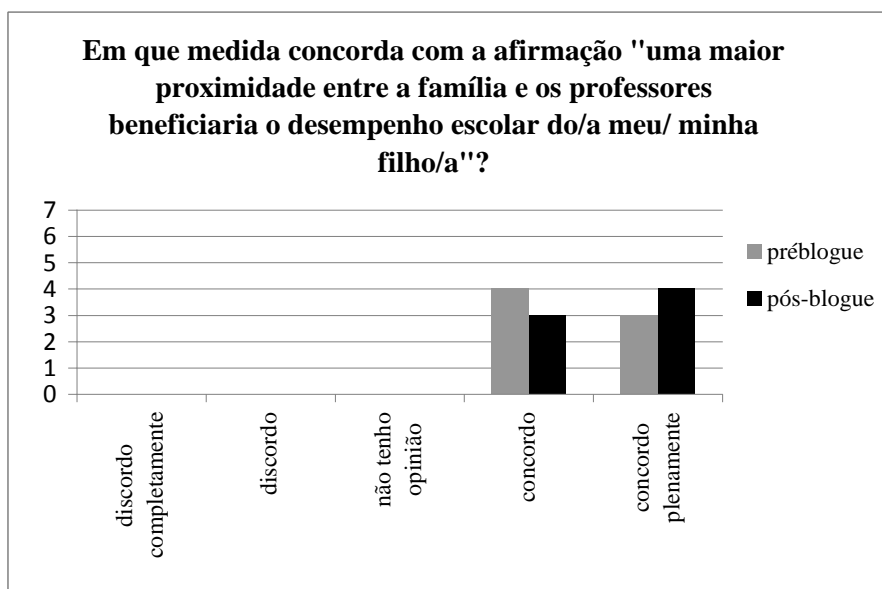
Tendo a mesma escala como referência, no que concerne à importância do “desempenho do professor”, a maioria dos inquiridos considerou este aspecto em ambas as fases de máxima importância na promoção do sucesso escolar, ainda que a atribuição do nível de importância “5” tenha registado na primeira uma frequência de 6/7 e na segunda de 4/7. Com o mesmo nível de

importância atribuído nas duas fases surgiu o nível “3” (1/7) e o nível “4” foi assinalado por 2/7 apenas na segunda fase. Entre as duas fases consideradas, registou-se uma descida das médias de 4,71 para 4,43.

Em relação à “disponibilidade financeira para obter apoios”, enquanto factor influente na promoção do sucesso escolar dos filhos, registou-se um decréscimo na consideração deste factor da fase “pré-blogue” para a fase pós-blogue. Assim, enquanto na primeira a maioria lhe atribui o valor máximo de importância - 4/7 atribuíram o nível “5” de importância -, 1/7 lhe atribui o nível “4” de importância e 1/7 o nível “2”, na segunda o nível máximo foi atribuído apenas por 2/7, o nível “4” foi assinalado por 3/7 e o nível “3” e “0” por 1/7, registando-se uma descida das médias de 4,33 para 3,57, ainda que 1/7 na 1ª fase não tenha respondido.

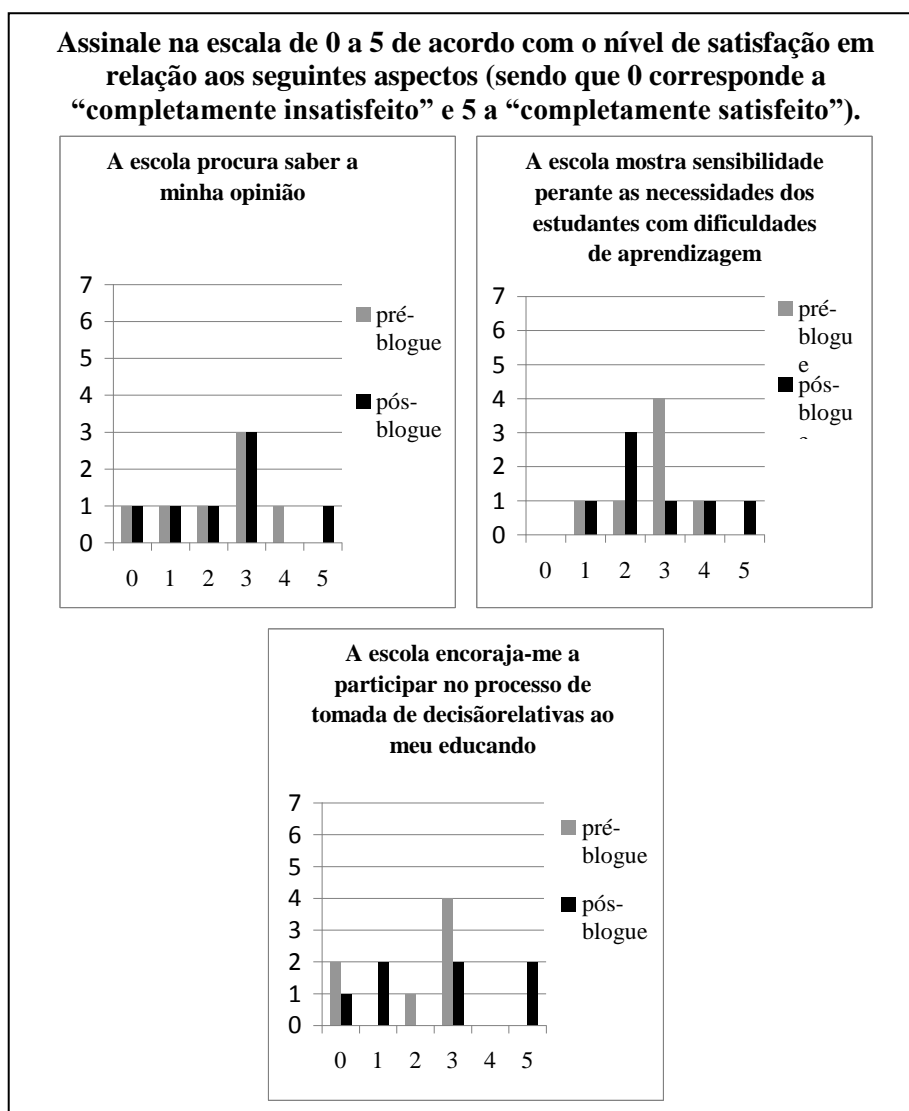
Por fim, na opinião dos inquiridos, à importância do “contacto dos pais com outras famílias” na promoção do sucesso escolar, na fase anterior à interação no blogue, foi atribuído o nível “3” por 3/7, o nível “5” por 2/7 e o nível “2” por 1/7 e na fase posterior embora os níveis “3” e “2” tenham registado a mesma frequência (3/7 e 1/7 respectivamente), 1/7 assinalou este factor com o nível “0” de importância e 2/7 com o nível “4”. Desta forma ainda que 1/7 não tenha assinalado quaisquer respostas na 1ª fase, registou-se uma descida das médias de 3,5 para 2,71.

Podemos observar a partir destes dados que o factor a que os inquiridos conferiram, com mais unanimidade, maior importância em ambas as fases foi o “acompanhamento familiar” seguido do “desempenho do professor”, havendo uma ligeira descida geral na atribuição de importância a estes factores (**quadro 32**).



Quadro 33: Influência da relação família-escola no desempenho escolar do aluno

Os dados ilustrados no **quadro 33** demonstram que os inquiridos reconhecem a proximidade entre a família e a escola como factor determinante no desempenho escolar dos seus filhos, verificando-se uma subida no nível de concordância com a afirmação “uma maior proximidade entre a família e os professores beneficiaria o desempenho escolar dos seus filhos” da fase anterior ao blogue para a fase posterior ao mesmo. Desta forma, a categoria “concordo” foi assinalada na primeira por 4/7 e na segunda por 3/7, sendo que a “concordo plenamente” assinalada por 3/7 na primeira passou a sê-lo por 4/7 na segunda.



Quadro 34: Nível de satisfação relativo à postura da escola em diversos aspectos

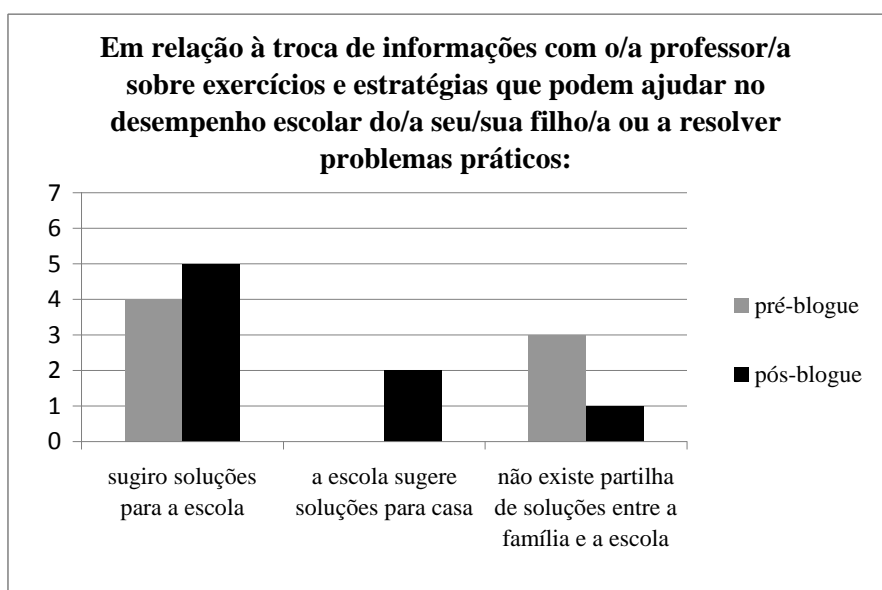
Numa escala de “0” a “5” em que “0” corresponde a “completamente insatisfeito” e “5” a “completamente satisfeito”, relativamente ao item “ a escola procura a minha opinião”, uma ligeira subida na escala de satisfação é observável. Assim, em ambas as fases, 3/7 dos inquiridos apontaram o nível “3” de satisfação, e 1/7 os níveis “0”, “1” e “2. Ainda 1/7 atribui o nível “4” de

satisfação na fase “pré-blogue” e 1/7 atribuiu o nível “5” na fase pós-blogue, registando-se uma subida nas médias de satisfação face ao item de 2,29 para 2,43.

Relativamente ao item “a escola mostra sensibilidade face às necessidades dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e às suas famílias” registou-se uma descida dos níveis de satisfação após o período de interação entre os inquiridos no blogue. Enquanto na fase anterior à interação, a maioria dos inquiridos lhe conferiu um nível de satisfação moderado - 4/7 consideraram que perante este factor apresentam o nível “3” de satisfação -, na fase posterior, apenas 1/7 assinalou este nível. Ainda relativo ao mesmo item, o nível “1” e “4” foram indicados por 1/7 em ambas as fases, o nível “2” foi atribuído por 1/7 na primeira fase e por 4/7 na segunda, fase na qual surge também o nível “5” assinalado por 1/7. Ainda que se registem oscilações, as médias dos níveis de satisfação face a este aspecto mantiveram-se em 2,71.

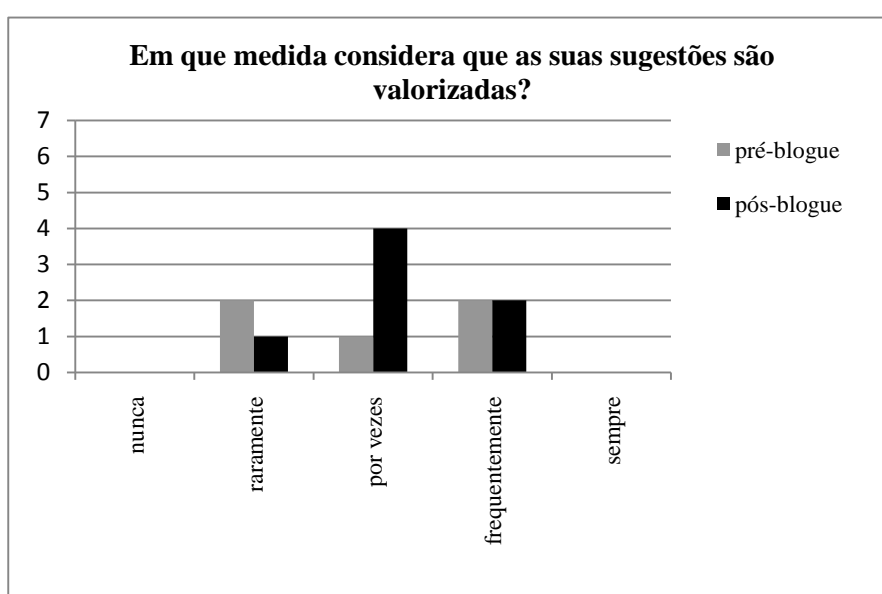
Por último, no que diz respeito ao item “a escola encoraja-me a participar do processo de tomada de decisões relativas ao meu educando”, na fase inicial a maioria dos inquiridos (4/7) consideraram apresentar perante este factor o nível 3 de satisfação”, 2/7 apontaram o nível “0” de satisfação e 1/7 assinalou o nível “2”. Na fase seguinte, 1/7 conferiu o nível “0” de satisfação perante este item, 2/7 o nível “1”, 2/7 o nível “3” e 2/7 também o nível “5” (**quadro 34**), registando-se uma subida na médias de satisfação de 2 para 2,57.

De forma geral, ainda que os níveis de satisfação face a estes aspectos tenham registado uma ligeira subida, mantiveram-se, em ambas as fases, baixos.



Quadro 35: Partilha de exercícios e estratégias entre a escola e a família

“Em relação à troca de informações com o/a professor/a sobre exercícios e estratégias que podem ajudar no desempenho escolar dos seus filhos ou a resolver problemas práticos”, os dados apresentados no **quadro 35** evidenciam um aumento da partilha de exercícios e estratégias. Desta forma, antes da experiência de interação, 4/7 referiram que “sugerem soluções para a escola” e 3/7 referiram “não existir partilha de soluções entre a família e a escola”. Após o período de interação mediado pelo blogue, 5/7 passaram a “sugerir soluções para a escola”, 2/7 afirmaram que “a escola sugere soluções para casa” e apenas 1/7 referiu “não existir partilha de soluções entre a família e a escola” (**quadro 28**).



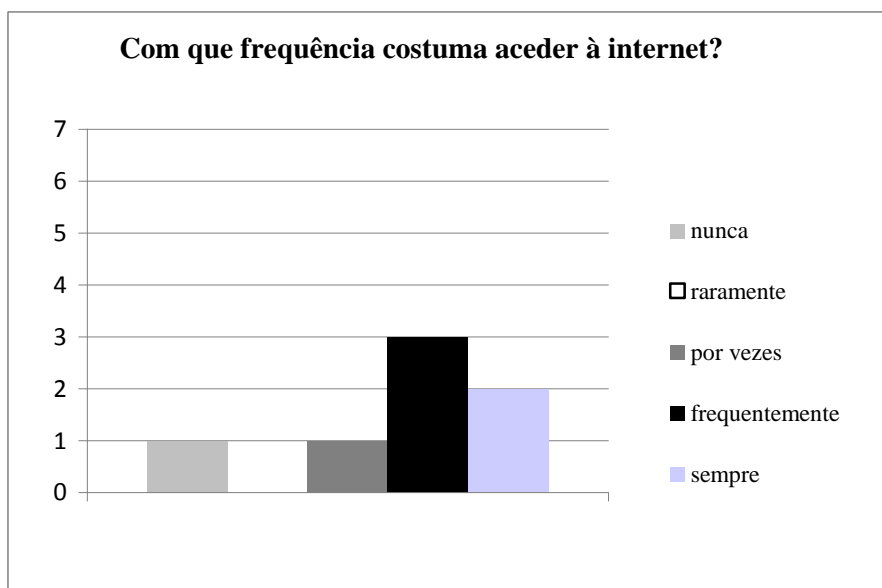
Quadro 36: Frequência da valorização das sugestões da família

Relativamente à frequência com que as suas sugestões são valorizadas, enquanto inicialmente e num universo de 4 inquiridos que sugeria soluções para a escola, 2/4 referiram que tal valorização ocorria “frequentemente” e 1/4 “raramente”, após a interação no blogue, num universo de 6 inquiridos que sugeria soluções para a escola, 1/6 afirmou que as suas sugestões eram “raramente” valorizadas, 3/6 “por vezes” e 2/6 “frequentemente” (**quadro 36**).

(3) Conhecimentos informáticos pertinentes à participação no estudo; (4) Interesses temáticos relacionados com a problemática

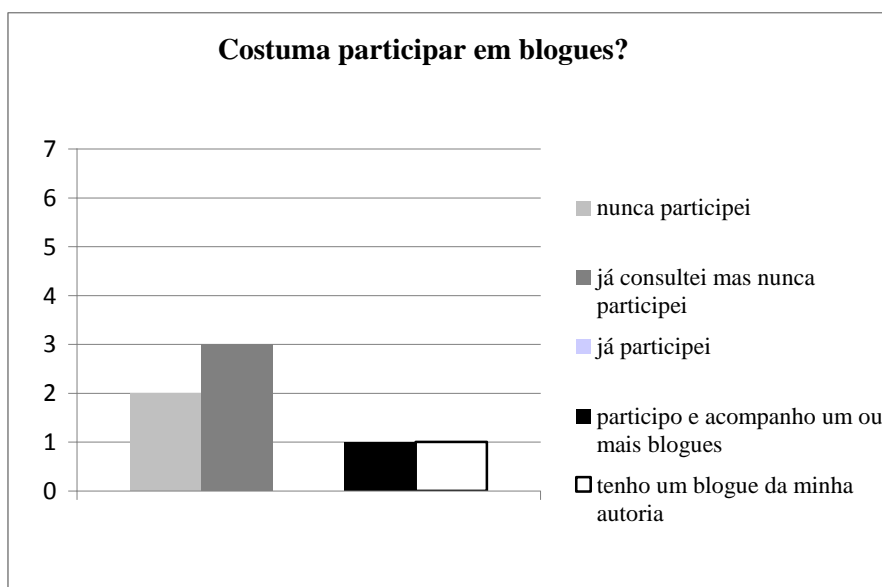
Apenas resultantes das questões aplicadas no momento anterior à experiência de interação mediada pelo blogue, os dados em seguida apresentados serviram a recolha de informação relativa aos conhecimentos informáticos pertinentes ao despiste e prevenção de eventuais obstáculos à

plena participação no blogue, bem como ao planeamento dos temas e assuntos a debater de acordo com as expectativas e necessidades dos inquiridos/ participantes.



Quadro 37: Frequência de acesso à Internet

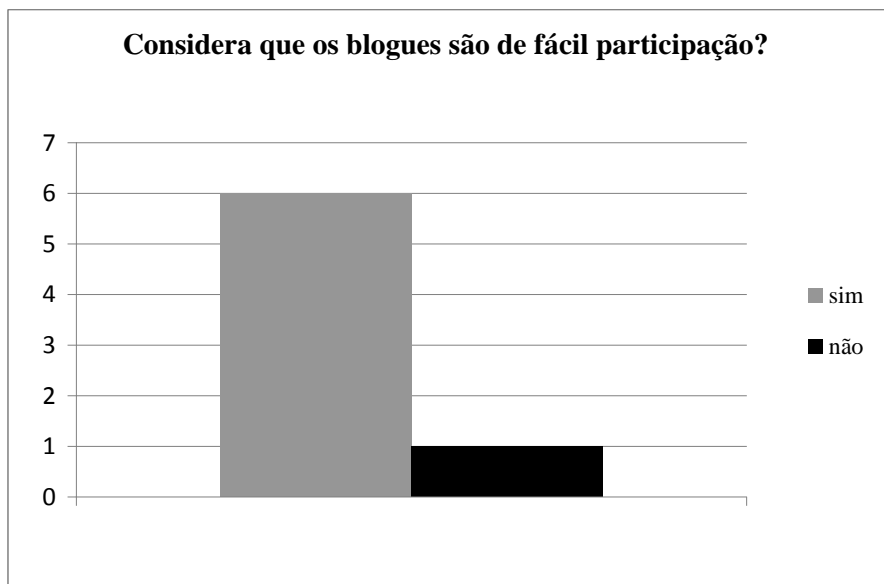
No que se refere à frequência de acesso à Internet, antes da experiência de interacção no blogue, 3/7 dos inquiridos fazia-o “frequentemente”, 2/7 “sempre”, 1/7 “nunca” e 1/7 “por vezes” (**quadro 37**).



Quadro 38: Experiência relativa à participação em blogues

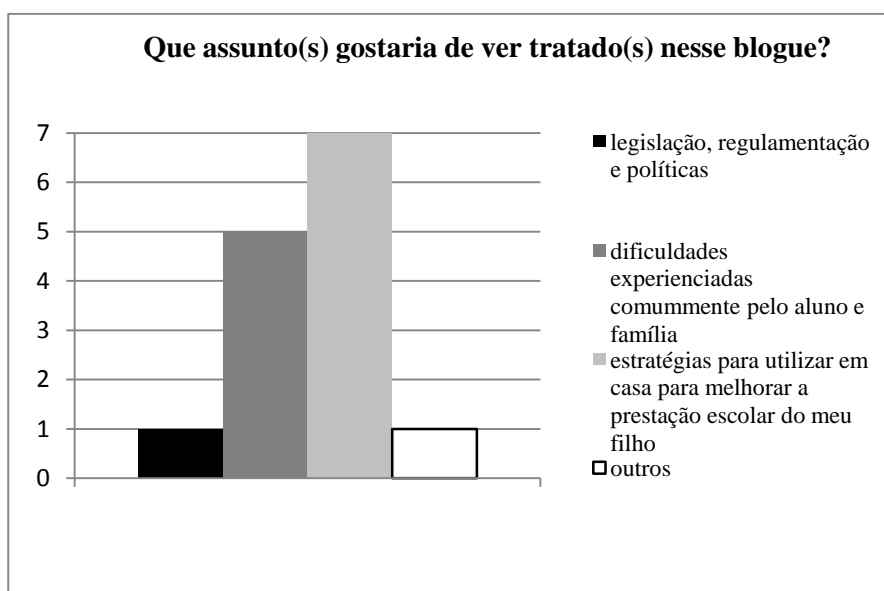
O **quadro 38** demonstra que 3/7 “já tinha consultado mas nunca tinha participado” num blogue antes da interacção proposta pelo estudo e que 2 “nunca tinham participado” num blogue

anteriormente. A opção “participa e acompanha um ou mais blogues” foi indicada por 1 inquirido assim como a opção “tem um blogue da sua autoria”.



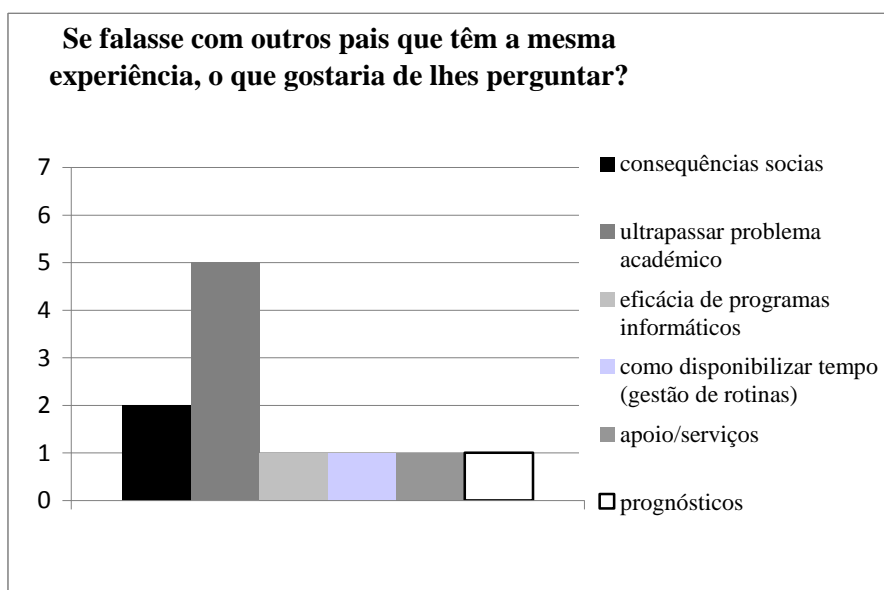
Quadro 39: Facilidade de participação num blogue

Relativamente à facilidade de participação num blogue, antes do início da interacção no blogue, 6/7 considerava fácil (“sim”) e 1/7 “não” considerava fácil (**quadro 39**).



