

Año: XX, Nº 1, Volumen 3 - 2008

# INFAD

Revista de Psicología

International Journal of Developmental  
and Educational Psychology.

Número 1

Vol. 3

**Necesidades Educativas Especiales**

Edita:  
Asociación Nacional de  
Psicología Evolutiva y Educativa  
de la Infancia, Adolescencia y Mayores  
(INFAD)

BIBLIOGRAFÍA

- Artigas, J.; Brum, C.; Gabau, E. (2001). "Aspectos médicos y psicológicos del síndrome X frágil". *Revista de Neurología* 2(1), 42-54.
- Artigas, J.; Brum, C.; Gabau, E. y Lahuerta, A. (2001). "Resultados de una encuesta nacional sobre problemas médicos y neurológicos en el Síndrome X Frágil" *Revista de Neurología* 33 (3), 262-263.
- Brum, C. Artigas, J. Wilding, J. (2001). "Perfil neuropsicológico y conductual de los déficits de atención en el síndrome X Frágil". *Revista de Neurología* 33 (supl. 1), S24-S29.
- De Diego, Y.; Hmadcha, A.; Carrasco, M. y Pintado, E.; (1998). *Síndrome X frágil y discapacidad mental hereditaria*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Ferrando, MT. *Síndrome X frágil, una enfermedad hereditaria. Un gran desconocido*. EDEA XF.
- García-Nonell, C. y cols. (2006). Autismo en el síndrome X frágil, *Rev. Neurología* 42 (supl.2), 95-98.
- Girmogen y Federación Española de SXF (2006). *Síndrome X frágil. Libro de consulta para familias y profesionales*. Madrid. Real Patronato sobre Discapacidad
- Glover, G y Guillén, E (2006). Síndrome X Frágil. *Revista de Neurología* 42 (suplemento 1), 51-54
- Hagerman, RJ.; Amiri, K. Conister, A. (1991). "Fragile X Checklist". *American Journal Human Genetic*, 38, 283-287.
- Hagerman, RJ. (2002). The psysical and behavioural phenotype, en Hagerman RJ y Hagerman, PJ. *Fragile X Syndrome: Diagnosis, Treatment and Research*. London, 3ª ed.: Johns Hopkins Uni. Press, 3-53.
- Junta de Castilla y León (2003). *Anuario estadístico de Castilla y León 2003*. JCyL, Consejería de Hacienda y D.G. de Estadística.
- Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, de *regulación del tratamiento automatizado de los datos de carácter personal*. BOE 1992, nº 262, 37.037-37.045.
- Mila, M.; Sánchez, A.; Badeñas, C.; Brum, C.; Jimenez, D.; Villa, P.; Castelv-Bel, S. y Estivill, X. (1997). "Screening for FMR2 mutations in 222 individuals from Spanish special schools: Identification of a case FRAXE- associated mental retardation". *American Journal Human Genetic*, 100, 503-507.
- Ramos, FJ. (1999). *El síndrome X frágil. Material educativo de la Fundación Nacional del X frágil de Estados Unidos*, Madrid. IMSERSO.
- Tejada, M.I. (2001). "La prevención del síndrome X frágil mediante el diagnóstico prenatal genético: ventajas y aspectos controvertidos" *Revista de Neurología*, 33, (supl. 1, S14-S-49.
- Turner, G. Webb, T. ; Robingson, H. (1996). "Prevalence of fragile X syndrome" . *American Journal Medical Genetic*, 64. 196-197.

Fecha de recepción 1 de Marzo 2008  
Fecha de admisión 12 de Marzo 2008

A ECOLOGIA DE UMA INCLUSÃO DE SUCESSO

Júlia Serpa Pimentel

Instituto Superior de Psicologia Aplicada-Lisboa

RESUMO

A partir de um quadro teórico bioecológico e transaccional, (Bronfenbrenner & Morris, 1998, Sameroff & Fiese, 2000), este trabalho apresenta o estudo longitudinal de uma criança com síndrome de Down, nascida em 1994 que frequenta actualmente o 6º ano de escolaridade. Tem como objectivo analisar os factores que poderão ter contribuído para o sucesso de um processo de inclusão, a nível dos diferentes sistemas ecológicos.

