



## ***NARRATIVAS DOS PROFISSIONAIS DOS ENSINOS PRÉ-ESCOLAR E PRIMEIRO CICLO FACE ÀS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: O OUTRO LADO DA HISTÓRIA.***

*Rosa NOVO*<sup>1</sup>

*Pedro SALGUEIRO*<sup>2</sup>

### **RESUMO**

As debilidades na formação dos educadores e professores quanto às NEE são uma importante variável influenciadora na e para a construção de uma equidade educativa.

Registe-se a afirmação proferida na Declaração de Salamanca: "a preparação adequada de todo o pessoal educativo é o factor chave na promoção das escolas inclusivas."

Torna-se imprescindível conhecermos as formas de pensar, de actuar, a diversidade de sentimentos e estratégias que os profissionais poderão demonstrar como resultado de lidarem com uma criança com NEE, para que possamos melhor compreender e interpretar a direcção para a construção de um diálogo efectivo de parceria educacional.

Pretende-se, assim, através de uma metodologia qualitativa - análise de narrativas - o desenvolvimento de um programa de formação que promova desenvolvimento de atitudes positivas face à escola inclusiva, a aquisição de novas competências de ensino, que permita aos profissionais serem mais responsivos às necessidades educativas das crianças.

### **INTRODUÇÃO:**

Falar-se em necessidades educativas especiais implica associar-se ao discurso do senso comum dois epítetos complementares: a escola inclusiva e a aceitação da diferença.

Esta complementaridade remete, de imediato a atenção referentes ao papel, à formação e ao exercício dos professores no garante dos princípios da máxima inclusão escolar e da equidade educativa.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Área de Psicologia da Escola Superior de Educação de Bragança.

<sup>2</sup> Assistente da Área de Psicologia da Escola Superior de Educação de Bragança.

De acordo com a vasta produção teórica existente é a anuência de que nem todos os professores estão preparados para responder às necessidades especiais das crianças ou a assumirem uma maior responsabilidade quanto ao ensino.

Parece-nos claro que o eixo estruturante em causa é justamente a competência para produzir, em contexto específico, o desempenho conducente da aprendizagem de *todos* os alunos.

Dizer que o ensino deve ser diferenciado, ou seja um ensino atento aos projectos pessoais dos alunos que contemple percursos diversos para eles, significa não só uma redefinição do papel do professor como também um repensar do papel das instituições formadoras.

É no quadro destas preocupações que o presente estudo empírico se posiciona.

Conscientes de que o discurso da diferenciação do ensino tem corrido mais velozmente do que as correlativas mudanças nos professores e nas escolas, a nossa curiosidade científica dirigiu-se às narrativas baseadas em experiências concretas e significativas da vida profissional.

## **ENQUADRAMENTO DO ESTUDO**

Historicamente, a narrativa constituiu-se como objecto de estudo multidisciplinar que progressivamente confluuiu para uma diversidade de modelos e metodologias.

Como afirma White (1981) a narrativa é acima de tudo um acto constituinte da identidade humana e da prossecução universal do significado da vida humana.

*“...narrative is ... a human universal on the basis of which transcultural messages about nature of a shared reality can be transmitted.”* (p.2)

Vejamos, então, ainda que de uma forma breve, algumas posições relativas à importância que aquela ocupa numa vertente psicológica.

Segundo Bruner (1990), a narrativa *“...[é] uma das formas de discurso mais ubíquas e poderosas da comunicação humana..[ que] habita mesmo a práxis da interacção social antes de obter a expressão linguística* (p.82).

Considera que a narrativa opera como um instrumento do pensamento na construção da realidade (1991).

Deste modo, a narrativa não só está ao serviço de uma organização particular do conhecimento, como também é um veículo privilegiado da influência cultural no comportamento humano (Alves, 2000).

Igualmente, Sarbin (1986) refere que todo o comportamento humano é naturalmente historiado.