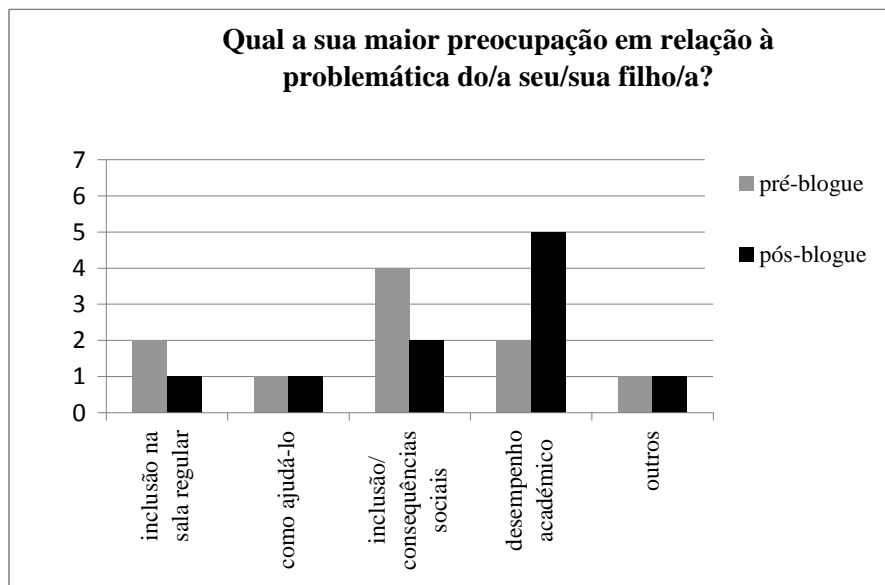
Quadro 40: Temas de interesse

Relativamente aos temas que teriam interesse em ver tratados no blogue (**quadro 40**), a totalidade dos inquiridos assinalou “estratégias para utilizar em casa para melhorar a prestação escolar do filho” (7/7). Ainda no que concerne a este aspecto, 5/7 referiram “dificuldades experienciadas comumente pelo aluno e família”, 1 assinalou “legislação, regulamentação e políticas” e 1/7 “outros” especificando o interesse por abordar a possibilidade de criação de centros de apoio especializados para disléxicos.



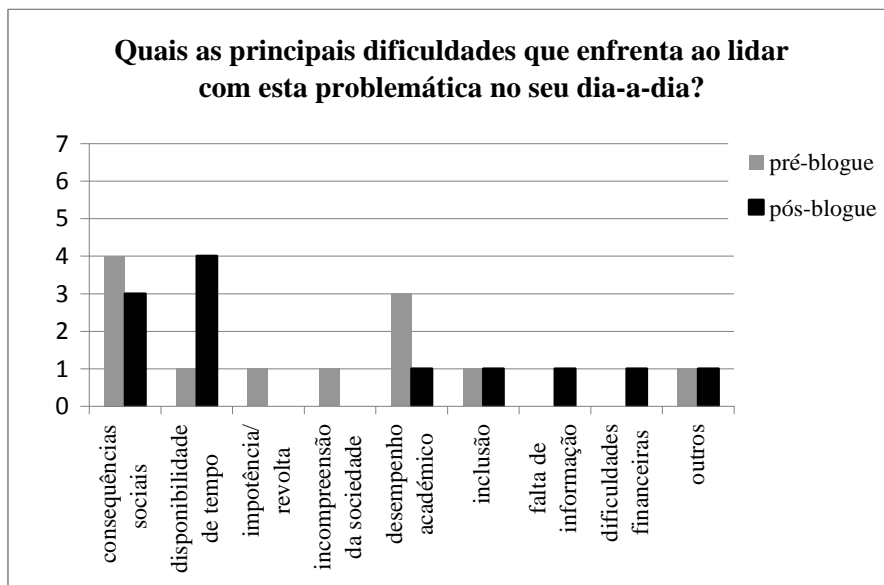
Quadro 41: Perguntas hipotéticas a outros pais

No que concerne às dúvidas/curiosidades que gostariam de colocar a outros pais com experiências semelhantes, através de uma análise de conteúdo latente e manifesto, pudemos observar que o tema que mais teriam vontade de abordar com estes seria “como ultrapassar o problema académico” (5/7). Outra dúvida/curiosidade sugerida relaciona-se com as “consequências sociais” enfrentadas pelos filhos, referida por 2/7. Ainda as temáticas “eficácia de programas informáticos”, “como disponibilizar tempo (gestão de rotinas)”, questões relativas a “apoio/serviços” e “prognósticos” foram abordadas respectivamente por 1/7 (**quadro 41**).



Quadro 42: Principais preocupações relativamente à problemática do filho

Em relação às principais preocupações no que concerne à problemática dos seus filhos, os dados do **quadro 42**, resultantes da análise de conteúdo manifesta e latente das respostas dos inquiridos, permitem verificar que na fase “pré-blogue” a preocupação com a inclusão/ consequências sociais” era a mais citada pelos inquiridos (4/7) seguida da “inclusão na sala regular (2/7) e do “desempenha académico” (2/7). Ainda nesta fase, foi também revelada por 1/7 a preocupação relativa às formas/capacidades dos inquiridos para ajudar os seus filhos (“como ajudá-lo”) e ainda 1/7 “outros” que inclui preocupações gerais não especificadas como “tudo” ou o “futuro”. Na fase “pós-blogue” destacou-se a ascensão da preocupação com o “desempenho académico” que registou a frequência de 5/7. Comparativamente à fase anterior, foram menos mencionadas as preocupações com a “inclusão na sala regular” (1/7) e com a “inclusão/consequências sociais”, permanecendo as categorias “como ajudá-lo” e “outros” referidas por 1/7 dos inquiridos.



Quadro 43: Dificuldades diárias da dislexia

Os resultados apresentados no **quadro 43**, obtidos através da análise de conteúdo manifesta e latente, evidenciam que na primeira fase de aplicação dos inquéritos por questionário, a maioria dos inquiridos (4/7) se debatia diariamente com as dificuldades derivadas das “consequências sociais” da dislexia nos filhos – emotividade, distração, baixa auto-estima, fuga às tarefas escolares, etc.”. Outra dificuldade consideravelmente referida foi aquela que se relaciona com o “desempenho académico” (3/7). São ainda referidas por 1/7 as dificuldades de gestão de rotinas - “disponibilidade de tempo” -, o sentimento de “revolta/impotência” (1/7), a “incompreensão da sociedade” (1 /7) e as dificuldades relacionadas com a “inclusão” (1/7). A categoria “outros” registou a frequência de 1/7 e incluiu dificuldades não especificadas tais como a preocupação com “tudo” ou com o “futuro”. Na segunda fase de aplicação, após a interação no blogue, as dificuldades relacionadas com a “disponibilidade de tempo” assumiram maior relevância, sendo referidas pela maioria dos inquiridos (4/7). As preocupações associadas ao “desempenho académico e às “consequências sociais” decaíram ligeiramente para 1/7 e 3/7 correspondentemente. Também nesta fase, é assinalável a extinção das dificuldades sentidas em consequência da “incompreensão da sociedade” e da “impotência”, não sendo referidas por nenhum inquirido e o surgimento de duas novas categorias, “a falta de informação” e “dificuldades financeiras” referidas por 1/7 cada uma.

Pela impossibilidade da sua recolha através do blogue, foram ainda incluídos no inquérito por questionário aplicado após a interação no blogue, itens que permitissem a recolha de dados demográficos. Assim, estes possibilitaram o acesso a informação relativa à idade, nível de

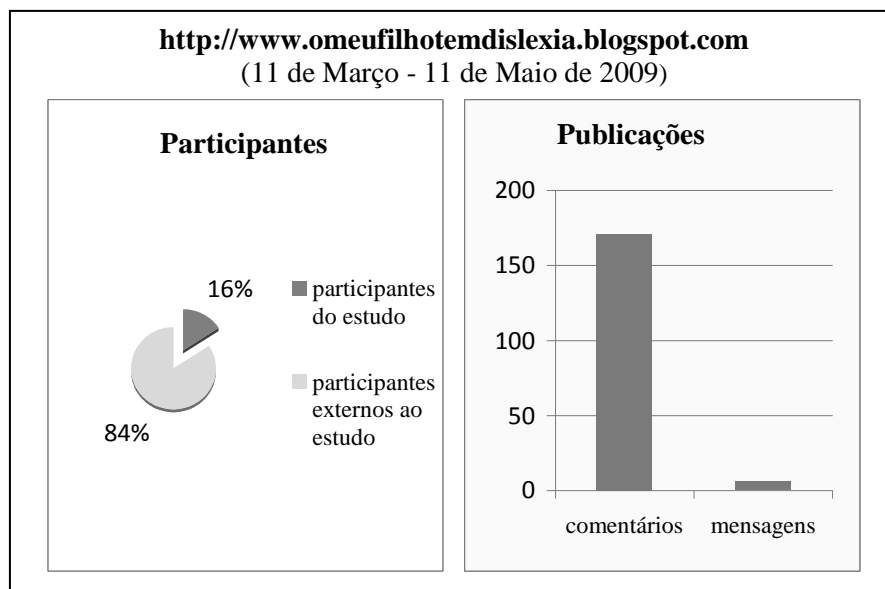
escolaridade e ocupação profissional dos inquiridos/participantes: no que concerne à idade, ainda que 1/7 não tenha respondido à questão, os dados apontam para uma média de 43,83 anos; relativamente ao nível de escolaridade predomina o ensino superior - 3/7 do ensino superior, 1/7 ensino secundário, 1/7 do 3º ciclo e 1/7 1º ciclo -; e no que respeita às ocupações profissionais, entre os inquiridos encontravam-se 2 professoras, 1 secretária, 1 assistente técnica, 1 designer de moda, 1 profissional do ramo da decoração e 1 desempregada.

Através dos resultados expostos, podemos afirmar que, embora não na sua totalidade, os diferentes aspectos focados sofreram, de uma forma geral, alterações consideráveis após a experiência de interacção mediada pelo blogue.

6.2. Resultados: blogue - interacção entre pais de alunos com dislexia

Com o intuito de analisar o impacto da utilização da ferramenta de comunicação empregada no estudo como mediadora da interacção entre pais de alunos com dislexia, procedeu-se à recolha dos dados provenientes dos registos das publicações – mensagens e comentários - destes participantes no blogue criado para o efeito, [omeufilhotemdislexia.blogspot.com](http://www.omeufilhotemdislexia.blogspot.com).

Em ordem a procurar as melhores formas de interpretação dos processos de interacção decorridos neste espaço, recorreremos a uma abordagem mista, fazendo assim uso da análise quantitativa e qualitativa na recolha e apresentação do material considerado para análise.



Quadro 44: Dados gerais do material considerado para análise

Como o **quadro 44** realça, o blogue *omeufilhotemdislexia.blogspot.com* registou, no período de dois meses considerado para a recolha de dados – 11 de Março a 11 de Maio -, intervenções/contribuições quer de participantes do estudo, quer de outros externos a este. Dada a expressiva adesão destes últimos - 84,1% do total de participantes versus 15,9% constituído pelos participantes do estudo -, e a importância assumida pela sua participação, uma vez que alguns dos participantes externos foram tão interventivos quanto os participantes do estudo, os resultados apresentados contemplam, isto é, um total de 44 participantes composto por 7 participantes do estudo e 37 participantes externos ao estudo.

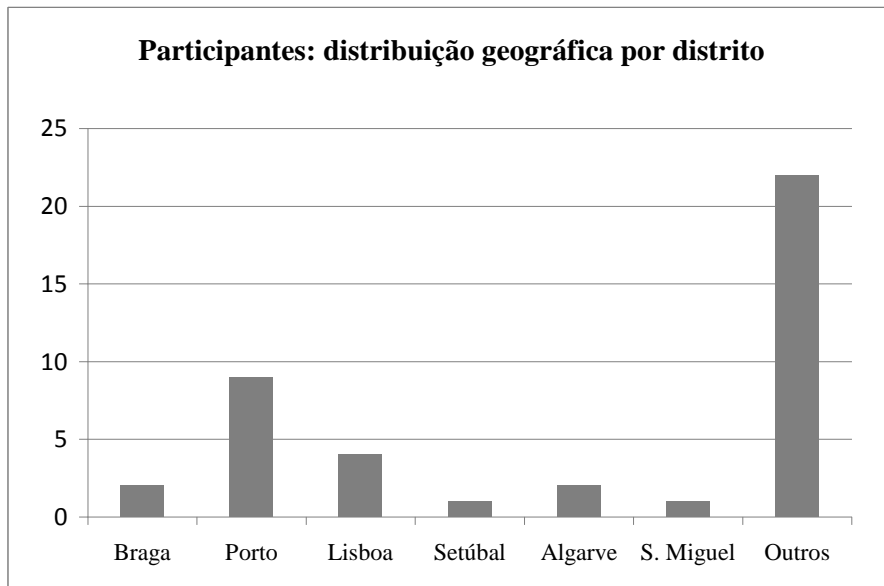
Desta forma, considerando a totalidade dos elementos que intervieram no blogue no período indicado, contabilizaram-se 6 mensagens¹³¹ - sendo que num total de 20, 14 foram da autoria da moderadora - e 177 comentários – sendo que num total de 193, 22 foram publicados pela moderadora -, perfazendo um total de 177 publicações dos participantes. Ainda que, perante a análise global do número de comentários enviados pelos vários participantes, a média aponte para os 3,886 comentários por participante, a sua distribuição não é uniforme, variando entre as 1 e as 34 publicações por participante.

Os resultados provenientes das participações referidas e em seguida apresentados estão organizados de acordo com as seguintes parâmetros de análise: **(1)** Identidade, origem geográfica e horários das intervenções; **(2)** Diversidade temática; **(3)** Comunicação interpessoal **(4)** Rede.

(1) Identidade, origem geográfica e horários das intervenções

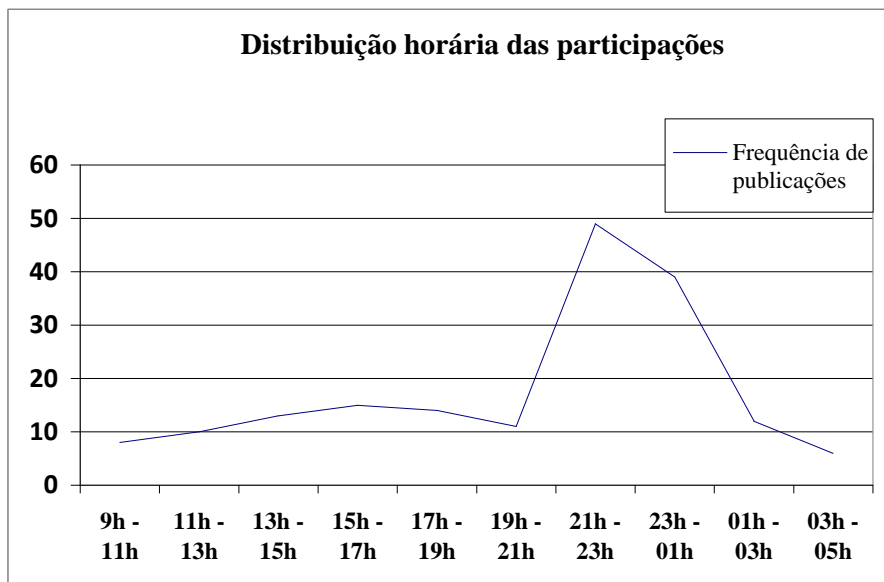
De forma a melhor compreender em que medida a flexibilidade proporcionada por estas ferramentas tecnológicas é pertinente para a promoção da interação - que se vê tradicionalmente dependente de constrangimentos temporais e espaciais - iniciamos pela apresentação dos dados relativos à dispersão geográfica e horária dos participantes e suas intervenções, respectivamente. Ainda respeitante às características diferenciais entre esta interação mediada e a tradicional ou presencial, consideramos igualmente os resultados referentes à revelação ou ocultação da identidade.

¹³¹ Ressalva-se que o acesso à colocação de *posts* foi restrito ao grupo de participantes do estudo



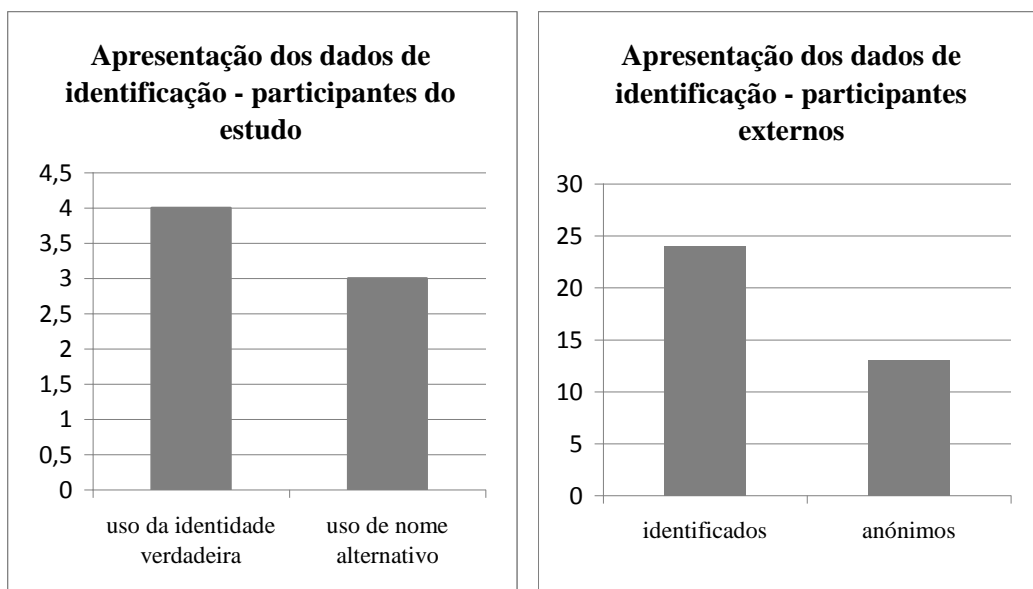
Quadro 45: Distribuição geográfica dos participantes por distrito

Os dados ilustrados no **quadro 45** permitem verificar que o distrito de residência dos participantes é diverso e que estes se encontram geograficamente dispersos. Desta forma registam-se 2 participantes do distrito de Braga, 9 do Porto, 4 de Lisboa, 1 de Setúbal, 2 do Algarve e 1 dos Açores. A categoria “outros” abrange um total de 22 participantes, referindo-se aos casos cujo distrito de residência não foi identificado (21) e a residentes no estrangeiro (1).



Quadro 46: Distribuição horária das participações

Como o **quadro 46** evidencia, as participações registaram-se num largo espectro horário, variando entre as 0h10 e as 23h59, sendo que a média horária das participações se situa aproximadamente nas 17h. O horário em que se registam maior frequência de participações é entre as 21 e 23 horas.



Quadro 47: Apresentação de dados de identificação

No que concerne aos 7 elementos que constituem o grupo de participantes do estudo, e por nos ser possível, nestes casos, destringir o uso de identidade verdadeira ou nome alternativo nas participações, os dados evidenciam que 4 optaram pelo “uso da identidade verdadeira” e 3 pelo uso de “uso de nome alternativo”. Dos participantes do blogue externos ao grupo de participantes do estudo, 24 identificaram-se (“identificados” - 65%) - ainda que não seja possível verificar se se tratam de identidades verdadeiras ou nomes alternativos - e 13 participaram enquanto “anónimos” - 35% (**quadro 47**).

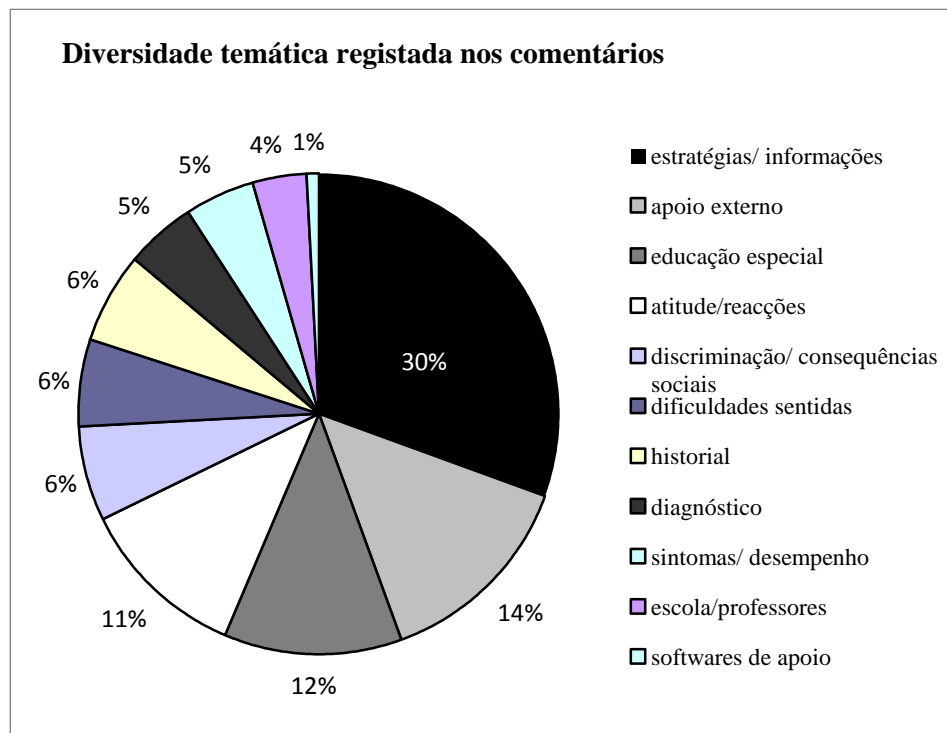
(2) *Diversidade temática*

Este parâmetro de análise pretende representar os temas abordados pelos participantes ao longo dos comentários e mensagens registadas no blogue. A constituição das categorias temáticas emergiu de uma prévia análise de conteúdo latente das mesmas e organiza-se de acordo com a seguinte listagem:

Categorias temáticas	Exemplos
Estratégias e informações (inclui partilha ou pedido das mesmas)	<p>“Como fazem para treinar a leitura?”</p> <p>“Podia-me indicar o nome do software próprio para disléxicos?”</p> <p>“Podem pedir ajuda a um terapeuta da fala ou de psicologia/psicoterapia, os documentos necessários são os seguintes...”</p> <p>“Comprei também letras do alfabeto de cores várias, letras soltas, na loja do chinês para fazer ditados TODOS OS DIAS”</p>
Apoio externo (inclui expressão de opiniões positivas e negativas relativamente relativas a profissionais externos à escola que acompanham a criança ou cuja área de trabalho envolve a dislexia)	<p>“Tem sido acompanhado na clínica da Dra Paula Teles onde tem feito grandes progressos.”</p> <p>“... depois vejo muitos milagreiros a oferecer a cura para estes problemas, bastando gastar uma pipa de massa...”</p>
Educação especial (engloba os serviços de educação especial e as políticas envolvidas nos mesmos)	<p>“... para o meu filho ser integrado no DecretoLei 3/2008...”</p> <p>“A minha filha não tem apoio de uma professora de ensino especializado...”</p>
Atitudes/ reacções face ao problema	<p>“Desde que descobri que o meu filho tem estes problemas tenho feito muita pesquisa nesta área...”</p> <p>“a meio do primeiro período entrei em pânico...”</p> <p>“Nunca deixei de o incentivar...”</p>
Discriminação/ Consequências sociais	<p>“...as crianças vão perdendo o ano e a sentirem-se cada vez mais inferiores aos outros...”</p> <p>“... sendo conotada de preguiçosa, distraída e até de burra...”</p>