O estudo iniciou-se no momento do nascimento. Neste trabalho salientam-se os dados, essencialmente qualitativos, recolhidos a partir da entrada na escolaridade obrigatória, em que, para além dos aspectos de adaptação familiar e interacção mãe-criança, foram também analisadas a evolução das aprendizagens e a participação social nos contextos extra-familiares. O processo de transição para o segundo ciclo, aos doze anos, mostrou as dificuldades que a escola tem para pôr em prática uma verdadeira inclusão.

Não sendo possível extrapolar os seus resultados, este estudo de caso mostra a interdependência de um conjunto de variáveis ecológicas na optimização das potencialidades de uma criança com síndrome de Down.

**Palavras-chave:** síndrome Down, Inclusão

ABSTRACT

Within an ecological and transactional model (Bronfenbrenner & Morris, 1998, Sameroff & Fiese, 2000), this paper presents a longitudinal case study of a Down syndrome child, born in 1994, attending the 6th grade in a regular school setting. We aim to show the different factors that have contributed for the success of this child's inclusion. The study begun immediately after birth but, in this work, we emphasise data collected since the child entered compulsory school when we analysed both familiar and school variables that could be related to learning acquisitions and social participation.

When the child was twelve, the transition process to a different school setting, showed how difficult it is to achieve inclusion.

The data in this case study can not be generalised but show the interdependence of different ecological variables in the development of a Down syndrome child.

**Key Words:** Down syndrome, Inclusion

**INTRODUÇÃO**

Os modelos transaccionais e ecológicos têm vindo a assumir uma importância significativa no entendimento dos processos de desenvolvimento das crianças, em situações normais mas também quando existem factores de risco ou deficiência.

O primeiro destes modelos tem sido desenvolvido por Sameroff e colaboradores para quem o desenvolvimento e comportamento da criança depende, simultaneamente, das características biológicas que estruturam as formas como o ambiente é, por esta, experienciado; das estruturas sociais da cultura em que se insere e das características psicológicas da criança, resultantes da relação entre as características biológicas e as estruturas sociais. Assim, "o comportamento da criança é o produto de transacções entre o fenotipo, isto é, a criança, o mesotipo, isto é, a fonte de experiência externa, e o genotipo, isto é, a fonte de organização biológica" (Sameroff & Fiese, 2000, p. 143).

Outros autores, entre os quais salientamos Bronfenbrenner, enfatizam também a importância dos aspectos contextuais no estudo desenvolvimento que é definido como o conjunto de processos através dos quais as propriedades das pessoas e do ambiente interagem para produzir continuidade e mudança nas características da pessoa no decurso da vida. O autor propõe que a Psicologia do Desenvolvimento estude, de forma sistemática, três domínios interdependentes: o contexto no qual o desenvolvimento ocorre; as características pessoais, biológicas ou psicológicas, das pessoas presentes nesse contexto e o processo através do qual o desenvolvimento ocorre. Os processos proximais - formas específicas de interacção recíproca entre um organismo biopsicológico e as pessoas, objectos e símbolos do seu ambiente externo imediato - são considerados os mecanismos primários ou motores do desenvolvimento humano. No modelo bioecológico, Bronfenbrenner e Morris (1998) consideram que os factores biológicos impõem limites ao desenvolvimento humano, mas que há condições ambientais indispensáveis para que todo o potencial humano seja actualizado.

Na perspectiva de Bradley e Corwyn (2004), os pais actuam como reguladores nas transacções entre a criança e o seu envolvimento. As funções parentais, que os autores denominam os "five S; *safety/sutenance, stimulation, socioemotional support, structure e surveillance*", quando adequadamente desempenhadas, asseguram que os filhos retirem o máximo proveito das oportunidades que o ambiente lhes proporciona otimizando assim o seu desenvolvimento.