Polkinghorne (1988) adopta uma posição similar: *“Narrative is a scheme by means of which human beings give meaning to their experience of temporality and personal actions”*.(p.11)

Howard (1991) e McAdams (1985) compreendem o desenvolvimento da identidade pessoal como um processo de construção da história de vida:

*“Identity is a life story which individuals begin constructing, consciously or unconsciously, in late adolescence. As such, identities may be understood in terms directly relevant to stories”* (McAdams, 1985:57)

Do que atrás sumariamente foi referenciado, conclui-se que a sua importância se tem orientado em várias direcções e com diferentes finalidades.

Contudo, no caso específico do nosso estudo, não nos interessou a natureza da narrativa enquanto self ou modo de pensamento, mas sim como relatos autobiográficos dos profissionais face a crianças com necessidades educativas especiais.

Ou seja, na perspectiva em que nos colocamos a análise das narrativas não está presa a “regras” caracterizadoras de um ou outro modelo explicativo das mesmas.

Salientamos, no entanto, a afirmação de Mishler (1995):

*“It is clear that we do not find stories; we make stories....We too are storytellers and through our concepts and methods – our research strategies, data samples, transcription procedures, specifications of narrative units and structures, and interpretative perspectives – we construct the story and its meaning....[through] the version we read.”* (p.117)

## **DESCRIÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO:**

Procedeu-se a um estudo empírico na tentativa de encontrar uma resposta à seguinte questão:

*Como é que as narrativas dos diferentes profissionais – educadores de infância e professores do 1º Ciclo do ensino básico – reflectem as suas atitudes face às crianças com NEE?*

Em termos globais, no essencial visam-se os seguintes objectivos:

- Comparar as narrativas dos educadores com os professores do 1º ciclo face às crianças com NEE.
- Identificar os temas subjacentes nas narrativas bem como as estratégias utilizadas e o seu conceito de NEE.

Com base no pressuposto de que os profissionais ainda não introduzem abordagens baseadas num ponto de vista interactivo e que consequentemente centram as suas explicações nas características das crianças e suas famílias, colocaram-se as seguintes hipóteses:

- H1 Um dos temas das narrativas de ambos os grupos profissionais será “o olhar individualizado” (Fulcher,1986).
- H2 Um dos temas das narrativas dos educadores de infância será a preocupação sócio-emocional da criança. (Bairrão, J.; Marques, T. e Abreu, J.,1986)

- H3 Um dos temas das narrativas dos professores do 1º ciclo do ensino básico será a integração curricular.

## **INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS**

Inquérito totalmente aberto com uma única questão:

*Escreva uma história sobre uma criança com NEE que por qualquer motivo tenha sido significativa na sua vida profissional.*

## **METODOLOGIA**

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para descodificar os temas decorrentes nas narrativas.

O processo de categorização é feito ao longo do estudo revertendo os resultados das primeiras análises no progressivo refinamento das categorias.

Dada a dimensão dos participantes a interpretação e as considerações que se tecem não podem ser generalizadas para o universo dos profissionais.

## **PROCEDIMENTO**

A recolha de dados foi realizada por inquérito anónimo enviada por carta, nos meses de Maio e Junho, para cada escola e jardim de infância do distrito de Bragança, num total de 620 instituições.

À data da presente comunicação consideramos apenas as respostas recebidas no mês de Maio. Por conseguinte, frisamos, apresentaremos apenas dados preliminares do nosso projecto.

## **RESULTADOS<sup>3</sup>**

Focalizando-nos nos educadores de infância, é notório em todas as narrativas o reconhecimento de sinais das dificuldades detectadas. Senão, vejamos:

- *“... criança muito agressiva, ... batia nos colegas sem razão aparente, não conseguia permanecer sentado... não conseguia estar calado e atento.” (sic) (E1)*
- *“... apresentava uma dificuldade muito grave de fala; alguma descoordenação motora..., muita dificuldade em compreender as actividades propostas, por muito simples que fossem.... (sic) (E2)*

---

<sup>3</sup> Os algarismos indicam o nº do exemplo.