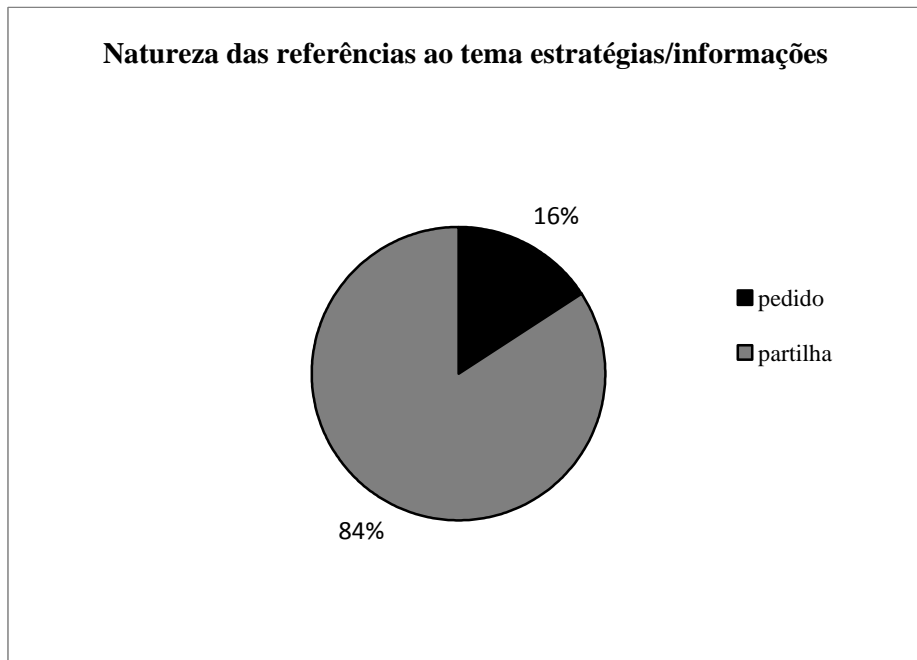
Dificuldades sentidas (refere-se sobretudo às dificuldades sentidas diariamente ao lidar com a problemática e às dificuldades de acesso a informação acerca da mesma)	<p>“... a minha filha nunca quer ler e começa a fazer birras sempre que tento...”</p> <p>“...tenho tido uma dificuldade enorme em obter qualquer tipo de informação e/ou apoio...”</p>
Historial (descrições relativas ao historial escolar e médico)	<p>“Fui chamada a fazer exames... levei-a ao pediatra...”</p> <p>“... na primária as professoras disseram que tinha falta de vista... falta de ouvido...”</p>
Diagnóstico	<p>“Este confirmara que o meu filho tinha um nível de dislexia muito baixo...”</p>
Sintomas/ Desempenho (aglomera a descrição de sintomas decorrentes da dislexia e também de aspectos positivos do desempenho, como capacidades e áreas fortes)	<p>“... ele trocava as letras, especialmente o f, v, t”...</p> <p>“..era muito observador, tinha muito bom raciocínio e memorizava facilmente...”</p>
Escola/ professores (inclui expressão de opiniões positivas e negativas)	<p>“... professora... posso dizer que foi sempre muito atenciosa e preocupada com ela...”</p> <p>“Lamento que neste país os pais saibam mais sobre dislexia que os professores.”</p>
Softwares de apoio	<p>“... falo de um programa especial para disléxicos em que tudo o que eles escrevem se converte em áudio...”</p>

Quadro 48: Categorias temáticas emergidas



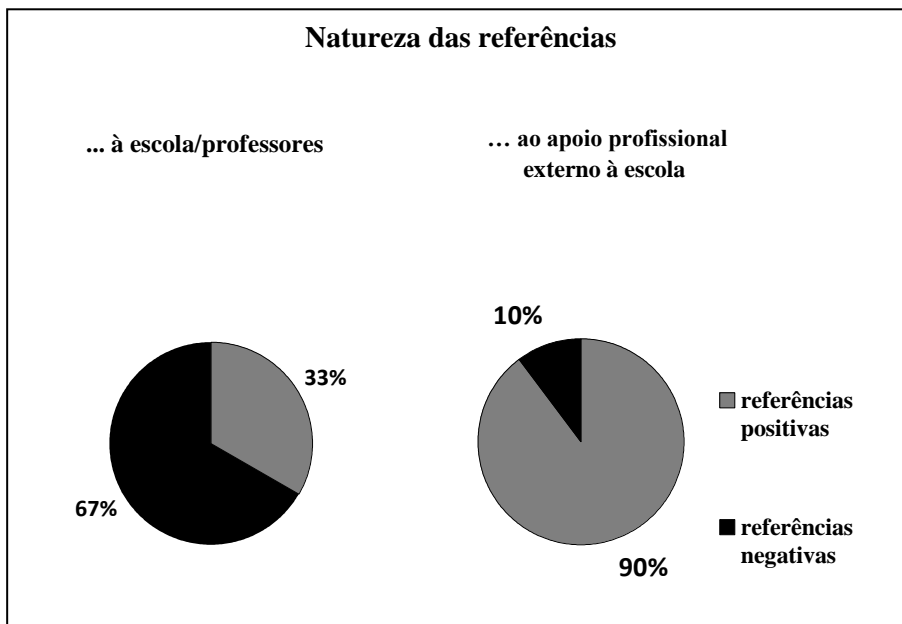
Quadro 49: Diversidade temática

Relativamente aos temas referidos ao longo dos comentários dos participantes (**quadro 49**), há uma clara predominância da temática “estratégias ou informações”, sendo que num total de 946 referências temáticas encontradas, 321 se referem à partilha ou pedido de estratégias ou informações relativas à problemática da dislexia – constituindo 33,9% das referências temáticas. O tema “apoio externo” regista-se como o segundo mais frequente, contabilizando um total de 145 referências – 15,3% - e refere-se à expressão de opiniões relativas a profissionais externos à escola que acompanham a criança ou cuja área de trabalho envolve a dislexia. Com aproximado número de referências, surge o tema “educação especial”, que engloba estes serviços e as políticas envolvidas nos mesmos, e o tema “atitude e reacções” face à problemática, registando respectivamente 123 – 13% - e 120 referências -12,7%. Com 66 referências – 7% - regista-se o tema “discriminação/ consequências sociais” e com 63 - 6,7% - ambos os temas “dificuldades sentidas” e “historial”, sendo que o primeiro se refere sobretudo às dificuldades sentidas diariamente ao lidar com a problemática e às dificuldades de acesso a informação acerca da mesma e o segundo a descrições relativas ao historial escolar e médico. O tema “diagnóstico” regista 49 referências – 5,1% -, bem como o tema “sintomas e desempenho” que aglomera a descrição de sintomas decorrentes da dislexia e também de aspectos positivos do desempenho, como capacidades e áreas fortes. No que se refere às referências à “escola/professores”, estas registam 39 ocorrências - 4,1%. Por fim, com 8 referências encontradas – 0,8% -, surge o tema “softwares de apoio”.



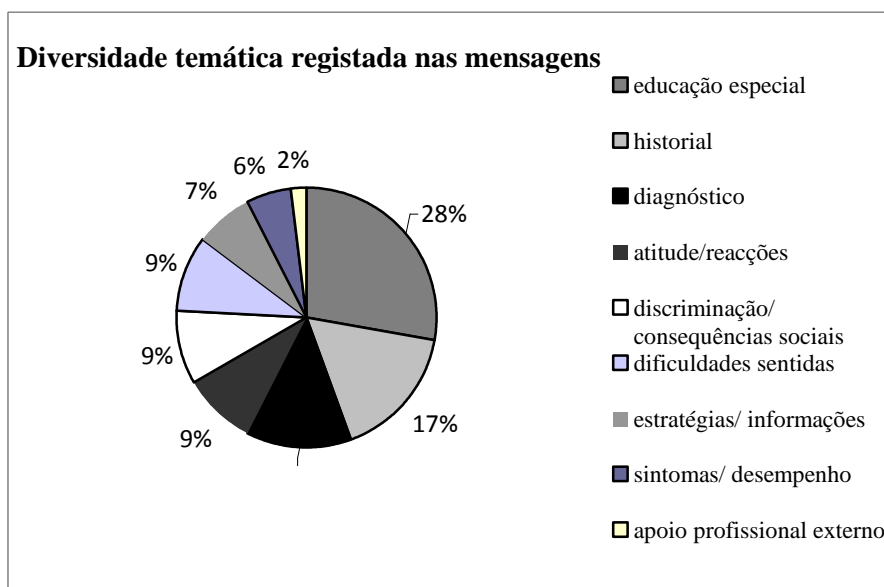
Quadro 50: Natureza das referências ao tema estratégias/ informações

A análise da temática “estratégias/ informações” evidenciou uma clara dicotomia na sua natureza, conduzindo à emergência de duas subcategorias – “pedido de estratégias/ informações” e “partilha de estratégias/ informações”. Assim, num total de 321 referências, 16% (51) inscrevem-se na primeira subcategoria e 84% (270) na segunda (**quadro 50**).



Quadro 51: Natureza das referências à escola/professores e ao apoio profissional externo

Da análise das temáticas “escola/professores” e ” apoio profissional externo” emergiram igualmente duas subcategorias que se distinguem pela natureza positiva e negativa das suas referências. Assim, como o **quadro 51** ilustra, as referências ao desempenho/atitudes de profissionais externos à escola são quantitativamente superiores àqueles que dizem respeito aos professores/escola. É ainda observável que a opinião dos participantes relativamente aos “professores/escola” é, de uma forma geral e comparativamente ao apoio prestado por profissionais externos à mesma, acentuadamente negativa, sendo que as referências negativas a esta são o dobro das referências positivas - das 39 referências à escola e professores, 26 são negativas (33%) e 13 (7%) positivas. Já no que respeita aos serviços externos à escola, verifica-se uma clara predominância de uma perspectiva positiva acerca dos mesmos, sendo que num total de 145 referências, 130 (90%) são positivas e 15 (10%) negativas.



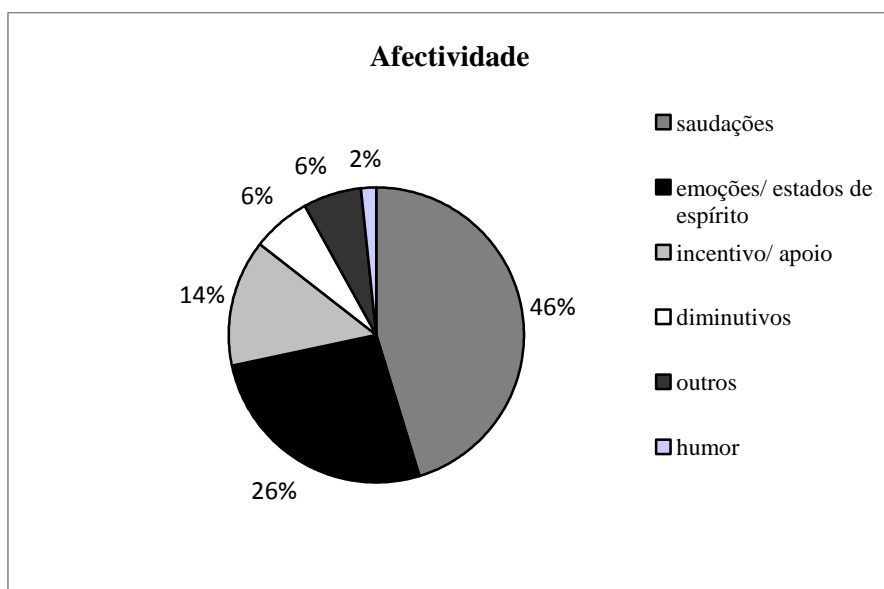
Quadro 52: Diversidade temática registada nas mensagens

No que concerne aos temas referidos ao longo das mensagens dos participantes, há alguma predominância da temática “educação especial”, sendo que num total de 51 referências temáticas encontradas, 15 (28%) referem-se a este tema que engloba os serviços associados à educação especial, bem como as políticas envolvidas nos mesmos. O tema “historial” regista 9 (17%) referências, correspondendo a descrições relativas ao historial escolar e médico, seguido do tema “diagnóstico” com 7 (13%) referências. Com 5 (9%) referências seguem-se os temas “atitude e reacções” face à problemática, “discriminação/ consequências sociais” e “dificuldades sentidas” recaindo este último sobre as dificuldades sentidas diariamente ao lidar com a problemática e as dificuldades de acesso a informação acerca da mesma. Com aproximado número de referências,

regista-se o tema “estratégias/informações” com 4 (7%) referências respeitantes à partilha ou pedido de estratégias ou informações relativas à problemática da dislexia, e o tema “sintomas e desempenho” com 3 (6%) referências aglomerando a descrição de sintomas decorrentes da dislexia e também de aspectos positivos do desempenho, como capacidades e áreas fortes. Por fim, com 1 referência apenas (1%), regista-se o tema “apoio profissional externo” (**quadro 52**).

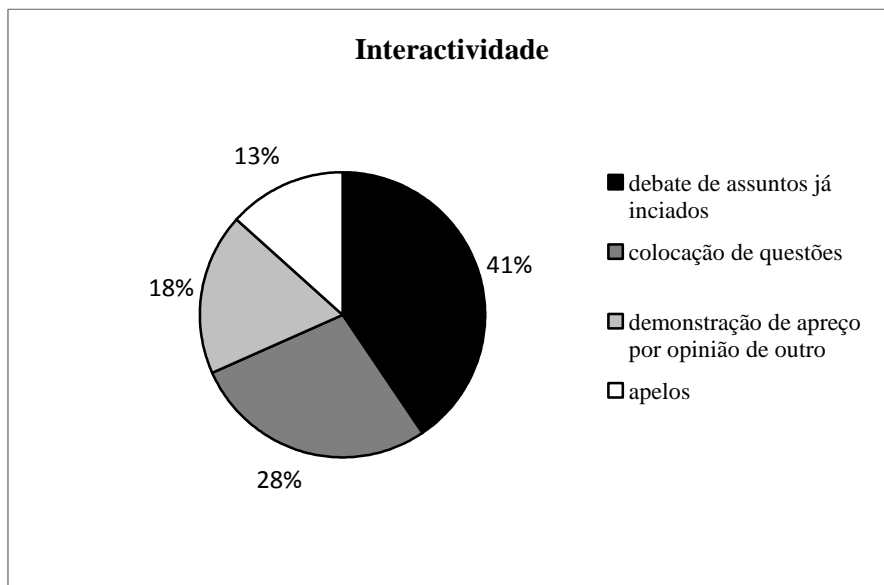
(3) Comunicação interpessoal

Em ordem a analisar os aspectos mais pertinentes das interacções/comunicação ocorridas no blogue, atendeu-se à observação de indicadores adaptados da escala de Philips (2000) e da escala de Rourke et al. (2001) e ainda outros que, baseados na literatura referente a grupos de ajuda mútua, se afiguraram significativos para a análise, que se centraram desta forma na incidência de quatro factores (afectividade, coesão e interacção), que caracterizam o nível de presença social dos intervenientes na comunidade.



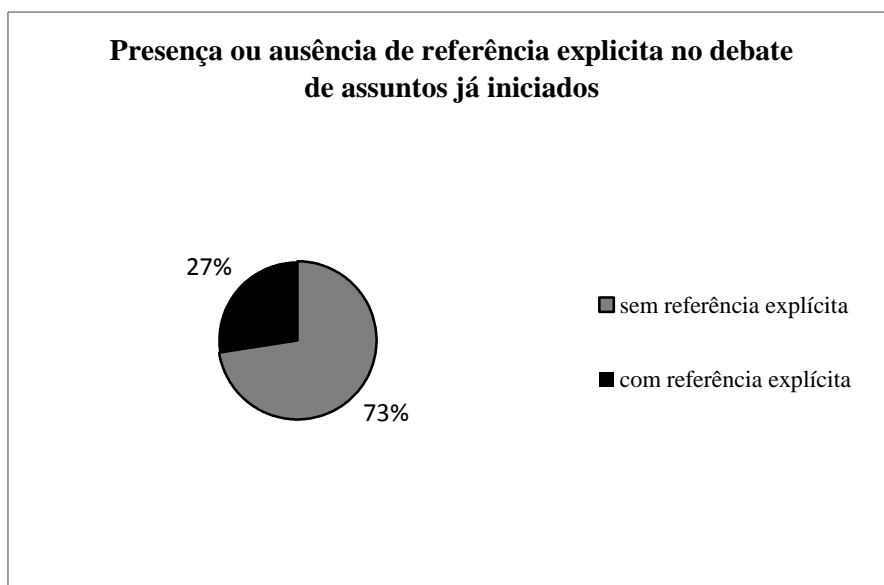
Quadro 53: Expressões de afectividade

As expressões consideradas inscritas na variável de análise “afectividade” (**quadro 53**), registaram uma frequência total de 335 ao longo das 177 publicações. Neste parâmetro verificaram-se 152 ocorrências de “saudações”, 88 de expressões relativas à demonstração de “emoções/ estado de espírito” e 47 de expressões de “incentivo/apoio”. Com igual ocorrência (21) registam-se o uso de “diminutivos” e a categoria “outros” que se refere a expressões que denotam atenção/preocupação para com outro. Por fim e com 6 ocorrências regista-se o uso de humor.



Quadro 54: Interactividade

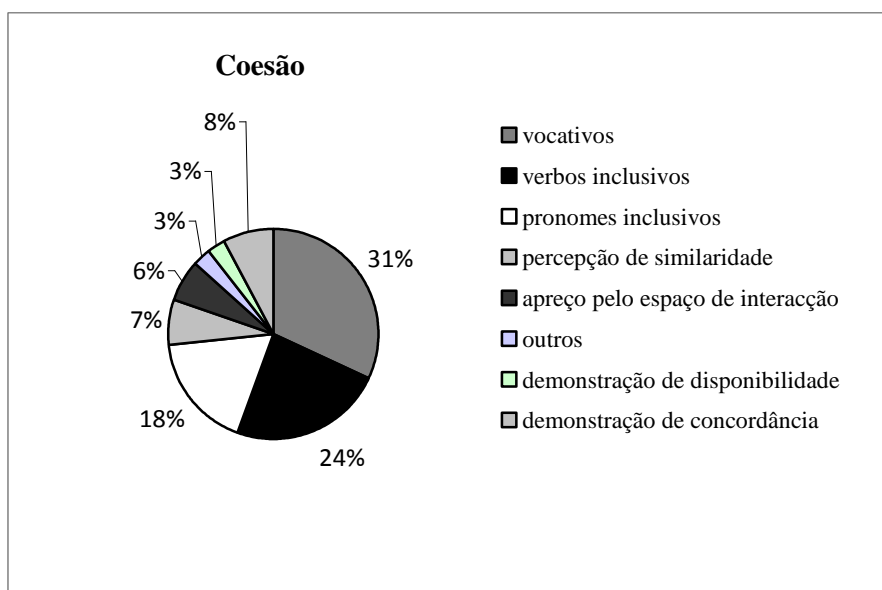
No que concerne a intervenções ilustrativas da interactividade estabelecida entre os membros da comunidade (**quadro 54**), estas registam 286 ocorrências ao longo das 177 publicações dos participantes. Deste modo, com 113 (41%) ocorrências regista-se o “debate de assuntos já iniciados” por outros, seguido da “colocação de questões” com 79 (28%) ocorrências. Com frequências aproximadas, 57 (18%) e 37 (13%) respectivamente, surgem expressões de “demonstração de apreço por opinião de outro” e “apelos”.



Quadro 55: Presença ou ausência de referência explícita no debate de assuntos já iniciados

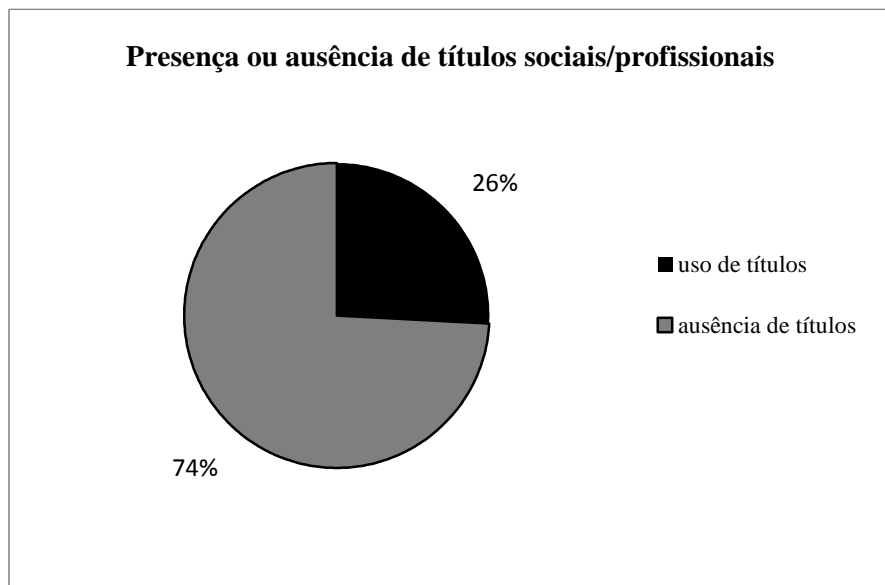
No que concerne a publicações que se constituem como um debate de assuntos já iniciados por outros participantes (**quadro 55**), esta categoria divide-se em duas subcategorias de acordo com a presença ou ausência a referências explícitas a outro/s participante/s que anteriormente havia/m abordado o mesmo assunto.

Assim, num total de 113, a maioria, 73% (82) não contém referência explícita ao outro participante, sendo que apenas 27% (31) contém esta referência explícita.



Quadro 56: Expressões de coesão

Num total de 177 publicações, registaram-se 476 expressões que remetem para o sentido de comunidade – “coesão”. Assim, o **quadro 56** evidencia que o recurso a “vocativos” ocorreu 152 vezes (31%), o uso de “ verbos inclusivos”, ou seja verbos na 1ª pessoa do plural que se referem à acção conjunta da comunidade, ocorreu 113 vezes (24%) e o uso de ”pronomes inclusivos”, 84 vezes (18%). Expressões que “demonstram de concordância” registaram 37 ocorrências (8%) e com menor frequência (33, 7%), registaram-se expressões que denotam a “percepção de similaridade” e com 30 ocorrências (6%), expressões que manifestam “apreço pelo espaço de interação” existente. Por último, com 14 (3%) e 13 ocorrências respectivamente, registaram-se a categoria “outros” que engloba outras expressões que reforçam o sentido de comunidade e a “demonstração de disponibilidade”.



Quadro 57: Presença ou ausência de títulos sociais ou profissionais

Ainda no que concerne à variável “coesão”, na categoria “vocativos” distinguem-se aqueles que recorrem ao “uso de títulos” sociais ou profissionais e aqueles que não o fazem (**quadro 57**). Assim, a “ausência de títulos” nos vocativos ou referências a outros elementos da comunidade é claramente superior à utilização dos mesmos, sendo que os primeiros registam 98 (74%) ocorrências enquanto o “uso de títulos” sucede 34 vezes (26%).

(4) Rede

Atendendo a que uma rede social é composta por um grupo de indivíduos que se relacionam com um fim específico e se caracteriza pela existência de fluxos de informação, importa compreender as características dos elementos que a compõem bem como das interações que estabelecem entre si.