As crianças com necessidades especiais têm, como as outras, necessidades de protecção e afecto, estimulação apropriada e oportunidades de participar plenamente na vida familiar e social, condições indispensáveis para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades (Moore, 2002). O conceito de participação social é, neste sentido, indissociável do de inclusão. Estar incluído significa ter oportunidades para participar plenamente nas actividades da escola e ter uma rotina de vida idêntica à de outras crianças da mesma idade (Eriksson, 2006).

A legislação Portuguesa prevê a abertura da escola regular a todos os alunos com necessidades educativas especiais e reconhece do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos. Como referem Costa et al. (2006), a educação inclusiva coloca novas exigências à escola e aos professores, que devem ser apoiados na implementação de um currículo que se adapte às condições concretas de cada

um dos alunos e responda, de forma eficaz, às suas necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem específicos.

O objectivo deste estudo longitudinal, dando continuidade a trabalhos anteriores (Pimentel, 1997, 1998, 2004, 2006 a) 2006b) Pimentel & Meneres, 2003a), 2003b), é analisar o conjunto de variáveis ecológicas que, no quadro de uma escola que se diz "ser para todos" poderão ter contribuído para a optimização das potencialidades de uma criança com síndrome de Down e para o sucesso da sua inclusão.

**MÉTODO**

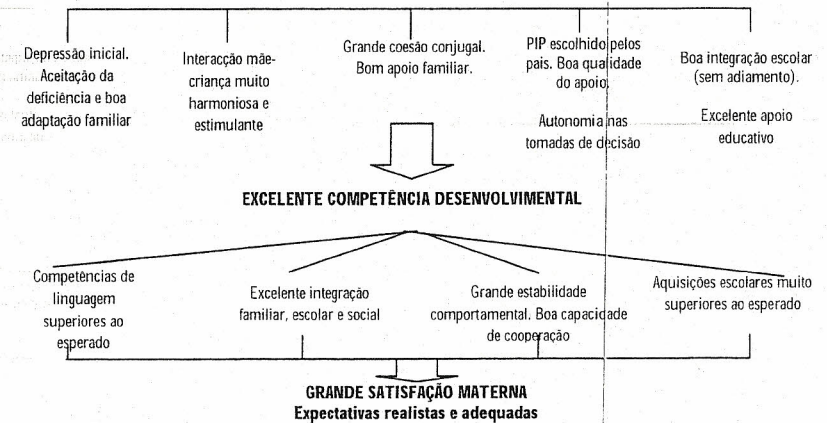
A criança que temos acompanhado nasceu em 1994, frequenta o 6º ano de escolaridade e tem trissomia 21 por translocação do cromossoma 14. Os dados, maioritariamente qualitativos, têm sido regularmente recolhidos desde o momento do seu nascimento, através de entrevistas semi-directiva à mãe e registo em vídeo de uma situação de interacção livre, em casa e, a partir da entrada na escolaridade, em 2002, através de entrevistas com professoras, análise de produtos de trabalho e observação, foram também obtidos dados relativos à evolução das aprendizagens e participação social nos contextos extra- familiares.

*Apresentação e análise dos dados*

Sintetizámos, no quadro nº 1, os aspectos mais significativos da situação desta criança/família desde o seu nascimento, que analisaremos à luz dos modelos transaccional e bioecológico, anteriormente referidos.

**Quadro nº 1 – Aspectos significativos do caso em estudo**

**FACTORES POSITIVOS DA JOANA, FAMÍLIA E CONTEXTO**



Como já referimos, a Mariana tem uma translocação do cromossoma 14. De acordo com Rondal, Perera e Nadel (2000), dentro do grupo de crianças com síndrome de Down, estas situações apresentam atrasos de desenvolvimento menos acentuados do que as crianças com trissomia 21 livre. Os resultados das avaliações feitas (Griffiths e EDEI) mostraram competências mais elevadas do que é

habitual nestas crianças, sobretudo nas sub-escalas dependentes da estimulação ambiental. Noutros trabalhos, relacionámos estes resultados com as características da interacção mãe-criança, marcada por grande sensibilidade/responsividade e excelentes qualidades de estimulação.