A letra P representa os professores do 1º ciclo do ensino básico.

A letra N representa os educadores de infância.

- *“... especial referência às dificuldades de fala (trocas de sílabas e omissões de letras quer no início, no meio ou no fim das palavras)... (sic)(E3)*
- *“... J. não falava, pura e simplesmente não comunicava, tinha uma acentuada descoordenação motora ao andar, usava fralda.... sentou-se no chão e com batimentos rimados, rodava sobre si próprio emitindo sons, alheio a todos o que o rodeavam...” (sic) (E4)*
- *“criança de 3 anos e oito meses de idade com atraso de desenvolvimento global... não utiliza o pronome pessoal “eu”... (sic) (E5).*

Já da parte dos professores do 1º ciclo do ensino básico a postura é outra.

Ou seja, se por um lado, despojando a criança da sua singularidade, privilegiam a dimensão cognitiva:

- *“...Andou até aos 10 anos para sair da 1ª fase e lá foi avançando para a 2ª fase sem saber ler nem escrever, nem falar correctamente. ... A sua cabecinha não retinha conhecimentos, nem havia algum interesse na boa apresentação dos seus trabalhos individuais.” (sic) (P1)*
- *“... as suas capacidades intelectuais eram muito restritas... (sic) (P2)*
- *“... Não conseguia tanto como as outras crianças a nível cognitivo” (sic) (P3)*
- *“...se hoje parecia compreender o que se pretendia e até executava bem, no dia seguinte era como se começasse de novo.... parecia nunca ter ouvido ou visto tal assunto... (sic) (P4.)*

Por outro lado, salpicam alguns sinais inerentes à dificuldade de atenção e envolvimento necessários à aprendizagem com a sensibilidade perante o comportamento sócio-emocional das crianças.

- *... abstraía-se, olhava e sorria para os colegas ou rabiscava no caderno...” (sic) (P5)*
- *...Na sala de aula dispersa-se facilmente das actividades escolares, ficando muitas vezes a olhar no vazio...” (sic) (P6)*
- *...”não sabia brincar com os outros colegas, nem tão pouco sabia alternar os pés ao subir as escadas...” (sic) (P7)*
- *“... não se pronunciava, o seu comportamento a nível social era mínimo e agressivo... (sic) (P8)*
- *“...É um aluno meigo. Mantém boas relações com os adultos e os colegas...(sic) (P9)*

Enquanto que os exemplos expressos pelos educadores de infância confluem para o mongolismo (1), autismo (1), dificuldades em linguagem (3), problemas de comportamento (5), atrasos do desenvolvimento global da criança (3); os professores centram-se preferencialmente nas dificuldades de aprendizagem (10) e nas dificuldades de atenção (3).

Curiosamente, a interpretação dos problemas de ambos os profissionais é construída com referência ao contexto ambiental ou, mais precisamente de ordem familiar.

É notório em todas as narrativas dos professores do 1º ciclo do ensino básico a tónica nos “estilos de vida familiar” que na sua forma mais extrema retratam indicadores de risco para a criança: alcoolismo, maus tratos, prostituição, abandono.

- “... a degradação era tal que, o pai batia à mãe e aos filhos..” (sic) (P10)
- “... as crianças começaram a passar fome... a mãe aceitou “as simpatias “ de outros homens... (sic) (P11)
- “...Foi abandonado pela mãe aos três anos de idade. Ficou a viver com os avós paternos... a mãe reclama-o ao fim de tantos anos... vive num medo constante...” (sic) (P12)

Paralelamente, os educadores enquadram a criança em torno da especificação do grupo profissional de referência parental, exceptuando-se duas narrativas que evocam os maus tratos e abandono do lar e uma com referência a questões de toxicodependência.