De forma a analisar os aspectos mais pertinentes da rede social criada no período considerado, foram focados dois elementos essenciais à análise das interações entre a comunidade, os actores ou nós¹³² e as suas conexões – vínculos¹³³ e fluxos¹³⁴ -, atendendo a indicadores que proporcionam uma melhor compreensão da estrutura da rede tanto individualmente como no seu conjunto. A ilustração gráfica destas interações foi representada por geração dos mapas e o cálculo das medidas de análise feitos através dos programas UCINET 6.123, para a entrada e manipulação dos

¹³² Indivíduos que se agrupam em torno de um mesmo interesse.

¹³³ Laços existentes entre dois ou mais nós.

¹³⁴ Indica a direcção do vínculo, podendo ser uni ou bidireccional.

vínculos, que correspondente ao estabelecimento de interacção com um único nó, se verifica em 16 casos.

De forma a permitir uma melhor compreensão dos papéis assumidos pelos diferentes nós na rede, as medidas de centralidade de nível de entrada e de saída foram calculadas para cada um dos nós da rede, optando-se pela apresentação de alguns casos apenas ¹³⁷. Os resultados listados no quadro a seguir apresentado foram calculados pelo programa UCINET 6.123 e encontram-se organizados em colunas segundo os seguintes tópicos: *OutDegree*, que representa a centralidade de nível de saída; *InDegree*, representando a centralidade de nível de entrada; *NrmOutDeg* e *NrmInDeg*, que apresentam, na forma de percentagem, a centralidade de nível de saída e de entrada, respectivamente.

	OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
P5	17.000	14.000	38.636	31.818
M	15.000	11.000	34.091	25.000
P8	10.000	6.000	22.727	13.636
P13	6.000	2.000	13.636	4.545
P10	6.000	5.000	13.636	11.364
P12	6.000	6.000	13.636	13.636
P9	1.000	3.000	2.273	6.818
P3	1.000	3.000	2.273	6.818
P6	1.000	4.000	2.273	9.091
P38	0.000	0.000	0.000	0.000
P39	0.000	0.000	0.000	0.000
P40	0.000	0.000	0.000	0.000
P41	0.000	0.000	0.000	0.000
P42	0.000	0.000	0.000	0.000
P43	0.000	0.000	0.000	0.000
P44	0.000	0.000	0.000	0.000

Quadro 59: Grau de centralidade dos nós

Tal como a visualização do mapa de rede apresentado anteriormente já o demonstrava, o número de vínculos estabelecidos com os outros, varia de nó para nó. Contudo, pelos dados ilustrados no **quadro 59** podemos ter uma noção mais clara das diferenças entre os vários nós a este respeito. Assim, verifica-se que o actor que se encontra na posição central desta rede em termos de interacções a si direccionadas (grau de entrada) é o P5 – com 31,82% - e que este lidera também no que concerne às interacções direccionadas a outros (grau de saída) – com 38,64% -, sendo, desta forma, este o actor que mais se dirigiu aos outros e a quem os outros mais se dirigiram. Com aproximado destaque em termos de número de interacções estabelecidas, verifica-se que tal como o

¹³⁷ Em virtude da extensão da lista incluímos apenas os exemplos mais ilustrativos, e como tal referentes àqueles nós que apresentam níveis mais altos e mais baixos, apresentando ainda casos intermédios.

P5, outros três nós assumem um papel central - P8, M e P13. Opostos a estes, encontram-se os nós P39 a P45, apresentando índices de centralidade de 0%, tanto a nível de entrada como de saída, uma vez que não estabeleceram contacto directo com nenhum nó em particular e que por sua vez, nenhum outro nó estabeleceu contacto consigo.

Paralelamente, podemos observar que o número de interações que um nó estabelece com outros nós, denominado de grau de saída, e o número de interações que outros nós estabelecem consigo, denominado de grau de entrada, variam de acordo com o nó. Assim, em alguns nós, o nível de saída é ligeiramente superior ao de entrada, como por exemplo o P13 e o P8 e M, o que indica que, embora se tenham dirigido a várias pessoas dentro do grupo, foram menos alvo do contacto dos outros. Por outro lado, a situação contrária é também observável, por exemplo, nos nós P3, P6 e P9. Paralelamente, a paridade entre o grau de entrada e saída está também patente como por exemplo, no caso do nó P12.

Igualmente fornecido pelo cálculo relativo ao grau de entrada e saída, o programa UCINET, apresenta as estatísticas descritivas destes índices: a média (*Mean*), o desvio padrão (*Std Dev*), a soma de todas as interações (*Sum*) e ainda o mínimo (*Minimum*) e o máximo (*Maximum*) dos graus de entrada e de saída.

	OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
Mean	2.000	2.000	4.545	4.545
Std Dev	3.688	2.773	8.381	6.302
Sum	90.000	90.000	204.545	204.545
Minimum	0.000	0.000	0.000	0.000
Maximum	17.000	14.000	38.636	31.818

Quadro 60: Estatísticas descritivas das medidas de centralidade

O **quadro 60** evidencia que apesar dos 90 vínculos estabelecidos apontarem para uma média de 2 relações de interação por nó (*mean*), estes variaram de nó para nó. Assim, o número de interações de um nó com outros (*outdegree*) variou de 0 (*minimum*) a 17 (*maximum*) e o número de interações que outros nós estabeleceram com determinado nó (*indegree*) variou de 0 (*minimum*) a 14 (*maximum*). Indica igualmente que o desvio padrão (*std dev*), isto é, a variação da média foi no grau de saída de 3,69 e no grau de entrada de 2,77.

	Betweenness	nBetweenness
P5	339.507	17.944
M	276.124	14.594
P8	80.888	4.275
P33	52.667	2.784
P10	38.738	2.047
P13	32.619	1.724
P1	30.533	1.614
P12	22.840	1.207
P21	4.250	0.225
P36	1.833	0.097
P3	0.500	0.026
P34	0.500	0.026

Quadro 61: Centralidade de intermediação

Relevante também na importância de um nó é a sua intermediação (*Betweenness*), ou seja, a possibilidade de um nó intermediar interações entre outros pares de nós. O **quadro 61** apresenta os índices calculados pelo programa UCINET, organizados em colunas de acordo com os tópicos: *Betweenness*, que indica o índice próprio, e *nBetweenness*, que indica a percentagem do índice de centralidade.

No que diz respeito à centralidade de intermediação, apenas 12 dos 45 atores da rede actuaram no período visado como actores ponte, ou seja, actores que ligam outros pares de nós na rede. Entre estes, destacou-se novamente o nó P5 como aquele que deteve maior poder de intermediação – com um índice de 339,51, equivalente a 17,94%, seguido do M e P8 e P33. No outro extremo, encontram-se P3 e P34 como nós que menos actuaram no papel de ponte, com o índice de 0,5, equivalente a 0,03%. Os restantes 33 nós não funcionaram em nenhum momento como actores ponte.

DESCRIPTIVE STATISTICS FOR EACH MEASURE			
		Betweenness	nBetweenness
1	Mean	19.578	1.035
2	Std Dev	64.570	3.413
3	Sum	881.000	46.564
8	Minimum	0.000	0.000
9	Maximum	339.507	17.944
Network Centralization Index = 17.29%			

Quadro 62: Estatísticas descritivas de intermediação

O **quadro 62** evidencia que ainda que a média de intermediação se tenha situado nos 19.578 por nó, esta variou de 0 a 339.507. Paralelamente, o desvio padrão situou-se nos 64.570 e a soma total das intermediações resultou em 64.570.

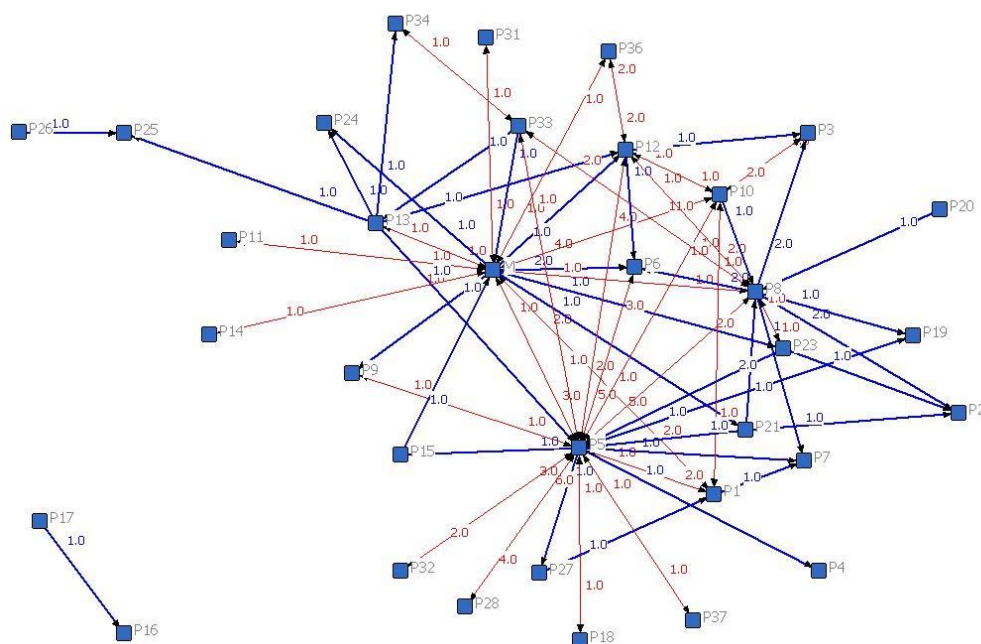
Atendendo a que os nós que possuem índices superiores às médias nas centralidades de nível de entrada e de saída e de intermediação, simultaneamente, se constituem como conectores centrais, o P5, M, P8, P10, P12 assumem este papel. Assim, de acordo com Cross e Prusak (2002), estes são responsáveis por ligarem a maior parte dos elementos do grupo e, também, por proverem as informações necessárias para facilitar a dinâmica de trabalho no interior da rede, encontrando-se em posição privilegiada, tanto para receber como para fornecer informações aos membros da rede.

<p>GEODESIC DISTANCE For each pair of nodes, the algorithm finds the # of edges in the shortest path between them. Average distance (among reachable pairs) = 2.260 Distance-based cohesion ("Compactness") = 0.177 (range 0 to 1; larger values indicate greater cohesiveness) Distance-weighted fragmentation ("Breadth") = 0.823 Frequencies of Geodesic Distances</p>		
	Frequen	Proport
1	89.000	0.128
2	351.000	0.505
3	239.000	0.344
4	16.000	0.023

Quadro 63: Distâncias geodésicas

As distâncias geodésicas, definidas por meio de medidas que calculam o caminho mais curto entre dois actores ou seja o número mínimo de relações que separam dois actores – indicam no caso da rede formada uma média de 2.26. Atendendo ao tempo de desenvolvimento da rede e o grupo estudado esta apresenta-se baixa o que é característica positiva para atestar a eficácia da rede já que cada actor necessita apenas de 2.26 contactos para alcançar qualquer outro actor, permitindo caso desejar fazer circular na rede com certa agilidade os suportes desejados (**quadro 63**).

Igualmente pertinente será compreender a intensidade que caracteriza os vínculos descritos, ou seja, o número de mensagens trocadas entre os pares que estabeleceram entre si interações.



Quadro 64: Intensidade das relações de interação estabelecidas

Relativamente à intensidade das interações estabelecidas, o **quadro 63** demonstra que estas registam valores que variam de um mínimo de 1 publicação por relação estabelecida e um máximo de 15 publicações entre os diferentes pares de nós que interagem entre si, sendo que num total de 146 publicações trocadas entre pares, a média de publicações entre estes é de aproximadamente 4,29 por nó. O mesmo quadro permite ainda verificar que os diferentes pares nem sempre estabelecem entre si o mesmo número de contactos, isto é, as interações que um nó estabelece com outros nós nem sempre é quantitativamente igual às interações que os outros nós estabelecem consigo, sendo que a maior discrepância se verifica entre o par M e P10 - 4 publicações para 11, respectivamente.

O conjunto de resultados ilustrado ao longo do presente capítulo constitui-se como um elemento indispensável à compreensão do impacto e funcionamento do espaço de interação em estudo apoiando a compreensão da importância dos factores logísticos, das necessidades de interação, dos temas com maior relevância, dos diversos aspectos subjacentes à comunicação e ao desenvolvimento da rede e dos papéis dos seus respectivos constituintes. Assim, de uma perspectiva geral, estes resultados parecem indicar aspectos positivos em relação à rede formada e à interação estabelecida entre os seus elementos.

6.3. Discussão dos resultados

De uma forma geral, os resultados obtidos sugerem que, neste grupo de participantes, o blogue teve um papel pertinente no desenvolvimento da interacção interfamiliar e da relação entre a família e a escola.

Desta forma, no que concerne ao impacto do blogue nos hábitos de interacção entre pais de alunos com dislexia, os dados recolhidos permitem sugerir que este se assumiu, no caso em estudo, como veículo relevante. Neste sentido, a análise comparativa dos dados provenientes dos inquéritos por questionário aplicados antes e após a experiência de interacção no blogue, permite verificar um expressivo crescimento tanto da frequência de contactos entre os pais de alunos com dislexia, quanto do número de famílias com as quais estas mantêm contacto.

O facto de nenhum participante ter anteriormente estabelecido com outras famílias quaisquer contactos via Internet, sugere que as alterações verificadas ocorreram em consequência da disponibilização do blogue. Tal reitera o poder da Internet em alcançar maior número de pessoas e, simultaneamente, multiplicar oportunidades de interacção entre elas, vastamente referido na literatura (p.e. Clothier, 2005 cit. in Carvalho et al., 2006).

A flexibilidade temporal e espacial claramente apontada como principal vantagem da interacção via Internet, em ambos os inquéritos por questionário, parece explicar este aumento na frequência de interacção que, por sua via, corrobora a importância da eliminação de barreiras de tempo e distância apontadas na literatura (Jones, 1997; Maciuszko, 1990; Rheingold, 1993 cit. in Finn & Lavitt, 1994). Autores como Finn e Lavitt (1994) sublinham o particular relevo que este benefício assume ao possibilitar o suporte a indivíduos cujos horários ou distâncias geográficas não permitem a frequência das reuniões dos grupos presenciais. A reforçar esta perspectiva, está a análise dos dados provenientes do próprio blogue que, não obstante a inacessibilidade aos dados de todos os seus participantes, aponta para a dispersão geográfica dos seus elementos, evidenciando a sua proveniência geográfica de diversos e distantes distritos do país. No que concerne à flexibilidade temporal, o seu papel determinante é também evidenciado na análise da distribuição horária das participações que se registou num largo espectro horário, atingindo o seu “pico” entre as 21 e as 23 horas, horário em que as famílias estão habitualmente livre de encargos profissionais e se dedicam mais à família.

Estes resultados podem apontar igualmente para o desenvolvimento de sentimentos de conforto (confirmados por resultados que reflectem um decréscimo da ansiedade) perante a percepção de disponibilidade total e permanente, uma vez que em oposição à situação formal de apoio, em que a relação com médico ou outro profissional ocorre segundo programas de suporte com horários e

regras mais formais, há nestes grupos liberdade para recorrer ao outro a qualquer hora (Singer et al., 1997 in Ainbinder et al., 1998).

Paralelamente, neste âmbito é pertinente salientar que, enquanto na fase anterior à interacção no blogue os contactos com outras famílias ocorriam maioritariamente de forma casual, posteriormente passaram a assumir cariz intencional - através da Internet. Tal, pode sugerir que esta ferramenta materializa a vontade de interagir, já pré-existente mas condicionada antes pela falta de oportunidade, já que na situação específica nem sempre é fácil encontrar pares para discutir assuntos tão específicos na proximidade ou ter disponibilidade para o fazer. A ilustrar tal perspectiva, transcrevemos um excerto da intervenção de uma participante: «*Já me tinha perguntado centenas de vezes, onde estão os pais das crianças disléxicas?*»¹³⁸.

É, também, pertinente realçar que alguns participantes passaram a encontrar-se presencialmente após contacto no blogue e que outros passaram a estabelecer um contacto mais íntimo/privado via *E-mail*. Esta evidência pode indiciar, à semelhança das conclusões do estudo de Baum (2004), contrárias a dados anteriores que apontavam a falta de proximidade física como aspecto negativo do suporte online (Han and Belcher, 2001 cit. in Bragadottir, 2008), que a utilização da Internet neste contexto não constitui desvantagem, correspondendo quer à necessidade de alguns participantes manterem o anonimato, quer favorecendo ou catalisando encontros em contexto real/físico entre os participantes.

No que concerne especificamente ao anonimato, ainda que nenhum participante o tenha apontado expressamente no inquérito por questionário como vantagem da interacção online, o considerável número de participantes que optou por não divulgar a identidade no blogue – os participantes do estudo, adoptando um nome alternativo (43%) e os externos não se identificando (35%), sendo que adicionalmente a este respeito não se pôde averiguar se os restantes se identificaram com nome verdadeiro ou outro -, pode sugerir este factor como determinante, e revelar-se por isso como vantagem. A consubstanciar esta observação, estão os sentimentos de desconforto perante situações de discussão face-a-face de assuntos potencialmente inibitórios, como o caso das NEE, reportados na literatura como impeditivos à frequência de grupos de suporte presenciais. Tal, ainda que não tenha tido sido directamente apontado pelos participantes do presente estudo enquanto motivo para a não participação em grupos de suporte mútuo presenciais, parece ser transparecido neste estudo pelo referido recurso ao anonimato, que pode sugerir que este potencial da Internet tornou esta interacção mais fácil, confortável e segura (Meier, 2004), favorecendo o decréscimo do estigma e vergonha (King & Moreggi, 1998) e encorajando, por isso, a participação de muitos indivíduos que de outra forma poderiam estar relutantes a esta interacção.

¹³⁸ As intervenções dos participantes são transcrições exactas das publicações no blogue.

Simultaneamente, o facto da não participação em grupos de auto-ajuda antes do blogue se ter relacionado maioritariamente com a falta de informação relativamente à existência destes grupos, remete-nos novamente para o poder da Internet em alcançar um maior número de pessoas. Neste sentido é de salientar que no período de dois meses visado para análise, intervieram, não apenas os sete participantes iniciais do estudo, como também um número significativo de pais e profissionais provenientes de todas as partes do país e até de outros continentes – situação improvável no círculo social tradicional - que recorreram ao blogue a partir da divulgação do espaço na Internet (84% participantes externos vs 16% participantes do estudo) tal como evidencia a seguinte intervenção registada no blogue: «*Estava à procura de informação sobre dislexia quando vi o anúncio deste blog no clube dos pais*». Ainda, relativamente a este aspecto, foram referenciadas como factores impeditivos da frequência destes grupos as limitações de tempo e espaço, o que reitera a já referida importância da flexibilidade desta ferramenta.

Neste âmbito, é de salientar que este alargamento de círculos sociais proporciona a contribuição de pessoas com diferentes ideias, perspectivas e habilidades complementares pode gerar resultados que dificilmente seriam encontrados individualmente (Hiltz, 1994). A este propósito, dados informais, provenientes de conversas com participantes apontam para a surpresa face a ideias/estratégias simples partilhadas no blogue: «*...já li os comentários várias vezes e é engraçado encontrar tantas ideias fáceis em que nunca tinha pensado*».

Por outro lado, a referida expansão da interacção do blogue para outros meios de comunicação – E-mail e presencialmente – podem sugerir a importância da gratuidade dos meios de contacto, já que, por exemplo, o telefone não foi mencionado. Neste sentido, e de acordo com o estudo de Ainbinder et al. (1998) baseado no apoio entre pais via telefone que revelou como impedimento o custo implicado por este meio de comunicação, podemos afirmar que a Internet parece favorecer uma maior duração e frequência dos contactos.

Paralelamente, o facto do *E-mail* - para além do blogue - ter sido apontado como meio de comunicação online privilegiado para o contacto entre pais, pode também indiciar a pertinência da facilidade de uso das ferramentas utilizadas para a promoção da interacção, já que o recurso ao *E-mail* em detrimento do *msn* e de fóruns poderá estar associada à maior familiaridade com esta ferramenta pela faixa etária destes participantes – \approx 43 anos.

Curiosamente, ainda que a abordagem de temas escolares no contacto com outros pais tenha sofrido um claro crescimento após a interacção no blogue, a percepção da “importância do contacto entre famílias para um melhor acompanhamento da vida escolar do filho” revelou-se decrescente. Contudo, esta aparente discrepância pode estar relacionada com a valorização, revelada após a participação no blogue, do encontro de similares em detrimento do acesso à informação,

inicialmente perspectivado como interesse/ benefício central desta experiência. Efectivamente, o “acesso a informação” inicialmente apontado como fundador do interesse dos pais em interagir com outros, não se demonstrou fulcral após a interacção - ainda que a possam ter obtido, como sugerem outros dados – sendo que o benefício de encontrar similares se revelou superior. Atendendo a que o “acesso a informação” se reveste de forte cariz prático e, conseqüentemente, se relaciona mais com preocupações académicas, podemos sugerir que a sua “desvalorização” pode justificar o referido menor nível de importância atribuído à “interacção enquanto forma melhor acompanhar a vida escolar do filho” registado na segunda fase de aplicação do questionário.

Paralelamente, a registada percepção dos outros elementos enquanto similares, permite-nos sugerir, baseados na teoria de Thoits (1986) e Taylor et al. (1990) citados por Ainbinder et al. (1998), a emergência de sentimentos de compreensão e compaixão - incomparáveis às restantes relações, mesmo com membros da família. No presente caso, esta perspectiva está patente nas publicações dos participantes, pelo que a título de exemplo transcrevemos a seguinte: *«À muito que sentia a necessidade de partilhar experiências com pessoas que soubessem do que estou a falar; sempre tive muito apoio de amigas e familiares mas é do tipo " deve ser mesmo difícil!" ou "não consigo imaginar se fosse comigo!" fica-se à mesma com o sentimento de que estamos sózinhos na nossa luta. É mesmo muito reconfortante estar no meio de pessoas "iguais"»; «olá A.¹³⁹ Sei perfeitamente o que está a sentir...»; « B. permita-me que lhe tratar por Amiga B. sabe porquê? Porque é uma Grande Mãe Coragem e Mulher com muita Força de vencer, luta contra tudo e todos, eu compreendo-a perfeitamente porque também estou sozinha a lutar e ninguém nos compreende, só queremos é o melhor e ao pensar no futuro deles ficamos desamparadas e desesperadas. (...) Não encontro mais palavras par exprimir o que sinto pela sua luta.»*. Estes sentimentos, despoletados pelo conforto proporcionado por um sentimento de pertença, potenciam a percepção de um ambiente seguro em que podem aberta e honestamente revelar as suas emoções, preocupações e pensamentos, sem medo da auto-exposição (McMillan, 1996; McMillan & Chavis, 1986 cit. in Amaro, 2007) e do julgamento a que muitas vezes, nestes casos, estão expostos na sociedade. Este sentido de comunidade, por sua vez melhora o sentimento individual de bem-estar, em termos de aumento da felicidade, diminui a preocupação, e aumenta a auto-eficácia podendo ajudar as pessoas a lidar com situações stressantes na sua comunidade de forma proactiva (Davidson & Cotter, 1991; Bachrach e Zautra; 1985 cit. in Amaro, 2007).

Adicionalmente, se associarmos a estes factos, a elevada importância atribuída a “uma rede de apoio que proporcione contacto entre famílias que vivenciam problemas semelhantes”, podemos

¹³⁹ Aos nomes contantes nas transcrições foram atribuídas letras de forma aleatório de forma a respeitar o direito à não divulgação das identidades dos participantes.

reiterar a valorização crescente da dimensão social/emocional do apoio entre iguais - em detrimento da dimensão exclusivamente escolar inicialmente percebida.