Mostrando simultaneamente expectativas positivas e um conhecimento detalhado das competências e evoluções da Mariana a mãe sempre soube o que poderia exigir dela e como poderia otimizar o seu potencial: *"Com a Mariana tem que haver braço de ferro... Cá em casa sou eu... Exijo sempre que ela faça o melhor que é capaz... Ela aproveita-se sempre das pessoas que não a conhecem... não faz o que consegue e põe-se numa atitude de expectativa... Nem sempre os adultos têm a atitude mais correcta..."* consciente das dificuldades com que se vai deparar num futuro próximo.

Embora os dados tenham sido sempre recolhidos com a mãe, esta foi-nos sempre relatando factos que mostravam a plena participação da Mariana na vida da família nuclear e alargada onde sempre lhe foi exigido um comportamento "normal": *"apoio é não na escola. Mas justifica todo o apoio que eu tenho..."*

Também a professora especializada que a apoiou durante todo o 1º ciclo, tinha as mesma atitude: *"eu espero sempre o máximo... exijo sempre o máximo, mesmo que depois tenha de fazer marcha atrás... cada criança é que me vai dizer até onde posso ir... com a Mariana vi que o filho era a leitura..."*

Assim, as características biopsicológicas da Mariana, embora impondo limites ao seu desenvolvimento e aprendizagem, foram potenciadas ao máximo através de interacções e experiências de qualidade tanto no contexto familiar como na escola.

A mãe e a professora de apoio, que sempre trabalharam numa relação de parceria em que *"todos os problemas são falados e a decisão final é sempre da mãe"* quando a Mariana fez 9 anos e a irmã iniciou o 3º ano de escolaridade, tomaram a decisão de as juntar na mesma aula. Era opinião da mãe que a irmã seria um bom suporte e uma "ponte" entre a escola e a casa. Essa situação foi antecipadamente "discutida" com a filha mais nova a quem a mãe, na altura em que ela tinha 7 anos, explicou toda a situação. Embora essa decisão não tenha, aparentemente, perturbado a irmã, algumas frases da mãe levam-nos a pensar que ela se sentiu responsabilizada pela Mariana: *"todos os dias tem queixas da Mariana que brinca com uma menina com comportamentos desajustados e diz asneiras... mas acho que a relação entre elas é semelhante à de duas irmãs..."*

Comentando as interacções da Mariana com as colegas da escola do 1º ciclo, a mãe refere alguns incidentes que, aparentemente, não perturbam a filha: *"A Mariana já tem consciência da sua diferença... mas vive bem, está bem com a vida, feliz, bem disposta... Pode ouvir coisas desagradáveis mas entram-lhe por um lado e saem pelo outro... Eu sou mais de remoer"*

O processo de transição para o segundo ciclo, aos doze anos, não foi fácil. Nas reuniões preparatórias da transição, pouca atenção foi dada às aprendizagens evidenciadas nos trabalhos do 1º ciclo, sendo apenas salientadas as incompetências da Mariana: *"Quando os professores virem a letra dela vão-me perguntar o que é que ela faz numa aula de 5º ano"*. A "inclusão" era aceite desde que ela ficasse no núcleo de apoio (Projecto Incluir), que era uma fonte de preocupação da mãe: *"as crianças que lá estão são todos tão diferentes dela... não a estou a ver lá... tenho receio que ela perca o que adquiriu ao longo destes anos..."*

Obstáculos foram sucessivamente aparecendo - *"A irmã está a ser prejudicada... sente que a Mariana é um peso... Não será melhor que fiquem em turmas diferentes?"*. Novas reuniões, sempre com a plena participação dos pais garantiram a inclusão, sendo proposto um horário em que a Mariana estava incluída na turma regular, com o acompanhamento de uma professora de apoio e, pontualmente, tinha apoio não integrado no projecto "Incluir". A primeira batalha estava ganha e a Mariana acompanhou o currículo do 5º ano em todas as disciplinas excepto a Matemática.