Se para uns, o sentimento de inércia emerge “... escusado será dizer que o M. nunca teve êxito na escola... . Até que abandonou a escola” (sic) (P13); “... Se bem que os pais reconheciam o benefício do Jardim de Infância, eu muito sinceramente não pude comprovar esse resultado” (sic) (E6), “Percebi que pouco poderia fazer em prole da criança autista ...” (sic) (E7); para outros, era sentido como uma experiência gratificante “foi no meu 1º ano de trabalho e confesso que não estava nada desperta para estas crianças... era uma criança amorosa que me encantava. “ (sic) (E8); “ter ajudado aquela mãe a aceitar o seu filho” (sic) (E9); “mas a atenção que dispensei à mãe e ao filho foram no final a compensação.” (sic) (E10)

Também ambos os grupos profissionais são unânimes em afirmar a necessidade de um suporte emocional, de uma supervisão constante da parte do adulto (sobretudo aquando da feitura de actividades e de regulação de comportamento) e de uma colaboração efectiva da família.

Quanto ao organismo mais procurado para a obtenção de recursos adicionais é a Equipa de Apoios Educativos.

Apenas três educadores referiram outros serviços, mais concretamente: centro de saúde, gabinete de psicologia, hospital distrital e quatro (uma educadora e três professores) não especificam qualquer apoio.

É de salientar que da totalidade das narrativas analisados (26), apenas oito (cinco educadoras e três professores) explicitam os “ganhos obtidos” pela criança em causa.

Mas, curiosamente quatro foram apoiadas por técnicos especializados – terapeuta da fala e equipa de intervenção precoce – e duas referem a alteração dos seus contextos familiares, isto é a mudança da criança para um ambiente mais securizante.

Os exemplos que se seguem são elucidativos:

- “... acompanhei – o às sessões de terapia, dando continuidade ao trabalho da terapeuta ao longo da semana. (sic) (E9)

- "... posso hoje afirmar que o comportamento da criança se alterou, porque também o contexto familiar se alterou para melhor..." (sic) (P14)

## **SÍNTESE**

Em relação à primeira hipótese os dados disponíveis vão no sentido da sua confirmação.

Em relação à segunda hipótese vão no sentido da sua infirmação.

Em relação à terceira hipótese confirma-se.

Estes resultados preliminares são de extrema importância para o nosso estudo e esperamos com base neles refinar as categorias usadas para analisar as narrativas destes profissionais.

## **BIBLIOGRAFIA:**

- AINSCOW, M. (1998) *Necessidades Especiais na Sala de Aula – um guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (1997) *Caminhos Para Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- ALVES, R. (2000) "O educador contador de histórias." *Revista Toques Formativos: contributos do CESE em Educação Infantil*, 4, Maio, pp. 11-18
- BAIRRÃO, J, MARQUES, T. E ABREU, J. (1986) "Educação Pré-Escolar: perspectiva atitudinal de educadores de infância". *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, 1 pp. 143-155
- BRUNER, J. (1990) *Actos de Significado – para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BRUNER, J. (1991) "The narrative construction of reality." *Critical Inquiry* 18, 1, pp.1-21.
- CORREIA, L. M. (1997) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora, LDA.
- CRUZ, V. (1999) *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, LDA.
- FULCHER, G. (1989) *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. London: Falmer.
- HOWARD, G.S. (1991) "Cultural tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology and psychotherapy." *American Psychology* 46, 3, pp. 187-197
- MCADAMS, D. (1985) *Power, intimacy and life story*. Homewood, IL.: Dorsey Press

- MISHLER, E.G. (1995) "Models of Narrative Analysis: A Typology". *Journal of Narrative and Life Story*, 5 (2), pp. 87-123
- POLKINGHORNE, D.E. (1988) *Narrative Knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York.
- SARBIN, T.R. (1986) The narrative as a root metaphor for psychology. In T.R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, pp. 3-21. New York: Praeger.
- WHITE, H.V. (1981) "The value of narrativity in the representation of reality." In Mitchell, W.J.T. ed. *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 1-23