Contudo, embora a importância atribuída ao blogue enquanto facilitador do acompanhamento académico do filho tenha decrescido, estando os ganhos sociais e emocionais na literatura associados a comportamentos parentais conducentes ao desenvolvimento da criança (Peterander, 2000), poderemos sugerir que este apoio social proporcionado pela rede se assume favorável também no que concerne à esfera escolar, importante dimensão desenvolvimental.

Paralelamente à possível alteração da percepção após a experiência de interacção no que concerne às principais mais-valias derivadas da interacção com outros pais, o reconhecimento inicial quase exclusivo da sua função informativa pode também estar relacionado com um sentimento de desconforto perante expressão de sentimentos que julgam impróprios de revelar, como é, possivelmente, o reconhecimento do interesse pelo contacto com outros ser motivado pela solidão ou desamparo. Esta interpretação, encontra eco nos estudos de Long et al. (2001) que referem que a melhor que forma de recrutar pais para estes grupos é referindo que o seu objectivo é melhorar qualidades que estes já têm, uma vez que um dos impedimentos frequentes à sua participação se prende com o estigma, isto é, com o facto de considerarem que ao aceitar participar nestes grupos, estão a admitir que são “maus pais” e/ou que necessitam de ajuda.

Focalizando a análise sobre a percepção dos participantes relativamente a diversos aspectos relacionados com a problemática dos filhos – como a *“compreensão e apoio da sociedade”*, o *“apoio e acompanhamento da escola”*, o *“acesso a informação relativamente a aspectos educativos e de suporte para o educando”*, a *“capacidade de lidar com o problema do filho”* e o *“conhecimento sobre o que deve fazer”* - a acentuada subida nos níveis de satisfação destes após a interacção no blogue é geral, podendo assumir-se como confirmação dos múltiplos efeitos benéficos da interacção entre pares (Taylor, Buunk, & Aspinwall, 1990; Thoits, 1986 cit. in Ainbinder et al., 1998). A este respeito, é de salientar que o mais expressivo aumento da satisfação se deu relativamente à *“compreensão e apoio da sociedade”*, aspecto que evidenciou os níveis de satisfação mais baixos antes da interacção.

Não sendo provável que a atitude da sociedade se tenha alterado no período de dois meses, esta maior satisfação pode prender-se com uma alteração da percepção dos participantes e, neste sentido aponta para resultados já obtidos noutros estudos como o de Baum (2004) que sugere que a experiência de participação em grupos deste tipo pode conduzir a uma reformulação das perspectivas face a diversos aspectos, marcada frequentemente pela evolução de percepções negativas, para outras mais tolerantes.

Também é pertinente sublinhar que o decréscimo da satisfação perante o apoio e acompanhamento da escola e o nível de esclarecimento prestado nos contactos com a mesma - ainda que ligeiros - contrasta em certa medida com outros notáveis aumentos da satisfação, nomeadamente no que concerne ao “acesso a informação relativamente a aspectos educativos e de suporte para o educando” e ao “conhecimento sobre o que devo fazer/ a quem recorrer. Esta evolução pode indicar que o acesso ao conhecimento induzido pela rede conduziu a uma maior insatisfação perante a escola, ou seja, que, possivelmente, uma perspectiva mais informada acarretou a identificação de mais lacunas na actuação desta e/ou um posicionamento mais exigente dos pais. Esta mudança, ainda que possa traduzir alguma conflituosidade na relação família-escola, não significa necessariamente um afastamento entre estas, já que de acordo com autores como Souza (2009), que sublinha que estas situações podem até ser enriquecedores para ambas as partes, a conflituosidade só existe se existir envolvimento. Neste mesmo sentido parece indicar o aumento da “capacidade para lidar com o problema do filho”, uma vez que autores como Laureau (1987), Snow et al. (1991) e Stevenson e Baker (1987) sublinham que um dos efeitos benéficos do envolvimento familiar se reflecte na maior satisfação face ao seu papel de pais e à capacidade para lidar com a problemática.

Em relação às formas de acesso a informação relativa à problemática dos filhos, o aspecto mais pertinente consiste no surgimento de fontes informais, o que vai ao encontro de teorias que defendem o seu desenvolvimento face à posição única e privilegiada de um pai para aconselhar outro (Kerr, 2000). Assim, enquanto na fase anterior ao blogue a figura do profissional externo à escola era central, na fase posterior, esta decresce e a diferença mais assinalável reside no surgimento do recurso a “amigos ou outros pais com filhos com dificuldades semelhantes”. Paralelamente, é de realçar a notória subida do recurso à Internet, o que pode remeter para uma maior autonomia e, conseqüentemente, um maior poder sobre a problemática, também documentado na literatura (Barak, 2008). Ancorados no pressuposto de que esta autonomia, paralelamente ao acesso à informação e conhecimento, conduz a uma maior uma sensação de poder de acção sobre a problemática, e que esta por sua vez acarreta a assumpção de um papel mais activo dos pais (Barak, 2008), o mencionado aumento do “acesso a informação e conhecimentos” poderá ter-se traduzido numa atitude pró-activa dos pais, pungindo-os a aproximação à escola como sugere o ligeiro aumento do recurso “à escola (professores, psicólogos, etc.)”.

No que concerne às percepções dos participantes acerca das conseqüências/ nível dos benefícios derivados da participação no blogue, os dados recolhidos a partir do segundo inquérito por questionário, reiteram a pertinência do “sentimento de identificação com outros e da diminuição da sensação de isolamento”, já salientado por outros indicadores. Sendo que de acordo com Baum, em oposição aos sentimentos negativos, os sentimentos positivos reduzem estados de ansiedade e depressão, podemos associar a estes dois factores, os elevados níveis atribuídos à “contribuição do

blogue para a diminuição da ansiedade perante a problemática”. Nesta perspectiva, Ainbinder et al. (1998) especificam que a descoberta de similares proporciona sentimentos de alívio pela percepção de que a sua situação também é vivida por outros e que nada tem de “anormal”. Adicionalmente, o já abordado alargamento a um maior número de participantes favorecido pela Internet, para além de proporcionar mais perspectivas e fontes de informação, pode simultaneamente promover um sentimento de universalidade, diminuindo os sentimentos de alienação e isolamento dos indivíduos na medida em que os participantes sentem que pertencem a um grupo (Braithwaite, 1996 in Barak, 2008). Esta perspectiva é evidente nas palavras dos participantes: «*Desde já queria agradecer atodas as pessoas que me tem dado apoio e corajem,poque até agora eu sentia-me só e sem saber o que faser.*». Ainda, esta diminuição da ansiedade pode igualmente relacionar-se com o nível elevado atribuído à contribuição do blogue para “obtenção de mais conhecimentos acerca da dislexia”, já que esta condição acarreta o já referido *empowerment* e como tal, um incremento da satisfação e auto-estima, determinantes para o bem-estar.

A acrescentar ao observado, este factor ainda estar associado à extinção de sentimentos de “impotência/revolta” reportada após a interacção no blogue no que concerne às “dificuldades diárias enfrentadas em virtude da dislexia”.

Relativamente à percepção da contribuição dos vários participantes do blogue para a discussão, apesar da grande variedade de respostas, os participantes mostraram-se, de uma forma geral, mais satisfeitos com a actuação dos outros do que com a própria, apontando que consideram ter tido pouca intervenção principalmente por falta de tempo. Contudo, torna-se relevante salientar que dados informais e externos ao inquérito por questionário – conversas telefónicas e via E-mail - permitiram denotar que, pelo menos duas das participantes, apesar de pouco interventivas, acompanhavam diariamente o blogue. Este factor, pode indiciar um benefício adicional da utilização da Internet neste tipo de apoio, uma vez que a sua natureza aberta proporciona oportunidades de dar informação também àqueles que não se sintam preparados para participar ou que não desejem comunicar a sua situação e sentimentos, mas que assim podem ter acesso a informação (Klemm, Hurst, Dearholt, & Trone, 1999 in Barak, 2008).

No que concerne especificamente à relação família-escola, em consonância com indicadores já mencionados, a quantificação do “apoio prestado pela escola” diminuiu após a interacção no blogue, e curiosamente a frequência de “contacto com a escola” também registou um decréscimo que, ainda que ligeiro, é contraditório ao anteriormente referido aumento do “recurso à escola para obter informações acerca da dislexia”. Verifica-se ainda neste âmbito, uma alteração nos meios de contacto utilizados para interagir com a escola, sendo que na primeira fase foram apontados

paralelamente aos encontros presenciais, o telefone e os recados escritos, e na segunda apenas o encontro presencial foi referido. A análise conjunta destes resultados permite duas interpretações opostas, ora considerar que o contacto diminuiu de facto, ora que os pais, preferindo os encontros presenciais talvez devido a um aumento da percepção da importância do contacto com o professor, passaram a deslocar-se mais à escola. Esta segunda possibilidade pode ser reforçada pelo facto de contrariamente à primeira fase, nenhum considerar a disponibilização de outros meios necessária para favorecer o contacto com a escola.

Paralelamente, após esta experiência os pais consideraram mais difícil “o acompanhamento do percurso escolar do filho” e a “sensação de ser bem recebido na escola e da disponibilidade dos professores” também sofreu um decréscimo. O primeiro aspecto pode dever-se a um maior empenho no acompanhamento académico do filho em virtude do revelado aumento da consciencialização da importância do “conhecimento sobre a vivência escolar para um melhor apoio dos pais aos seus filhos”. Deste modo, a percepção de maiores dificuldades neste âmbito parece ser naturalmente motivada em função do acréscimo de atenção sobre o mesmo.

O segundo aspecto pode, por sua vez, constituir-se como resultado de uma constelação de percepções, uma relacionada com o aumento da importância da “flexibilidade de horários” como facilitadora “do contacto com a escola” e interligada com o aumento da referência à “indisponibilidade de tempo” no que concerne às “dificuldades diárias enfrentadas em virtude da dislexia” e, outra, derivada do facto dos contactos com a escola serem crescentemente motivados por razões de cariz negativo – preocupações -, já que diversos autores alertam que a relação entre pais e professores se torna desagradável e insatisfatória quando o encontro entre estes é por norma motivado por problemas (Perrenoud, 2000; Sayão, 2002; Aquino, 2002; Silva & Vargas, 2002; Estevão, 2003; e Carvalho, 2004). Contudo, e remetendo novamente para teorias que defendem que a conflituosidade pode constituir um sinal de envolvimento, estes dados podem apontar para uma mais activa participação parental, como reforçam os aumentos registados na frequência da participação em “eventos escolares” e “reuniões de pais” na escola bem como do crescimento da “partilha de exercícios e estratégias entre a escola e a família”. Neste último, salienta-se ainda o facto de os participantes sentirem que as suas sugestões são mais valorizadas pela escola.

Convergentes com estas asserções estão os níveis de satisfação relativos à postura da escola perante diversos aspectos - como a “procura da opinião dos pais”, a “sensibilidade demonstrada perante as dificuldades de aprendizagem dos estudantes” e o “encorajamento para a participação parental no processo de tomada de decisões” – que embora se apresentem baixos em ambas as fases, registaram uma subida que pode igualmente remeter para uma maior participação parental.

Quanto ao nível de importância assumido por factores diversos na promoção do sucesso escolar - como o “acompanhamento familiar”, o “desempenho do professor”, a “disponibilidade financeira para obter apoios”, “contacto dos pais com outras famílias”- apesar da descida geral após o período de interacção no blogue, os factores relativos ao “acompanhamento familiar” e ao “desempenho do professor”, mantiveram níveis consideravelmente elevados em ambos os momentos. Tal afigura-se, por sua vez, coerente com a mencionada maior percepção da proximidade entre a família e a escola como favorável ao bom desempenho escolar dos seus filhos.

No que respeita às características do grupo de participantes, interessa sublinhar a esmagadora predominância do género feminino. Ao contrário das outras populações da internet, principalmente constituída por indivíduos do sexo masculino, a maior presença do género feminino nesta área pode ser reflexo do tradicional maior envolvimento das mães em questões relacionadas com a educação e escola dos filhos (Montandon, 1996). A este respeito, Baum (2004) realça a pertinência do facto destas mães estarem empenhadas em aprender a trabalhar com o computador com a finalidade de obterem este apoio, perspectiva evidenciada nas palavras dos participantes do blogue: *«Obrigada pelo apoio de cada um em particular e ao blogue no geral, nunca participei em nenhum (estas coisas da net são muito recentes para mim)».*

Relativamente aos resultados revelados pela análise temática das publicações, estes revelaram, para além de uma enorme diversidade de tópicos discutidos, um destaque da “partilha de estratégias e informações” (ex.: *«por ex. enquanto eu fasso o jantar dito ao C. as palavras que anotei e ele com as letras soltas escreve se estiver errada cinco minutos depois repete intercalada com as outras.»*) coadunado com as expectativas iniciais dos participantes do estudo e com teorias que apontam para a importância que o apoio entre similares assume enquanto fonte de relevantes aprendizagens práticas e acesso a informação útil (Ainbinder et al., 1998). Este pragmatismo e utilidade é bem evidente para os participantes, sendo disso exemplo a seguinte intervenção: *«Querida dizer à D. que já tinha lido e imprimido a sua informação e que já me estou a preparar para a por em prática».*

Ainda no que concerne a este tópico, é de notar que o fornecimento de “estratégias e informações”, foi expressivamente superior ao seu pedido (84% vs 16%), o que contradiz a notada baixa na consideração da “importância da rede como suporte a outros” revelada nos inquéritos por questionário – apesar de alta em ambas as fases - e aponta para conclusões já evidenciadas noutros estudos que revelam um pertinente nível de altruísmo inconsciente na participação destes grupos (White & Madara, 2000). Estudos debruçados sobre a mutualidade do apoio nestas relações equitativas, acentuam que os seus benefícios são bi-direccionais (Stewart, 1989), descrevendo os efeitos positivos não apenas da ajuda recebida como também da fornecida pelos participantes e demonstrando que a segunda é tão ou mais importante que a primeira, já que a satisfação perante a

possibilidade de fazer a diferença e poder ajudar alguém e a gratificação perante a valorização dos seus conhecimentos, proporciona uma sensação de bem-estar, de maior actividade e importância.

No que concerne aos factores tidos como referência na caracterização do nível de presença social dos intervenientes na comunidade, a frequência elevada de expressões que remetem para a “interacção”, “coesão” e “afectividade” revelam uma elevada partilha e o estabelecimento de laços entre os membros da comunidade formada em torno do tema.

Assim, são exemplo de que o blogue se constituiu efectivamente como um meio favorável à interacção:

- o “**debate de assuntos já iniciados por outros**”(ex.: « Quanto ao apoio ao estudo acompanhado, sim tem razão E. e obrigatório para todas as crianças»);

- a “**colocação de questões**” (ex.: «*Como costuma fazer quando o seu filho lhe conta este tipo de atitudes dos colegas? (...)Em concreto, o que é que os outros pais dizem aos filhos nestas situações?*»);

- o uso de expressões de “**demonstração de apreço por opinião de outro**” (ex:«Foi muito boa ideia E. »);

- os “**apelos**” (ex.: « *Desculpem esta forma algo seca, mas realmente estou cansada, são vários anos nesta "luta", por favor não desistam de um trabalho de reeducação nas áreas específicas em que os vossos filhos têm dificuldades, e esqueçam as lentes, invistam o vosso dinheiro num acompanhamento sério e especializado. O meu filho usou os óculos, como pais tentamos tudo, uma ilusão, conheço mais dois casos sem sucesso significativo.*») denunciam que o blogue se constituiu efectivamente como um meio favorável à interacção.

Paralelamente, os resultados provenientes da análise de rede demonstram a forte conexão entre os diferentes membros da comunidade, evidenciando a reciprocidade das relações estabelecidas e os fluxos de informação entre elas que, por sua vez, revelam a mutualidade tão essencial à formação dos grupos de suporte mútuo.

Ainda que longe de alcançar a desejada rede saturada – ideal, mas rara (Molina, 2002 in Mesquita et al., 2008) -, onde todas as interacções logicamente possíveis estão presentes, esta análise, revelou uma densidade considerável tendo em conta o estágio embrionário do blogue e o reduzido período de tempo visado pela análise (0 – 2 meses), ainda que a comparação das comunidades presenciais às virtuais revele que as primeiras são usualmente mais pequenas e levam mais tempo a formar-se (Kotha & Wadhwa, 1999). À semelhança das relações estabelecidas em presença, os diferentes níveis de poder assumidos pelos diversos elementos que compõem as comunidades é visível. Estes protagonizaram actuações diferentes, havendo por um lado, elementos mais centrais, ora mais

solicitados, ora que estabelecem contacto com muitos outros elementos e, por outro lado, elementos menos centrais que ora estabeleceram vínculos com um número reduzido de participantes, ora foram pouco solicitados pela comunidade. Paralelamente, também pertinente é salientar o papel daqueles que se colocam em posição de intermediar novas relações. Estes podendo favorecer a coesão ao interligar outros participantes desempenham um importante papel na circulação da informação dentro da rede (Cross e Prusak, 2002 cit. in Mesquita et al., 2008), sendo vital sua participação para o desenvolvimento dos propósitos da rede pela disseminação da informação e consequentes ganhos que asseguram aos elementos da rede (Tomaél e Marteleto, 2006 cit. in Mesquita et al., 2008).

Por outro lado, destaca-se igualmente a existência de elementos isolados que não se conectam com ninguém, que evidenciam que nem todos os membros da comunidade usufruem ou colaboram com o princípio norteador da rede, podendo evidenciar que nestes casos, não houve ajuda ou influência (Molina, 2002 in Mesquita et al., 2008). Contudo se atendermos a que os elementos que se encontram nesta situação eram maioritariamente novos na rede, podemos inferir que este “isolamento orgânico” como denominado por Moreno (1994) referido por Mesquita et al., 2008 se justifica pela sua recente entrada não ter permitido tempo suficiente para conhecer ou ser conhecido pelos restantes elementos, o que torna limitado o potencial de interacção.

Ainda na análise do nível de presença social dos intervenientes na comunidade, a clara predominância de expressões que remetem para a coesão, sendo exemplos que confirmam a formação efectiva de uma comunidade:

- o recurso a “**vocativos**”;
- o uso de “ **verbos e pronomes inclusivos**” referentes à acção conjunta da comunidade (ex.: «*Vamos conseguir todos juntos.*»; «*Já estou farta de conversas e enganos da Direcção Regional de Educação, agora quero acção, temos que unirmos contra aqueles que querem desvalorizar os nossos filhos, não podemos ficar braços cruzados.*»);
- as expressões que “**demonstram concordância**”(ex.: «*concordo sim , a dislexia deve ser mais divulgada pela comunicação social.*»; «*Concordo em absoluto com os exames que a F. refere até porque acho necessidade urgente da dislexia ser detectada antes da criança frequentar o ensino oficial.*»);
- as expressões que denotam a “**percepção de similaridade**” («*A minha filha fazia o mesmo*»; «*...e à medida que relata o seu acompanhamento ao seu filho, via o filme dos meus dias... como a entendo e como partilho do que sente...*»);

- as expressões que manifestam “**apreço pelo espaço de interacção**” existente («*Eu sou a G., e gostaria de em primeiro lugar felicitar a pessoa que teve esta iniciativa (...)... nunca me ocorreu esta ideia de génio. Penso que este espaço pode ser realmente importante para trocar experiências, mas acima de tudo para procurar, encontrar soluções.*»);

- e as expressões que “**demonstram de disponibilidade**” (ex.: «*H., pelo que eu já constatei, sim tudo leva imenso tempo, para as nossas crianças eu diria séculos, vou perguntar (...) e se a poder ajudar de algum modo, por favor diga.*»),

E por fim, os aspectos que nos remetem para a afectividade e que consequentemente evidenciam os laços afectivos formados nesta comunidade, como é disso exemplo a seguinte intervenção: «*Muito obrigado pela vossa ajuda!!! Em vós sinto um ombro amigo. Muito obrigado!*»:

- as “**saudações**”(ex.: «*Boa noite a todas as pessoas deste blog.*»);

- as “**demonstrações de emoções/ estado de espírito**” (ex.: «*desculpem o pessimismo mas às vezes fico cansada.*»; «*Primeiro nem sabia o que era dislexia e senti-me desesperada (e agora ainda me sinto) e não entendia porque isto tinha que acontecer logo à minha filha, não sabia o que fazer e a professora também não sabe o que me dizer.*»);

- o “**incentivo/ apoio**” («*Força J., os nossos filhos são de ouro*»; «*Muita Força Mãe !!*»; «*Bravo K. está no bom caminho, lute que vale a pena, faça tudo para a sua menina (é menina não é) não chumbar o ano.*»);

- o uso de “**diminutivos**” («*Beijinhos para o seu tesouro.*»; «*L., vou mandar-lhe as letrinhas o mais breve possível, são oferta de Pascoa para a sua filhota.*»);

- e outras expressões que denotam “**atenção/preocupação para com outro**” («*Espero que tudo esteja a correr pelo melhor, dê-nos um sinal...*»; «*M., venho saber novidades sobre a reunião na escola foi ontem, não foi? Foi positiva?*») ou uso de **humor** («*No caso do meu filho, muito antes de sabermos que tinha esta dificuldade de aprendizagem, só queria era papel e lápis e desenhava, desenhava ... até hoje só faz é bonecos, mas muito bem feitos, acho que o rapaz se julga Picasso! (desculpem estou a brincar com coisas sérias)*»).

Em suma, embora visando um espaço de tempo reduzido, a discussão dos resultados permite sugerir uma influência clara do blogue na interacção entre famílias e ainda notar indicadores que apontam para a sua possível influência na relação destas com a escola.

CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1. Conclusões

Gostaríamos, nestes considerandos finais, de intersectar dois níveis de análise: o do blogue enquanto ferramenta facilitadora da interacção entre famílias de alunos com NEE e o da interacção proporcionada pelo mesmo enquanto promotora de uma aproximação entre contextos familiar e escolar.

Face às incipientes pesquisas enquadradas no âmbito do suporte online para pais de crianças com NEE, este estudo, não obstante a sua natureza limitada, visou sobretudo contribuir para a expansão do conhecimento e compreensão do seu impacte.

Assim, pretendemos contribuir para uma reflexão aprofundada sobre a utilização de ferramentas de comunicação baseados na *Web* em favor da educação e especificamente no sentido de desenvolver alternativas complementares para a aproximação entre famílias e a melhoria da relação entre a família e a escola, numa interacção suportada por um blogue.

De uma forma geral este estudo permitiu-nos demonstrar que as TIC e, particularmente, as ferramentas da *Web 2.0*, ao dispor de todos e também da Escola, proporcionam novas oportunidades comunicativas e interactivas entre os diversos agentes intervenientes na educação, nomeadamente entre famílias de alunos com NEE.

Neste sentido, o blogue assumiu-se no presente caso como importante auxílio à aproximação entre famílias que vivenciam problemas semelhantes promovendo um diálogo interfamiliar sobre assuntos gerais relacionados com factores importantes ao desempenho escolar e desenvolvimento de crianças com NEE.

Esta colaboração, assente na partilha de conhecimentos e experiências e no esclarecimento de dúvidas, parece ter contribuído para o desenvolvimento de saberes que se julgam importantes para a prestação de um melhor suporte educativo destas famílias aos seus educandos. Mediante a análise conjunta da totalidade dos dados obtidos, consideramos poder confirmar igualmente diversos benefícios, nomeadamente a atenuação do sentimento de isolamento social vivenciado por estas famílias.

Assim, e baseados nas perspectivas de autores como Baum (2004) e Huws, Jones e Ingledew (2001, cit. in Bragadóttir, 2008), podemos reiterar que os grupos de suporte mediados pela internet se mostraram importantes enquanto elementos adicionais ou mesmo substitutos dos grupos tradicionais face-a-face entre pais de alunos com NEE.

Acredita-se ainda que este benéfico contacto entre famílias de alunos com NEE, poderá ter favorecido uma maior sensibilização para o papel parental no processo educativo e como tal, ter

incentivado e promovido uma otimização da participação da família no contexto escolar do seu educando, condição indispensável ao sucesso do seu desempenho escolar.

Os enunciados que de seguida apresentaremos reflectem, do nosso ponto de vista, a confluência dos dados da literatura e das observações efectuadas no âmbito do presente trabalho.

- (1) Tal como os discursos relativos às TIC, e particularmente à *Web 2.0*, nos confrontam com o seu potencial sem precedentes no alcance de uma vastidão de pessoas, também as nossas análises espelham este fenómeno ao ter expandido os contactos destas famílias, alargando círculos sociais a dimensões inalcançáveis pelos meios tradicionais;
- (2) O forte cariz facilitador da interacção das suas ferramentas fundamenta-se substancialmente nas propriedades da *Web* em relação à flexibilidade temporal e espacial que é corroborada no nosso estudo pela eliminação de barreiras de tempo e distância apontadas pelos participantes e simultaneamente denunciadas pela dispersão geográfica e horária das participações;
- (3) O suporte emocional, social e prático fornecido por este tipo de redes de suporte online, clamado na literatura como alguns dos seus principais benefícios, é neste estudo materializado pela satisfação e bem-estar evidenciados pelos participantes e pelo seu maior poder em lidar com as adversidades diárias indiciado pelo maior acesso a informação;

O estudo demonstrou-se muito produtivo pela pouca literatura direccionada de forma específica para este tema que nos exigiu uma maior reflexão e aproximação ao universo das TIC. No entanto, face à revisão bibliográfica realizada, não podemos deixar de salientar as dificuldades enfrentadas ao sintetizar conceitos extremamente complexos e circulares na sua essência, tentando, simultaneamente estabelecer limites em torno dos aspectos pertinentes para este trabalho.

Ficou-nos algumas vezes a sensação de que desta tarefa resultaria um empobrecimento conceptual, parecendo-nos outras vezes impraticável transmitir a essência das teorias sem valorizar todas as suas dimensões. Estas dificuldades conduziram-nos a reformulações sucessivas que resultaram no presente estudo que cremos fundamentar e apoiar o contínuo desenvolvimento de redes de suporte para pais de alunos com NEE.

7.2 Perspectivas de investigação futuras

Tendo em consideração as conclusões apresentadas e esperando que estas constituam um impulso a futuros projectos, julgamos pertinente o desenvolvimento e aprofundamento de estudos neste âmbito.

A este respeito, apesar de este estudo contemplar alguns dados sugestivos de uma aproximação da família à escola induzida pela interacção com outras famílias no blogue, esta associação carece de demonstração empírica. Assim, julgamos pertinente o desenvolvimento de estudos que se debrucem sobre esta temática.

Concomitantemente, o impacto deste tipo de experiência sobre o próprio aluno com NEE, medindo aspectos como o seu bem-estar e desempenho académico, poderia contribuir para uma abordagem mais compreensiva e completa dos efeitos que o suporte entre pares pode alcançar.

Sob a óptica da permanente necessidade de “alimentar” e promover a manutenção destas interacções, a compreensão dos factores que tornam as redes mais activas, bem como os factores que provocam o seu esmorecimento, seriam de muito interesse e utilidade no suporte ao desenvolvimento das mesmas.

No âmbito de uma maior disseminação deste tipo de ferramentas no suporte às famílias, estudos centrados no desenvolvimento de estratégias e processos que encorajem e apoiem iniciativas à sua criação e utilização revelam-se igualmente pertinentes já que muitas vezes estas não se geram espontaneamente.

Consideramos ainda, dada a reduzida dimensão do grupo de participantes e o curto espaço de tempo destinado à interacção dos pais no blogue, que o alargamento do estudo a um maior número de participantes, bem como a análise das suas interacções num período de tempo mais longo, seria importante para uma melhor compreensão e generalização dos resultados.

Bibliografia

- Agudo-Guevara, A. (2000). Etica en la Sociedad de la Informacion: reflexiones desde America Latina. *In: Seminário Infoetica*, Rio de Janeiro.
- Ainbinder, J., Blanchard, L., Singer, L., George, H., Sullivan, M., Powers, L., Marquis, J., & Santelli, B. (1998). A qualitative study of parent to parent support for parents of children with special needs. *Journal of Pediatric Psychology*, 23: 99–109.
- Ali, I. & Ganuza, J. (1997). *Internet en la educación*, Anaya multimedia, Madrid.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*, Lisboa, Mc Graw-Hill.
- Amaro, J. P. (2007). Sentimento Psicológico de Comunidade: uma revisão. *Análise Psicológica*, vol. 25, no.1, p.25-33.
- American Psychiatric Association (1996). *DSM IV: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Climepsi Editores.
- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0? Ideas, Technologies and Implications for education*. JISC, *Technology & Standards Watch*. <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>. (consultado na Internet em 30 de Abril de 2009).
- Andrade, G. R. B. & Vaitsman, J. (2002). Apoio Social e redes: conectando solidariedade e saúde. *Ciências e Saúde Coletiva*, 7 (4), 925-934.
- Aquino, J. G. (2002). *Um trabalho a quatro mãos?* Nova Escola. Ed.157.
- Baltazar, N. & Aguaded, I. (2005). Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação. 4º *Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, em Aveiro*.
- Barak, A. (2008). Fostering empowerment in online support groups, *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1867-1883.
- Barbosa, E. & Granado, A. (2004). *Weblogs, diário de bordo*, Porto, Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola”, in *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, Instituto de Inovação.
- Bartolomé, A. (2008). Web 2.0 and New Learning Paradigms, *eLearning Papers*.
- Baum, L.S. (2004). Internet parent support groups for primary caregivers of a child with special health care needs. *Pediatric Nursing*, 30(5), 381–401.

- Berners-Lee, T. Cailliau, R., Luotonen, A., Nielsen, H.F., & Secret, A. (1994). The World Wide Web. *Communications of the ACM*, 37 (8), 76-82.
- Blood, R. (2000). *Weblogs: a history and perspective* http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html (consultado na Internet em 15 Março de 2009).
- Blood, R. (2002). *BlogTalk – A European Conference On Weblogs: Web-based publishing, communication and collaboration tools for professional and private use* <http://2003.blogtalk.net/> (consultado na Internet em 30 Janeiro de 2009).
- Boder, E. (1976). School failure - Evaluation and treatment. *Pediatrics*, 58 (3), 394-403.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borgatti, S.P., M.G. Everett, & L.C. Freeman. (1999). *UCINET 5.0 Version 1.00*. Natick: Analytic Technologies.
- Bottentuit Junior, J. B. & Coutinho, C. P. (2007). Análise da Usabilidade de um Laboratório Virtual de Química Orgânica. *Memórias da 6ª Conferencia Ibero-americana em Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI)*.
- Bragadóttir, H. (2008). Computer-Mediated Support Group Intervention for Parents, *Journal of Nursing Scholarship*, 40(1), 32-38.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: clarifying our values for the New Millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(0), 105-115.
- Cabral, P. (2003). *Leitura, Compreensão e Escrita no Ensino Superior e Sucesso Académico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Caetano, L. M. (2004). Relação escola-família: uma proposta de parceria. *Dialógica – Revista Acadêmica dos Cursos de Pedagogia e Comunicação Social da FAM – Faculdade de Americana*, 1(1).
- Canário, R. (1996). Un projet pour les écoles isolées, in *Revue Internationale d'Education*, 10, 111-120.
- Carvalho, M.E.P.C. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Caderno de Pesquisa*.

- Carvalho, A. A., Moura, A., Pereira, L. & Cruz, S. (2006). Blogue: Uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino. *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares - III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*, Braga: CIEEd, (pp.635-652).
- Casas, A. M. (1994). *Introducción a las Dificultades en el Aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Castells, M. (2000). *The Information age: Economy, Society and Culture. The End of Millenium* Blackwell.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chavkin, N. F., & Williams, D. L. (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. *Educational Horizons*, 66(2), 87-89.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cooley, E. J. & Ayres, R. R. (1988). *Self-concept and success-failure attributions of non handicapped students and students with learning disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 174-178.
- Cordeiro, M. & Sanches, I. (2005). Práticas de educação inclusiva: o envolvimento da família em intervenção precoce. *Cadernos de Educação de Infância*, 75, 14-22.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com NEE nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Martins, A. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* Porto: Porto Editora.
- Correia, M. & Serrano, A.M. (2002). Parcerias Pais-Professores na Educação de crianças com NEE". *Revista Inclusão, um guia para Educadores e Professores*. Quadrado Azul Editora, Braga.
- Correia, L. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2 (XXII): 369-376.
- Correia, L. (2006). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Clarificação de Conceitos* (online). Disponível em: <http://www.portoeditora.pt>.

- Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem Específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (2), 155-172.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1996). *Currículos Funcionais. Manual para a Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ME.
- Costa, M. (2005). *Blogs como ferramentas pedagógicas* <http://caicmariano.blogdrive.com> (consultado na Internet em 30 Janeiro de 2009).
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244.
- Creswell, J. (2000). *Qualitative inquiry and research design – choosing among five traditions*. London: Sage Publications.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem, Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa, Lidel, 1.^a Edição.
- Cummings, J. N., Sproull, L., & Kiesler, S. (2002). Beyond Hearing: Where real world and online support meet. *Group Dynamics*, 6(1), 78-88.
- Cutrona, C. E. & Suhr, J. (1992). Controllability of stressful events and satisfaction with spouse support behaviours. *Commun Res*, 19, 154-74.
- D'Amaral, T. (2003). Sobre “sociedade do conhecimento”: um labirinto e uma saída. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 152, 33-42.
- Dames, K. Matthew (2004). *Social software in the library* <http://www.llrx.com/features/socialsoftware.htm> (consultado na Internet em 5 de Abril de 2009).
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. et al. (1997). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*, Livros Horizonte, Lisboa.
- Dávila, G. A. & Silva, E. L. (2008). *Inovação no contexto da sociedade do conhecimento* <http://www.cibersociedad.net> (consultado na Internet em 25 de Abril de 2009).
- Davis, A. (2004). What are the possibilities for weblogs in education?

<http://anvil.gsu.edu/NECC2004/> (consultado na Internet em 3 de Janeiro de 2009)

Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, 7 a 10 de Junho de 1994. <http://www.seionline.net/consultorio/artigos/Declara%E7%E3o%20de%20Salamanca.pdf> (consultado na Internet em 18 de Maio de 2009).

Dencker, A. F. M. & Via, S. C. (2001). *Pesquisa empírica em Ciências humanas: com ênfase em comunicação*. São Paulo: Futura.

Dgicd. (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dias, P. (1994). *A abordagem da comunicação multidimensional na concepção e desenvolvimento de interfaces hipermédia*. Actas do II Congresso Ibero Americano de Informática na Educação. Lisboa: Ministério da Educação, II, 30-40.

Dias, J. C. (1996). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Portugal: Instituto Jean Piaget.

Downes, S. (2004). Educational Blogging, *Educause Review*, 39 (5), 14–26.

Downes, S. (2005). S. “E-learning 2.0”, *ELearn*, 10, ACM Press.

Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36, 3.

Epstein, J. & Dauber, S. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 289-305.

Epstein, J.L., & Herrick, S.C. (1991). *Two Reports: Implementation and effects of summer home learning packets in the middles grades*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.

Epstein, J. (1995). School, Family, Community Partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.

Estevão, C. V. (2003). Escola e Participação: o lugar dos pais e a escola como lugar do cuidado. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 11 (41), 415-424.

European Agency for Development in Special Needs Education (1998). *Integration in Europe: Trends in 14 European Countries*. Edited by Meijer, C.J.W.

- European Commission Communication (1999). *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities*. a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value, Belgium.
- Faria, J.M. (2007). A Vez e a Voz dos Pais — O associativismo parental em tempo de governança. *Sísifo/ Revista de Ciências de Educação*.
- Fidel, Raya. (1992). *The case study method: a case study*. In: Glazier, Jack d. & Powell, Ronald R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992. 238p. p.37-50.
- Finn, J. (1999). An exploration of helping processes in an online self-help group focusing on issues of disability. *Health and Social Work*, 24.
- Finn, J. & Lavitt, M. (1994). Computer-based self-help/mutual aid groups for sexual abuse survivors. *Social Work with Groups*, 17, 21-46.
- Fonseca, V. (1993). Dificuldades de Aprendizagem (DA): Análise contextual e Novos Desafios. *Jornal de Psicologia*, 11 (3/4), 8-14.
- Fonseca, V. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, C. (1992). *As NTIC: esboço para um quadro global*. Vítor Duarte Teodoro & João Correia de Freitas (orgs.), *Educação e Computadores*, Lisboa: GEP, Ministério da Educação (pp. 27-88).
- Galaburda A.M. & Kemper T.L. (1979). Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: a case study. *Ann Neurol*. 6(2):94-100.
- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología*, 32(1), 3-30.
- Glat, R., Pletsch, M. (2004). Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais, *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24.
- Glat, R. (2004). Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. *Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*, publicado em CD-ROM. Belo Horizonte.
- Gomes, M. J. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa* (pp. 311-315).

- Gomes, M. (2006). Portefólios digitais: revisitando os princípios e renovando as práticas. *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares – III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, M. J. & Silva, A. R. (2006). *A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte* http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/16_maria_joao_gomes_e_ana_rita_silva_prisma.pdf (consultado na Internet em 7 de Fevereiro de 2009).
- Gomes, M. J. & Lopes, A. M. (2007). Blogues escolares: quando, como e porquê? In C. Brito, J. Torres & J. Duarte. (Org.), *Actas de Weblogs na educação 3 experiências, 3 testemunhos*. Setúbal: Centro de Competências CRIE ESE de Setúbal, (pp. 117-133).
- Gontijo, S. (2004). *O livro de ouro da comunicação*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping and future expectations, *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14* (2).
- Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia: MD Nationale Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A., Berla, N. (1994). *A New generation of evidence: the family is crucial to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Hewitt, H. (2004). *Hugh Hewitt Strikes Blow For Blogs* <http://www.freerepublic.com/focus/f-bloggers/1307604/posts> (consultado na Internet em 18 de Maio de 2009).
- Hiltz, R. (1994). *The Virtual Classroom: Learning without limits via computer networks, Norwood*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1987). *Learning disabilities: Educational principles and practices*. New York: Grune & Stratton.
- Junior, R & Borges, M. (2008). A comparação da estrutura social de turmas de graduação e pós-graduação: Um entendimento da cartografia dos grupos. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales, 14* (8).
- Kazdin, A.E. (2002). *Research design in clinical psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B. & Bloom, B. (1993). *The home environment & school learning: Promoting parental Involvement in education of children*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

- Kerr, S. & Macintosh, J. (2000). Coping when a child has a disability; exploring parent-to-parent support. *Child Care, Health, and Development*, 26, 309–321.
- King, S. A & Moreggi, D. (1998). Internet therapy and self help groups - the pros and cons. In J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Implications* (pp. 77-109). San Diego, CA: Academic Press.
- Kotha, S. & Wadhwa, A. (1999). *A Note on Virtual Communities*, University of Washington
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School relationships: the importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Leitch, M., & Tangri, S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons*, 66 (2), 70-74.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy, P. (1994). *As Tecnologias da Inteligência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy, P. (1995). *Cyberespace et Démocratie - Pour l'intelligence collective in Le Monde Diplomatique* <http://www.monde-diplomatique.fr/1995/10/LEVY/1857.html> (consultado na Internet em 19 de Março de 2009).
- Lévy, P. (1997). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy, P. (2000) *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1976-1988)*. Braga: IEP-UM.
- Lima, J.A. (2002). *A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?* Pais e Professores, um desafio à cooperação, Edições ASA, Porto.
- Long, A., McCarney, S., Smyth, G., Magorrian, N., & Dillon, A. (2001). The effectiveness of parenting programmes facilitated by health visitors. *Journal of Advanced Nursing*, 34(5), 611–620.
- Lopes, J., Velásquez M., Fernandes P. & Bártolo V. (2004). *Aprendizagem, ensaio e dificuldades de leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lubkin, I. & Larsen, P. (2006). *Chronic illness: Impact and Interventions*. Toronto: Jones and Bartlett Publishers.

- Ludke, M. et Marli, A. (1986) - Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Macedo, R. M. A (1998). Família diante das dificuldades escolares dos filhos. In: *Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis: Vozes. 185-206.
- Machado, A. (1992). Os desafios da imagem e das Comunicações no Ensino dos anos 90. Comunicação. *VI Encontro a Informática e o Ensino*, Coimbra.
- Magaldi, A.M.B.M. (2000). Notas sobre o tema das relações entre o lar e a escola nos debates educacionais dos anos 1920/30. *Saúde, sexo e educação*, 9 (22/23), 21-26.
- Margalit, M. & Al-Yagon, M. (2002). *The loneliness experience of children with learning disabilities*. B. Y. L. Wong & M. Donahue (Eds.), New Jersey.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais – Como colaborar?*, Texto Editora, 25ª edição, Lisboa.
- Marques, R. (1993). *Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos E. U.* D. Davies: Livros Horizonte.
- Marques, Ramiro (1994). Colaboração Escola-Famílias: um Conceito para Melhorar a Educação. *Revista ESES*, nº 5, 4-1.
- Marujo, H.A. e tal. (2002). *A Família e o sucesso escolar*. Editorial Presença, Lisboa.
- Mathes, A. (2004). Folksonomies - Cooperative Classification and Communication trad. Through Shared Metadata. Illinois <http://www.adammathes.com/academic/computer-mediated-communication/folksonomies.html>. (consultado na Internet a 11 de Maio de 2009).
- Meier (2004). Technology-mediated groups. In: Garvin, C.D., Gutierrez, L.M., Galinsky, M.J. (Eds.), *Handbook of social work with groups*, Guilford, New York. pp. 479-503.
- Mesquita, R.B. et al. (2008). Análise de redes sociais informais: aplicação na realidade da escola inclusiva. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, 1807-5762.
- Minayo, M.C.S. et al. (1998). *Pesquisa social: Teoria, método e Criatividade*. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003
- Mohr, W. K. (2004). Surfacing the life phases of a mental health support group. *Qualitative Health Research*, 14(1), 61–77.

- Montandon (1994). As relações pais-professores na escola primária: das causas de incompreensões recíprocas. *Education et Famille*.
- Montadon (1996). Os contactos dos pais com os professores. *L'ecole dans la vie des Familles*.
- Moran, J. (2000). *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. Moran, J. M. & Masetto, M. T., & Behrens, M. A..
- Moura, O. (2008). *Portal da dislexia* <http://www.dislexia.web.pt> (consultado na Internet a 11 de Maio de 2009).
- MSI - Missão para a Sociedade de Informação (1997). Livro Verde para a Sociedade de Informação. Missão para a Sociedade de Informação/ Ministério da Ciência e da Tecnologia., Lisboa.
- Naughton, S. (2004). *The Importance of Family Engagement, Children Now* http://www.childrennow.org/assets/pdf/issues_preschool_familyengagement_report.pdf (consultado na Internet a 11 de Maio de 2009).
- OECD / PISA (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment* (1.^a ed.). Paris: OECD Publications.
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M., & Marturano, E. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicol. Reflex. Crit.*, 17 (1).
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software* <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>. (Consultado na Internet em 20 de Maio de 2009).
- O'Reilly, T. (2007). "What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software". *Communications & Strategies*, 1(17).
- Orihuela, J. & Santos, M. (2004). *Los weblogs como herramienta educativa: experiencias com bitácoras de alumnos, in Quaderns Digitals* <http://www.quadernsdigitals.net/index.php> (consultado na Internet em 3 de Março de 2009).
- Osman, B. (2001). *No One to Play With: The Social side of Learning Disabilities*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.

- Owen M, Grant L, Sayers S., & Facer, K. (2006). *Social software and learning* http://www.futurelab.org.uk/resources/publications_reports_articles/opening_education_reports/Opening_Education_Report199. (Consultado na Internet em 20 de Maio de 2009).
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Penenberg, L. (2005). *Like It or Not, Blogs Have Legs*, <http://www.wired.com/news/culture/0,1284,66336,00.html> (Consultado na Internet em 12 de Janeiro de 2009).
- Pequeno, A. C. A. (2001). *Educação e família: uma união fundamental?* Revista Espaço , no. 16 - julho/ dezembro.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar* – Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrone, J. (2004). *What is a weblog?* <http://www.guardian.co.uk/weblogarticle/0,6799,394059,00.html> (Consultado na Internet em 13 de Janeiro de 2009).
- Peterander, F. (2000). The best quality cooperation between parents and experts in early intervention. *Infants and Young Children* 12(3), 32–45.
- Philips, R. (2000). Facilitating online discussion for interactive multimedia Project management. [Online]; disponível em <http://otis.scotcit.ac.uk/casestudy/phillips.doc> (acedido em Fevereiro 2009)
- Pickett, S.A., Cook, J.A., & Heller, T. (1998). Support Group Satisfaction: A Comparison of Minority and White Families. *New Directions for Mental Health Services*, 77, 63-73.
- Pinto, M.G. (1986). Para uma melhor identificação da dislexia e da disortografia, *Revista da Faculdade de Letras : Línguas e Literaturas*, 3 (86), 69-94.
- Plantin, L. & Daneback, K. (2008). Research on Parenthood and the Internet: Themes and Trends. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2).
- Plantin, L. & Daneback, K. (2009). Parenthood, information and support on the internet. <http://en.scientificcommons.org/46560977> (Consultado na Internet em 16 de Janeiro de 2009).
- Ponte, J. (1992). *O computador, um instrumento da educação*. 6.^a edição. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Ponte, J. (1997). *As novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

- Portal do governo (2006). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/2006, Renovação do Programa Escolhas para 2007-2009*
http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/PCM/MP/Comunicacao/Outros_Documentos/20060626_MP_Doc_Programa_Escolhas.htm (consultado na Internet em 29 de Maio de 2009).
- Pourtois, J. et al. (1994). “Educação Familiar e Parental”. *Revista Inovação*, 7 (3).
- Pretorius, J. (2001). Reading ability and academic performance: What's the big deal? *Paper presented at the Cape Town*.
- Primo, A. & Smaniotto, A. (2006). A conversação na comunidade de blogs insanus
http://www.compos.org.br/e-compos/adm/documentos/abril2006_alex_ana.pdf
(Consultado na Internet em 12 de Janeiro de 2009).
- Primo, A. (2007). O aspecto relacional das interações na Web 2.0. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*.
- Querido, P. & Ene, L. (2003). *Blogs*. Lisboa, Portugal: Centro Atlântico.
- Rebello, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Recuero, R. (2003). Weblogs. *Webrings e Comunidades Virtuais*, 1, 31.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R. & Archer, W. (1999). Assessing Social Presence in Asynchronous Text based Computer Conferencing, *Jornal of Distance Education*, v14 n2 p50-71.
- Rueda, M. (1995). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*, Salamanca: Amaru.
- Rutherford, R. & Edgar, E. (1979). *Teachers and Parents: a guide to interaction and cooperation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular Educação Especial – Uma História e Separação*. Edições Afrontamento.
- Sanches-Ferreira (2009). Projecto de Avaliação da Implementação do Decreto-lei n.º 3/2008: resultados preliminares. Congresso Internacional de Educação Inclusiva, Belém.
- Sánchez & Escribano (1999). *A medição do autoconceito*. Bauru, SP: EDUSC.
- Santaella, L. (2007). *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. São Paulo: Paulus.

- Sarmiento, T. (1992). As práticas de envolvimento de pais em Jardins de Infância - Um Estudo de caso. *CEFOPE: Universidade do Minho*.
- Sayão, R. (2002). Família e escola parceiros ou rivais? *TV Escola*, 28, 40-42
- Scharer, K. (2005) *An Internet Discussion Board for Parents of Mentally Ill Young Children. Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18, 17-25
- Scheier, M. F., Carver, C. S. & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test). *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Schön, A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, New York.
- Serra, H. & Estrela, M. (2007). Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção. *Cadernos de Estudo*, 5 (pp.93-115).
- Shargel, F. (2002). O envolvimento da família e o sucesso do aluno na escola in: *Estratégias para auxiliar o problema e evasão escolar*. Rio de Janeiro: Dunya Editora, 2002.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia, Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*, Porto Editora.
- Siemens, G. (2002). The Art of Blogging-Part http://www.elearnspace.org/Articles/blogging_part_1.htm (Consultado na Internet em 12 de Março de 2009).
- Silva, P. (2002). *Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação*. Porto: Edições Asa
- Silva, M.A. & Vargas A.L.S. (2002). A participação na relação família-escola viabiliza o processo escolar na educação infantil. *Sprint magazine – Body Science*, 122, 15-20.
- Snow, C., Barnes, W, Chandler, J., Goodman, I. & Hemphill L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Snowling, M. J. (1983). The comparison of acquired and developmental disorders of reading - a discussion. *Cognition*, 14 (1), 105-118.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família, uma perspectiva sistémica para alunos com Necessidades educativas Especiais*. Porto Editora, Porto.
- Souza, C. (2009). *Relacionamento família-escola e suas implicações na aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas*.

<http://www.webartigos.com/articles/25210/1/relacionamento-familia-escola-e-suas-implicacoes-na-aprendizagem-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental-em-escolas-pulblicas/pagina1.html> (acedido em Maio 2009)

- Stainback, S., Stainback, W. & Ayres, B. (1996). *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stevenson, L. & Baker, D. (1987). The Family-School Relation And The Childs Performance. *Special Issue on Schools and Development*, 58 (5), 1348-1357.
- Stewart, M. J. (1989). Social support: Diverse theoretical perspectives. *Social Science and Medicine*, 28 (12), 1275-1282.
- Tajra, S.F. (2000). *Interacção, Colaboração e Cooperação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem* <http://www.tajratecnologias.com.br/artigo11.htm> (Consultado na Internet em 12 de Fevereiro de 2009).
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*, Perspectivas Organizacionais, Lisboa, Mc Graw-Hill.
- Teles, P. (2004). Dislexia Como Identificar? Como Intervir?. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20(5).
- Temple, C. M. (1997). *Reading Disorders - Developmental Cognitive Neuropsychology*. East Sussex, U.K.: Psychology Press (pp. 163-223).
- Thomas, G. (1997). Inclusive Schools for an Inclusive Society. *British Journal of Special Education*, 24 (3), 103–107.
- Touré, H. (2008). *TIC ao serviço das pessoas com necessidades especiais no Dia Mundial da Sociedade de Informação* <http://www.itu.int/wtisd/2008/messages/ITU-SG-message.pdf> (consultado na Internet a 11 de Maio de 2009).
- Turoff, M. & Hiltz, R. (1982). Computer support for group versus individual decisions. *IEEE Transactions on Communications*, 30 (1), 82-91.
- Vaz, P. (2004). As esperanças democráticas e a evolução da Internet. *Revista Famecos*, 24, 125-39.
- Velasco, C. (2004). Accessibility and the Next Generation of Web Development Tools: Introduction to the Special Thematic Session. *ICCHP*.
- Viscardis, L. (1998). The family-centred approach to providing services: A parent perspective. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 18(1), 41-53.

- Wertheim, J. (2000). A sociedade da informação e seus desafios. *Ci. Inf., Brasília*, 29 (2), 71-77.
- White, B.J., & Madara, E. J. (2000). Online mutual support groups: Identifying and tapping new I & R resources. *Information & Referral: The Journal of the Alliance of Information and Referral Systems*, 22, 63-82.
- Winch, A., & Christoph, J. (1988). Parent-to-Parent links: Building networks for parents of hospitalized children. *Children's Health Care*, 17, 93-97.
- Winer, D. (2002). *The History of Weblogs* <http://newhome.weblogs.com/historyOfWeblogs> (Consultado na Internet em 27 de Fevereiro de 2009).
- Wright, K. (1999). Computer Mediated support groups: An examination of relationships among social support, perceived stress, and coping strategies. *Communication Quarterly*, 47 (4), 402-414.
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Ziegler, S. (1987). The effects of parent involvement on children's achievement: the significance of home/school links. *Toronto board of education*, Canada.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO:

Este questionário inscreve-se na Dissertação do Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro e pretende analisar a interacção entre famílias de alunos com dislexia e entre estas e a escola.

Contamos com a sua colaboração neste projecto para que futuramente se apurem formas de conceber e melhorar redes de suporte familiar e de partilha de informação sobre esta temática.

Toda a informação recolhida será tratada de forma confidencial.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Leia atentamente as perguntas e assinale com uma cruz ou preencha o espaço em conformidade com a sua situação.

1. Com que frequência tem contacto com outros pais de alunos com dislexia?
 nunca raramente por vezes frequentemente sempre
2. No contacto com esses pais, com que frequência se abordam temas escolares?
 nunca raramente por vezes frequentemente sempre
3. Com quantas famílias de alunos com dislexia mantém contacto?
 0 menos de 3 menos de 5 menos de 10 mais de 10
4. De que forma, habitualmente, ocorrem esses contactos?
 pessoalmente, por encontro casual (p.e. à saída da escola ou noutros locais públicos)
 pessoalmente, por encontro intencional (p.e. encontros marcados)
 via telefone
 via Internet
 outros: _____
5. Assinale na escala de 0 a 5 em que medida considera que o contacto com outros pais o/a ajudaria a estar mais informado/a em relação à vida escolar do/a seu/sua filho/a? (sendo que 0 corresponde a “não ajudaria nada” e 5 a “ajudaria muito”)
 0 1 2 3 4 5
6. Já participou em grupos de ajuda mútua relativos à problemática do/a seu/sua filho/a?
 sim não
 - 6.1. Se respondeu “não” à pergunta anterior, indique o(s) motivo(s):
(pode assinalar mais do que uma opção)
 não tenho informação sobre a existência destes grupos
 são geograficamente distantes do local onde resido
 não tenho disponibilidade devido aos horários de trabalho
 não considero útil para a resolução do problema
 não acredito ter algum papel na resolução deste problema escolar
 não me sinto confortável perante a discussão aberta face-a-face deste tema
 outros: _____
 - 6.2. Se respondeu “sim” à pergunta anterior, indique o(s) motivo(s) que o levaram a participar:
(pode assinalar mais do que uma opção)
 para esclarecer dúvidas sobre a resolução de problemas práticos
 para contactar com pessoas com quem me sinta identificado e me façam sentir menos isolado
 para compreender melhor o que é a dislexia e ter acesso a informação
 para partilhar experiências e conhecimentos com outros que vivem dificuldades semelhantes

outros: _____

7. Assinale na escala de 0 a 5 de acordo com o seu grau de satisfação em relação aos seguintes aspectos (sendo que 0 corresponde a “completamente insatisfeito” e 5 a “completamente satisfeito”):

	0	1	2	3	4	5
compreensão e apoio da sociedade						
apoio e acompanhamento da escola						
acesso a informação relativamente a aspectos educativos e de suporte para o meu educando						
capacidade para lidar com o problema do/a meu/minha filho/a						
conhecimento sobre o que devo fazer/ a quem recorrer						

8. Que importância teria na problemática do/a seu/sua filho/a, uma rede de apoio que proporcionasse o contacto entre famílias que vivenciam problemas semelhantes?

nenhuma pouca alguma muita

8.1. Caso tenha assinalado na pergunta anterior “alguma” ou “muita”, indique o(s) motivo(s):
(pode escolher mais do que uma opção)

- para esclarecer dúvidas sobre a resolução de problemas práticos
 para contactar com pessoas com quem me sinta identificado e me façam sentir menos isolado
 para compreender melhor o que é a dislexia e ter acesso a informação
 para partilhar experiências e conhecimentos com outros que vivem dificuldades semelhantes
 outros: _____

9. Indique numa escala de 0 a 5, em que medida gostaria de partilhar as suas experiências com outras famílias no sentido de as ajudar em problemas práticos semelhantes aos do/a seu/sua filho/a (sendo que 0 corresponde a “não gostaria nada” e 5 a “gostaria muito”).

0 1 2 3 4 5

10. Já estabeleceu contacto via internet com outras famílias?

sim não

10.1. Se respondeu “sim” à pergunta anterior, indique o(s) meio(s) utilizado(s)?

E-mail blogue fórum msn outros: _____

11. Para si, qual é/seria a vantagem mais importante da comunicação via internet:

não ter que me deslocar poder aceder a qualquer hora não ter que me identificar
 outros: _____

12. De que forma(s) procura habitualmente informação em relação à problemática da dislexia?

através da escola (professores, psicólogos, etc.)
 através do profissionais que o acompanham fora da escola (médico, psicólogo, etc.)
 através de amigos ou outros pais com filhos com dificuldades semelhantes
 através de livros
 através da Internet
 outros: _____

13. Em relação à problemática da dislexia, quantifique o apoio que a escola ao/à seu/sua educando/a?

nenhum pouco algum muito

14. Com que frequência tem contacto com a escola (professores, director de turma, etc.)?

nunca raramente por vezes frequentemente sempre

15. Quais as formas mais frequentes de contacto com a escola:
 presencialmente via telefone via carta via Internet outros: _____
16. Assinale na escala de 0 a 5 em que medida considera difícil acompanhar o percurso escolar do/a seu/sua filho/a (sendo que 0 corresponde a “nada difícil” e 5 “muito difícil”).
 0 1 2 3 4 5
17. Na sua opinião, o que poderia favorecer uma maior participação dos pais na vida escolar?
 maior flexibilidade de horários
 outros meios de contacto
 maior receptividade por parte da escola
 maior informação
 outros: _____
18. Sente-se bem recebido na escola e os professores mostram-se disponíveis para conversar consigo?
 nunca raramente por vezes frequentemente sempre
19. Que motivo(s) o/a levam habitualmente ao contacto com a escola:
 quando sou convocado/a pelo/a professor/a quando alguma coisa me preocupa
 vou frequentemente à escola mesmo quando não existe nenhum motivo particular
20. Assinale na escala de 0 a 5 em que medida considera estes contactos são esclarecedores relativamente ao que deve fazer e às formas de apoiar o estudo e a aprendizagem do/a seu/sua filho/a em casa (sendo que 0 corresponde a “nada esclarecedores” e 5 a “muito esclarecedores”).
 0 1 2 3 4 5
21. Assinale numa escala de 0 a 5, em que medida considera que os pais podem ajudar mais os seus filhos se estiverem bem informados sobre a sua vivência escolar (sendo que 0 corresponde a “não podem ajudar nada” e 5 a “podem ajudar muito”).
 0 1 2 3 4 5
22. Com que frequência participa nos eventos escolares (p.e. festas, eventos desportivos, etc.)?
 nunca raramente por vezes frequentemente sempre
23. Com que frequência participa nas reuniões ou encontros de pais na escola?
 nunca raramente por vezes frequentemente sempre
24. Se não assinalou a resposta “nunca”, qual a sua opinião sobre essas reuniões ou encontros de pais?
 não são úteis são pouco úteis são úteis são muito úteis
25. Atribua valores de 0 a 5 de acordo com a importância que considera que os seguintes factores têm na promoção do sucesso escolar do seu educando (sendo que o 0 corresponde a “sem importância” e o 5 a “muito importante”):

	0	1	2	3	4	5
acompanhamento familiar						
desempenho do/a professor/a						
disponibilidade financeira para obter apoios						
contacto dos pais com outras famílias						

26. Em que medida concorda com a afirmação “uma maior proximidade entre a família e os professores beneficiaria o desempenho escolar do/a meu/minha filho/a”?
 discordo completamente discordo não tenho opinião concordo concordo plenamente

27. Assinale de acordo com o seu grau de satisfação em relação aos seguintes aspectos (sendo que 0 corresponde a “completamente insatisfeito” e 5 a “completamente satisfeito”):

	0	1	2	3	4	5
a escola procura conhecer a minha opinião						
a escola mostra sensibilidade à necessidade dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e às suas famílias						
a escola encoraja-me a participar do processo de tomada de decisões relativas ao meu educando						

28. Em relação à troca de informações com o/a professor/a sobre exercícios e estratégias que podem ajudar no desempenho escolar do/a seu/sua filho/a ou a resolver problemas práticos: (pode assinalar mais do que uma opção)

sugiro soluções para a escola a escola sugere soluções para casa não existe partilha de soluções entre a família e a escola

29. Em que medida considera que as suas sugestões são valorizadas?

nunca raramente por vezes frequentemente sempre

30. Com que frequência costuma aceder à internet?

nunca raramente por vezes frequentemente sempre

31. Costuma participar em blogues?

nunca participei já consultei mas nunca participei já participei participo e acompanho
1 ou mais blogues tenho um blogue da minha autoria

32. Considera que os blogues são de fácil participação?

sim não – quais as suas principais dificuldades? _____

33. Que expectativas tem em relação à experiência no blogue em que vai participar?

34. Que assunto(s) gostaria de ver tratado(s) nesse blogue?

legislação, regulamentação e políticas
 dificuldades experienciadas comumente pelo aluno e família
 estratégias para utilizar em casa para melhorar a prestação escolar do meu filho
 outros: _____

35. Qual a sua maior preocupação em relação à problemática do/a seu/sua filho/a?

36. Quais as principais dificuldades que enfrenta ao lidar com esta problemática no seu dia-a-dia?

37. Se falasse com outros pais que têm a mesma experiência, o que gostaria de lhes perguntar?

Obrigado pela sua colaboração!

QUESTIONÁRIO:

Leia atentamente as perguntas e assinale com uma cruz ou preencha o espaço em conformidade com a sua situação.

Este questionário inscreve-se na segunda fase do estudo A Interação entre Famílias e a Relação Família-Escola O Impacte das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Necessidades Educativas Especiais e pretende analisar, após trabalho de campo, os hábitos de interação entre famílias de alunos com dislexia e entre estas e a escola.

Contamos novamente com a sua colaboração neste projecto para que futuramente se apurem formas de conceber e melhorar redes de suporte familiar e de partilha de informação sobre esta temática.

Toda a informação recolhida será tratada de forma confidencial.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

38. Com que frequência tem actualmente contacto com outros pais de alunos com dislexia?
 nunca raramente por vezes frequentemente sempre
39. No contacto actual com esses pais, com que frequência se abordam temas escolares?
 nunca raramente por vezes frequentemente sempre
40. Com quantas famílias de alunos com dislexia mantém contacto actualmente?
 0 menos de 3 menos de 5 menos de 10 mais de 10
41. De que forma, habitualmente, ocorrem esses contactos?
 pessoalmente, por encontro casual (p.e. à saída da escola ou noutros locais públicos)
 pessoalmente, por encontro intencional (p.e. encontros marcados)
 via telefone
 via Internet
 outros: _____
42. No contacto via internet com outras famílias, indique o(s) meio(s) utilizado(s)?
 E-mail blogue fórum msn outros: _____
43. Considerando a situação actual, assinale na escala de 0 a 5 de acordo com o seu grau de satisfação em relação aos seguintes aspectos (sendo que 0 corresponde a “completamente insatisfeito” e 5 a “completamente satisfeito”):

	0	1	2	3	4	5
compreensão e apoio da sociedade						
apoio e acompanhamento da escola						
acesso a informação relativamente a aspectos educativos e de suporte para o meu educando						
capacidade para lidar com o problema do/a meu/minha filho/a						
conhecimento sobre o que devo fazer/ a quem recorrer						

44. De que forma(s) procura actualmente informação em relação à problemática da dislexia?
 através da escola (professores, psicólogos, etc.)
 através do profissionais que o acompanham fora da escola (médico, psicólogo, etc.)
 através de amigos ou outros pais com filhos com dificuldades semelhantes
 através de livros
 através da Internet
 outros: _____
45. Em relação à problemática da dislexia, quantifique o apoio que a escola dá ao/à seu/sua educando/a?

nenhum pouco algum muito

46. Com que frequência tem contacto com a escola (professores, director de turma, etc.)?

nunca raramente por vezes frequentemente sempre

47. Quais as formas mais frequentes de contacto com a escola:

presencialmente via telefone via carta via Internet outros: _____

48. Assinale na escala de 0 a 5 em que medida considera difícil acompanhar o percurso escolar do/a seu/sua filho/a (sendo que 0 corresponde a “nada difícil” e 5 “muito difícil”).

0 1 2 3 4 5

49. Na sua opinião, o que poderia favorecer uma maior participação dos pais na vida escolar?

- maior flexibilidade de horários
- outros meios de contacto
- maior receptividade por parte da escola
- maior informação
- outros: _____

50. Com que frequência se sente bem recebido na escola e os professores se mostram disponíveis para conversar consigo?

nunca raramente por vezes frequentemente sempre

51. Que motivo(s) o/a levam habitualmente ao contacto com a escola:

- quando sou convocado/a pelo/a professor/a
- quando alguma coisa me preocupa
- vou frequentemente à escola mesmo quando não existe nenhum motivo particular

52. Assinale na escala de 0 a 5 em que medida considera estes contactos são esclarecedores relativamente ao que deve fazer e às formas de apoiar o estudo e a aprendizagem do/a seu/sua filho/a em casa (sendo que 0 corresponde a “nada esclarecedores” e 5 a “muito esclarecedores”).

0 1 2 3 4 5

53. Assinale numa escala de 0 a 5, em que medida considera que os pais podem ajudar mais os seus filhos se estiverem bem informados sobre a sua vivência escolar (sendo que 0 corresponde a “não podem ajudar nada” e 5 a “podem ajudar muito”).

0 1 2 3 4 5

54. Com que frequência participa nos eventos escolares (p.e. festas, eventos desportivos, etc.)?

nunca raramente por vezes frequentemente sempre

55. Com que frequência participa nas reuniões ou encontros de pais na escola?

nunca raramente por vezes frequentemente sempre

56. Se não assinalou a resposta “nunca”, qual a sua opinião sobre essas reuniões ou encontros de pais?

não são úteis são pouco úteis são úteis são muito úteis

57. Atribua valores de 0 a 5 de acordo com a importância que considera que os seguintes factores têm na promoção do sucesso escolar do seu educando (sendo que o 0 corresponde a “sem importância” e o 5 a “muito importante”):

	0	1	2	3	4	5
acompanhamento familiar						
desempenho do/a professor/a						
disponibilidade financeira para obter apoios						
contacto dos pais com outras famílias						

58. Em que medida concorda com a afirmação “uma maior proximidade entre a família e os professores beneficiaria o desempenho escolar do/a meu/minha filho/a”?

discordo completamente discordo não tenho opinião concordo concordo plenamente

59. Assinale de acordo com o seu grau de satisfação em relação aos seguintes aspectos (sendo que 0 corresponde a “completamente insatisfeito” e 5 a “completamente satisfeito”):

	0	1	2	3	4	5
a escola procura conhecer a minha opinião						
a escola mostra sensibilidade à necessidade dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e às suas famílias						
a escola encoraja-me a participar do processo de tomada de decisões relativas ao meu educando						

60. Em relação à troca de informações com o/a professor/a sobre exercícios e estratégias que podem ajudar no desempenho escolar do/a seu/sua filho/a ou a resolver problemas práticos: (pode assinalar mais do que uma opção)

sugiro soluções para a escola a escola sugere soluções para casa não existe partilha de soluções entre a família e a escola

61. Em que medida considera que as suas sugestões são valorizadas?

nunca raramente por vezes frequentemente sempre

62. Actualmente, qual a sua maior preocupação em relação à problemática do/a seu/sua filho/a?

63. Actualmente, quais as principais dificuldades que enfrenta ao lidar com esta problemática no seu dia-a-dia?

64. Que importância teve na problemática do/a seu/sua filho/a esta rede de apoio proporcionada pelo blogue que possibilitou o contacto entre famílias que vivenciam problemas semelhantes?

nenhuma pouca alguma muita

65. Relativamente à experiência de interacção com outros pais proporcionada pelo blogue, em que medida esta lhe permitiu:

	0	1	2	3	4	5
obter mais conhecimentos acerca da dislexia						
modificar algumas crenças em relação a esta problemática						
perceber melhor as dificuldades e comportamentos do/a seu/sua filho/a						
saber melhor como reagir perante as dificuldades						
diminuir a ansiedade perante a problemática						
aumentar sentimento de identificação com outros e diminuir a sensação de isolamento						
sentir-se mais activo/a na educação do/a meu/minha filho/a						
sentir-se mais seguro/a na relação com os profissionais da escola						
estar mais informada em relação à vida escolar do/a seu/sua filho/a						

66. Relativamente às expectativas associadas à minha participação:

	0	1	2	3	4	5
intervim o quanto desejaria						
os restantes participantes intervieram o quanto desejaria						

29.1. Caso não tenha participado o quanto desejaria, indique o(s) motivo(s):

- falta de tempo dificuldades de acesso reduzido sentimento de identificação com os restantes participantes reduzido interesse pelas temáticas debatidas
 outros: _____

67. Indique numa escala de 0 a 5, em que medida foi importante partilhar as suas experiências com outras famílias no sentido de as ajudar em problemas práticos semelhantes aos do/a seu/sua filho/a (sendo que 0 corresponde a “não gostaria nada” e 5 a “gostaria muito”).

- 0 1 2 3 4 5

68. Para si, qual foi a vantagem mais importante da comunicação via internet:

- não ter que me deslocar poder aceder a qualquer hora não ter que me identificar
 outros: _____

A interacção no blogue foi positiva porque _____

A interacção no blogue não foi positiva porque _____

Por fim, para efeitos de caracterização demográfica do grupo de participantes do estudo, complete ou assinale:

Idade: _____ Profissão: _____

- Nível de escolaridade: 1º ciclo do ensino básico (1º a 4º ano) 2º ciclo do ensino básico (5º a 6º ano)
 3º ciclo do ensino básico (7º a 9º ano) ensino secundário (10º a 12º ano)
 ensino superior (bacharelato, licenciatura...)

Obrigado pela sua colaboração!

ANEXO II

Carla Silveira Maia
R. Armindo Nogueira da Costa, 94, 3º CF
4470-248 Maia

Assunto: pedido de colaboração

Maia, 11 de Fevereiro de 2009

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo,

Eu, Carla Silveira Maia, portadora do B.I. nº 11410772, mestranda do curso de Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro, venho por este meio, no âmbito da dissertação de mestrado intitulada *A Interação entre Famílias e a Relação Família-Escola - O Impacte das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Necessidades Educativas Especiais*, solicitar a encarecida colaboração do V/ Agrupamento no sentido de promover o contacto com familiares de alunos com dislexia, eventualmente, interessados na participação no estudo.

De forma sucinta, o objectivo do estudo será analisar a eficácia das TIC na promoção da interacção interfamiliar de alunos com NEE e os consequentes efeitos desta interacção proporcionada pelas TIC na relação entre a família e a escola.

Para o desenvolvimento do trabalho de campo, será criado um blogue para a interacção entre estas famílias no sentido de promover a partilha de saberes e experiências, sendo que a participação dos pais implicará o preenchimento de dois questionários - nos momentos pré e pós implementação do blogue - e o acompanhamento do referido blogue.

Despeço-me com elevada consideração e apresento a minha total disponibilidade para qualquer procedimento que considere necessário,

ANEXO III

Sumário Descritivo do Projecto

O projecto intitulado *A Interação entre Famílias e a Relação Família-Escola - O Impacte das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Necessidades Educativas Especiais*, inscreve-se na Dissertação do Mestrado em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro da mestranda Carla Maia e conta com a orientação dos Professores Margarida Almeida e António Osório.

De uma forma sintetizada, este estudo incidirá sobre a criação de um blogue para a interacção entre famílias de alunos com dislexia no sentido de promover a partilha de saberes e experiências nomeadamente no que concerne às dificuldades académicas.

O objectivo será analisar a eficácia das Tecnologias de Informação e Comunicação na promoção da interacção interfamiliar de alunos com Necessidades Educativas Especiais e consequentemente, os efeitos desta interacção proporcionada pelas TIC na relação entre a família e a escola.

O trabalho de campo contará com a colaboração de 5 encarregados de educação de alunos com dislexia a frequentar o 1º ciclo do Ensino Básico, e será constituído fundamentalmente por três fases:

1. Aplicação inicial de um inquérito por questionário – antes da participação no blogue - aos participantes do estudo (focando os temas: interacção interfamiliar e relação família-escola);
2. Interação e partilha de experiências dos encarregados de educação no blogue (os temas em debate centrar-se-ão nas dificuldades experienciadas por esta população sobretudo no que concerne à prestação de suporte educacional aos seus educandos; com duração aproximada de dois meses)
3. Nova aplicação de um inquérito por questionário – após a participação no blogue - aos participantes do estudo (focando novamente as variáveis em estudo: interacção interfamiliar e relação família-escola)

Ao trabalho de campo seguir-se-á a análise confidencial dos dados provenientes das participações de forma a concluir acerca da utilidade das TIC enquanto ferramenta de comunicação fomentadora de uma mais próxima relação entre as famílias que partilham dificuldades comuns e entre estas famílias e a escola.

Carla Maia

Contactos: 918736570

csmaia1@gmail.com

ANEXO IV

DECLARAÇÃO

Eu, _____, encarregado/a de educação do aluno/a _____, declaro que aceito participar num estudo sobre as interacções interfamiliares e a relação família-escola e que tenho conhecimento que tal inclui o preenchimento de dois inquéritos e a participação num blogue. Desta forma, autorizo a utilização confidencial dos dados referentes à minha participação no estudo, declarando que fui informado através do documento em anexo acerca dos objectivos e procedimentos do mesmo.

ANEXO V

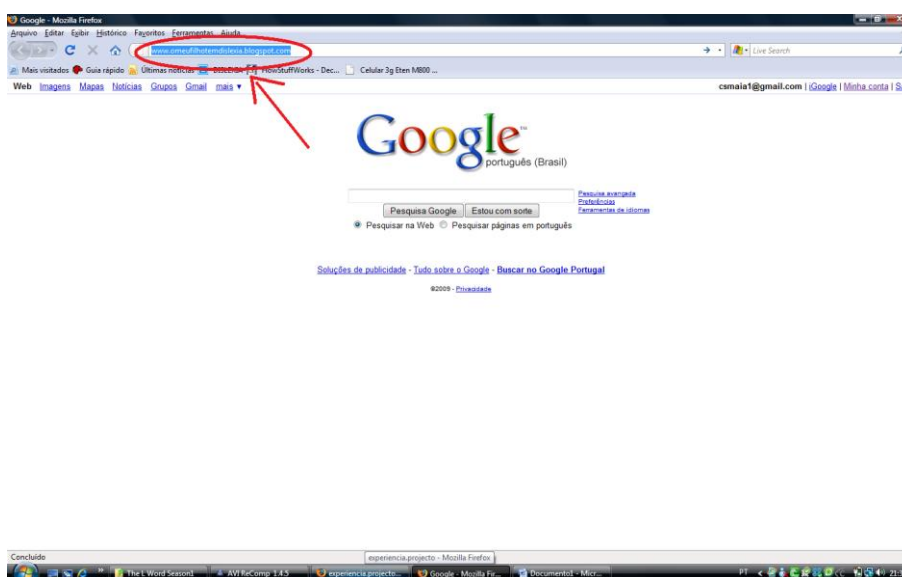
Como aceder e participar no blogue? – GUIA FÁCIL

1º Passo – Para aceder ao blogue clique sobre o link:

<http://omeufilhotemdislexia.blogspot.com/>

(se este link não funcionar, basta copiá-lo e colá-lo na barra de endereços de qualquer página da internet e clicar ENTER)

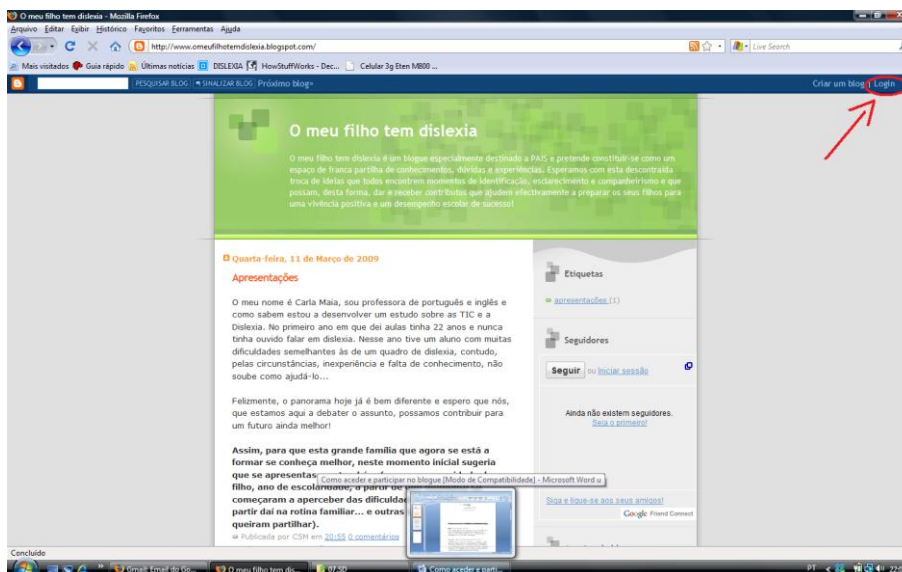
Ex:



2º Passo – fazer LOGIN (para entrar no blogue)

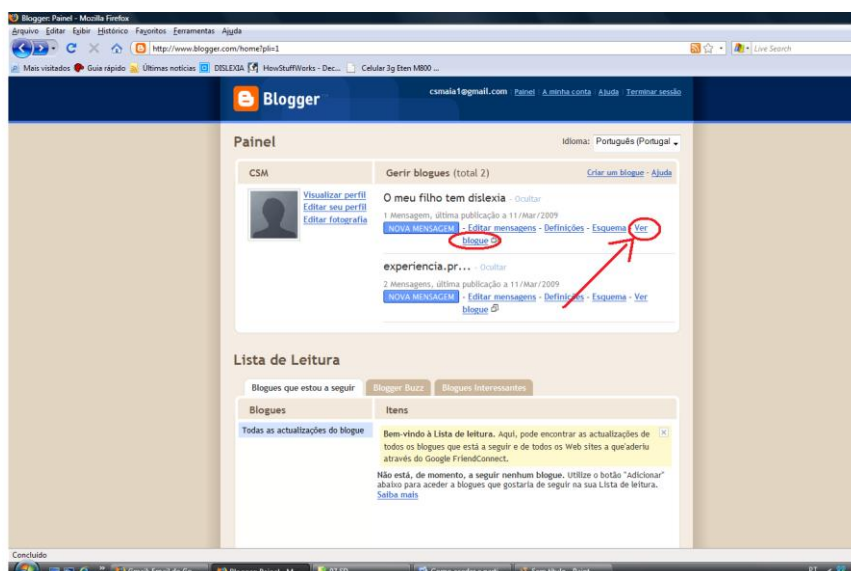
Para entrar no blogue é necessário fazer LOGIN. Para isso basta clicar no canto superior direito sobre LOGIN/INICIAR SESSÃO. Em seguida, na página nova que surge, inserir NOME DO UTILIZADOR e PALAVRA-PASSE/SENHA e clicar ENTER.

Ex.:

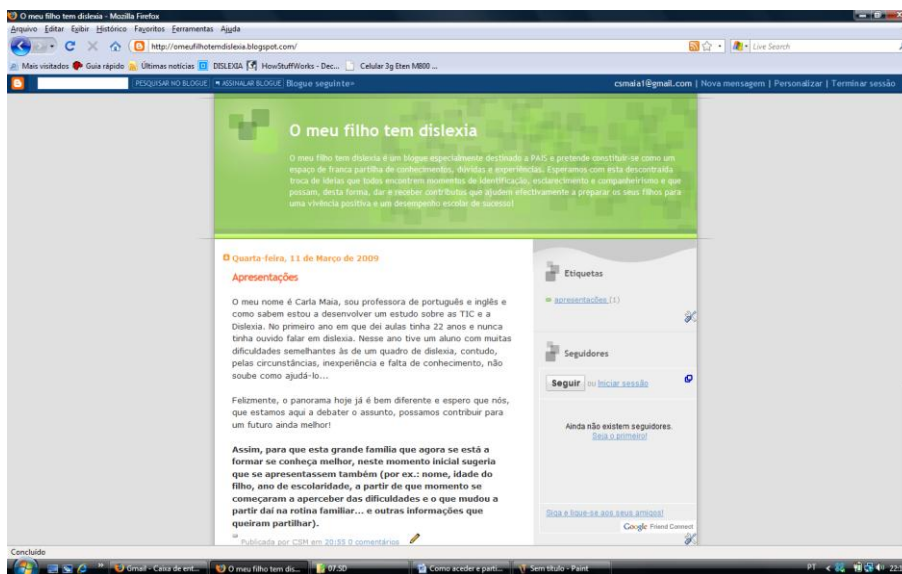




A partir deste momento já está na sua página (o seu nome deve surgir no canto superior direito da página). Para ir para o blogue basta clicar em VER BLOGUE.
Ex.:



E já está na página principal do nosso blogue.
Ex.:



3º Passo: Participar no blogue

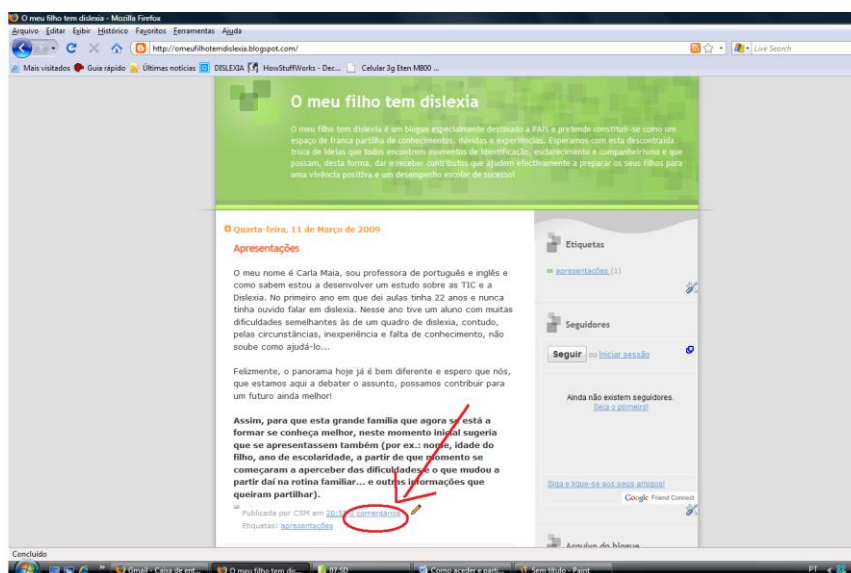
Pode participar no blogue de duas formas: através de mensagem ou comentário.

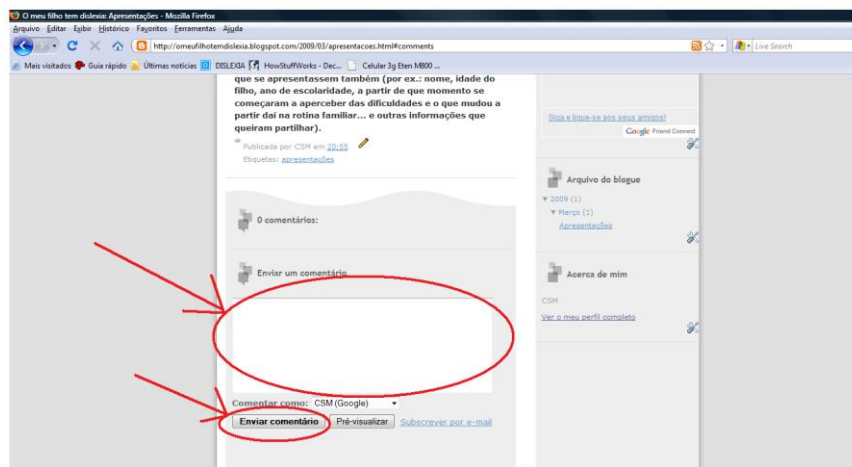
A diferença entre uma “mensagem” e um “comentário” é que a “mensagem” é um texto que aparece na página principal do blogue e servirá para, posteriormente, ser comentada pelos outros, ou seja, a “mensagem” inicia um novo tópico ou tema sobre o qual se pretende falar e se pretende que os outros discutam através de “comentários”. O “comentário” é um texto que é inserido acerca de uma “mensagem” e não aparece na página principal mas pode ser visto se clicarmos no final dessa mesma mensagem sobre a palavra “comentários”.

3. a) Enviar um comentário

Para enviar um comentário sobre uma mensagem basta clicar no final da mensagem que quer comentar sobre a palavra “comentários” a azul. Depois surge-lhe uma página com um espaço em branco para escrever o comentário que deseja (este espaço encontra-se por baixo do título ENVIAR UM COMENTÁRIO). Se desejar atribui um título à mensagem e uma etiqueta (as etiquetas Quando acabar de escrever o seu texto clica em ENVIAR COMENTÁRIO (este botão encontra-se por baixo do espaço branco em que escreveu).

Ex:





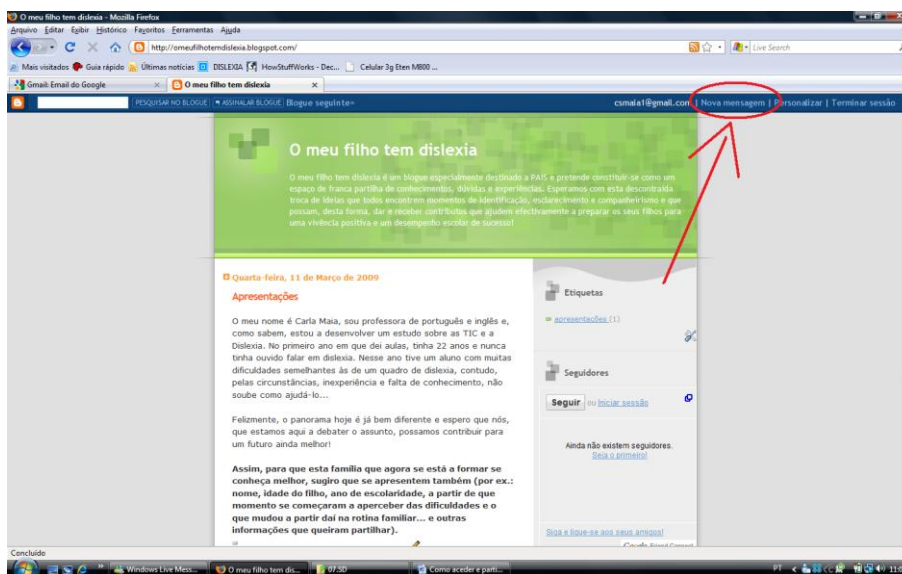
No final, surgir-lhe-á a mensagem O SEU COMENTÁRIO FOI PUBLICADO.

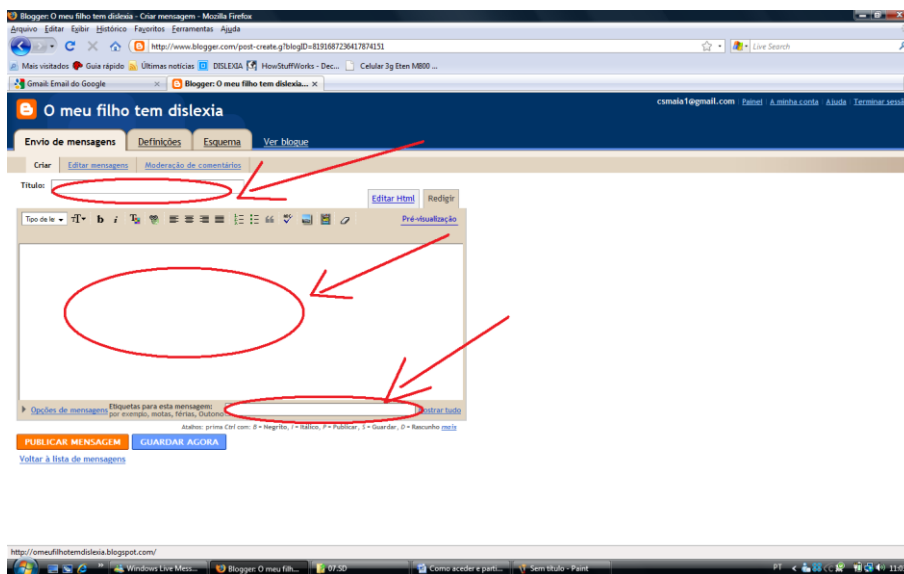
3. a) Enviar uma mensagem

Na página principal do blogue, no canto superior direito clique em NOVA MENSAGEM. De seguir, aparece a página ENVIO DE NOVA MENSAGEM. Comece por dar um título à sua mensagem (opcional) e depois escreva o texto que pretende no espaço em branco. Poderá também adicionar etiquetas à sua mensagem – opcional (estas etiquetas são uma palavra/palavras que resumem o tema do texto que insere. Deste modo, ficarão disponíveis na barra do lado direito do blogue estas etiquetas e será mais fácil procurar por assunto as mensagens que se pretende ler). Quando terminar e estiver satisfeito com a sua mensagem, clique no botão "Publicar". Desta forma, a sua nova mensagem é publicada.

Nota: apenas os participantes do estudo podem colocar mensagens, os restantes participantes que eventualmente venham a visitar o blogue apenas poderão comentar o que for por nós introduzido.

Ex.:



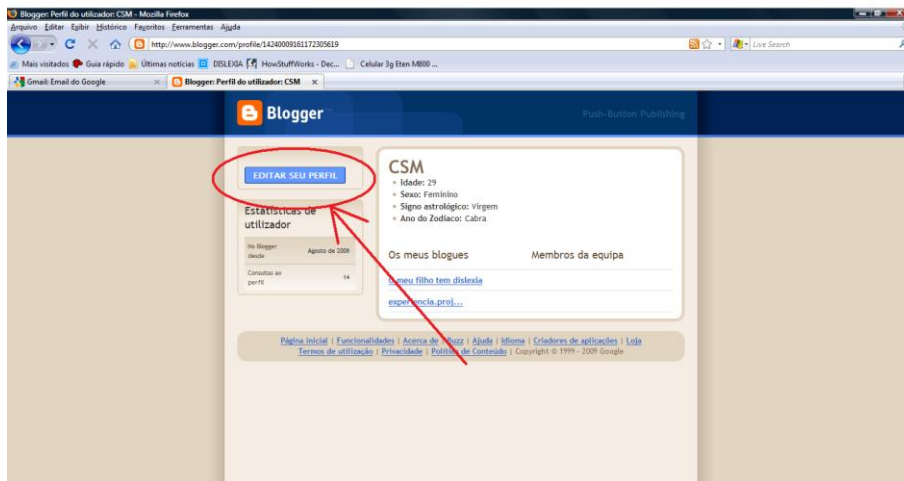
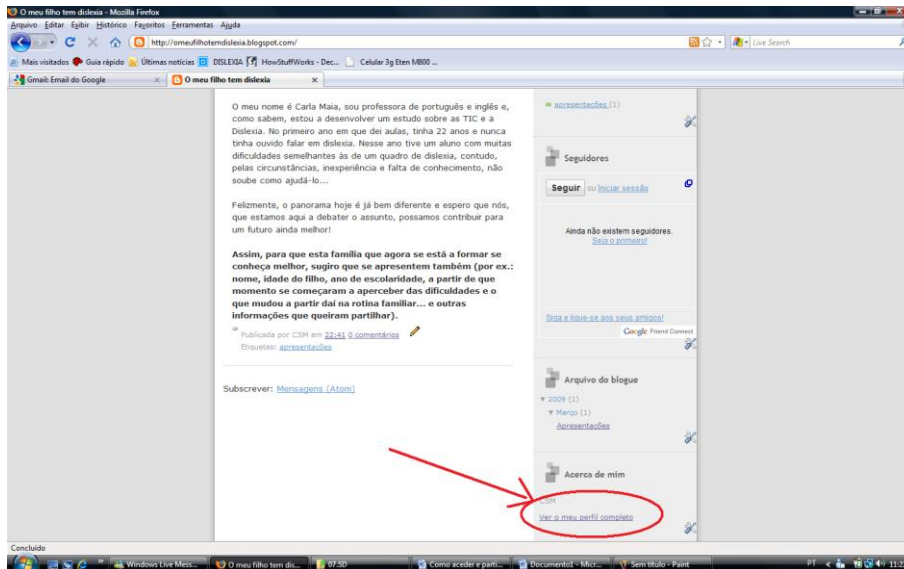


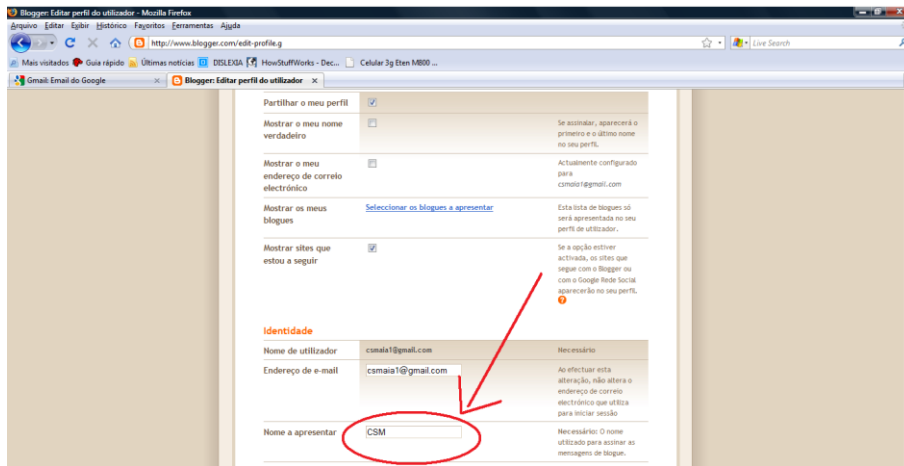
Nota: lembro que um blogue é como um diário “ao contrário”, as mensagens mais recentes ficam em cima e as mais antigas em baixo (a ordem cronológica fica disposta de baixo para cima, ou seja, quando se abre a página do blogue surgem as últimas mensagens e se desejarmos ir ver as mais antigas temos que descer na página).

Nota: Estou sempre disponível (via E-mail – csmaia1mail.com - ou telefone - 918736570) para ajudar e esclarecer quaisquer dúvidas.

Como fazer para não aparecer o meu nome verdadeiro no blogue

Depois de fazer o LOGIN (ver no documento “Como aceder e participar no blogue”), estando na página principal do blogue, no canto inferior direito (no final da página), surge-lhe a palavra CONTRIBUIDORES. Por baixo dessa palavra deve encontrar o seu nome. Clique sobre VER O MEU PERFIL COMPLETO. Em seguida surge-lhe a página do seu perfil e clica sobre EDITAR O SEU PERFIL. Nessa página, em Identidade (a cor de laranja) altera o nome a apresentar para o nome que desejar. No final dessa mesma página clica sobre GUARDAR PERFIL (botão cor de laranja). Desta forma, quando escrever uma mensagem ou comentário no blogue não aparecerá o seu nome verdadeiro mas sim aquele que escolheu.





ANEXO VI

Novo espaço
para PAIS
em
www.omeufilhotemdislexia.blogspot.com

DISLEXIA

Professores, profissionais ou outros interessados são igualmente bem-vindos a este espaço



Venha partilhar as suas dúvidas,
experiências e conhecimentos
com outros pais.

Um espaço onde todos os pais podem
dar e receber contributos que auxiliem
na desafiante tarefa de educar.