O sucesso com que atingiu os objectivos curriculares deve-se à parceria estabelecida entre a professora de apoio e a mãe - *"ela é uma aliada e é a advogada de defesa junto dos restantes professores"* - mas, sobretudo, ao trabalho que a mãe diariamente realiza com ela em casa - *"estou a par de toda a matéria"*.

No entanto, já em 2008, a mãe refere: *"Estou muito cansada... é uma luta diária... o pai estuda com ela ao fim de semana mas não faz o mesmo que eu... só eu é que levo isto a peito"*. Foi neste último momento de recolha de dados, num período em que novamente será necessária uma decisão dos pais relativamente à escola para o 3º ciclo, que sentimos a mãe deprimida, talvez por estar consciente das dificuldades com que se vai deparar num futuro próximo apesar de nos dizer que *"nunca poderá ser pior do que foi o primeiro período do ano passado"*.

A mãe reconhece que a Mariana está muito dependente de si e que prefere fazer os trabalhos com o seu apoio e não na escola. Mas justifica todo o apoio que lhe dá dizendo: *"Eu não permito que os professores a puxem para baixo e é por isso que não quero que ela se atrase... os professores irão aproveitar-se das falhas dela para me dizerem que ela não é capaz de aprender mais e pô-la mais tempo na sala de apoio... as minhas exigências com ela só vão parar quando eu sentir que ela não responde... não sei até onde é que ela vai chegar nem nos aspectos profissionais nem académicos mas é para estes que eu preciso da escola... eu própria lhe ensinarei a cozinhar e a andar de autocarro, quando isso for necessário"*. Este último comentário vem na sequência do Plano individual de transição previsto na legislação actual (Dec. Lei 3/2008) que já a professora de apoio pretende apresentar-lhe...

Quando falámos da situação da irmã, a mãe reconhece que ela *"foi obrigada a crescer depressa demais"* e que, no início do ano passado a situação foi complicada porque a Mariana andava sistematicamente atrás dela. Actualmente isso já não acontece e, *"na escola, cada uma anda por onde quer e com quem quer"*. A irmã, saudavelmente, reivindica algum apoio da mãe também para si, mesmo nos trabalhos da escola onde não tem qualquer dificuldade. Quando lhe falámos directamente no assunto, concordou, envergonhada, que nem sempre gosta que a Mariana esteja na sua turma...

Na família alargada a Mariana é bem aceite e acolhida, participando plenamente nos momentos de lazer. Proximamente, irá viajar com uma tia e a prima da sua idade e esta viagem, de que foram excluídas a irmã e a prima mais nova, é sentida pela Mariana como uma promoção social muito importante. Um outro episódio que mostra a sua competência social ocorreu na altura da audiência em que, sozinha, foi chamada a depor perante o juiz no processo de adopção de um bebé que há seis meses tinha sido entregue aos seus pais. Embora consciente da importância do seu papel, viveu toda a situação com tranquilidade, tendo posteriormente relatado aos pais o que se passara.

A partir das entrevistas com a professora de apoio e directora de turma, analisámos as variáveis do contexto escolar e a forma como têm também contribuído para a inclusão.

A professora de apoio, que a acompanha na sala em metade das aulas, organiza os trabalhos propostos pelos professores para que a Mariana possa, posteriormente, fazê-los sozinha. Em Português e Ciências, adapta os testes que, embora incidam sobre a mesma matéria, por vezes têm enunciados com outro formato o que permite que a Mariana os realize autonomamente. Também ela tem expectativas positivas relativamente às capacidades de aprendizagem destas crianças e, neste caso específico, reconhece o trabalho extraordinário que a família tem feito e entende que os pais *"estão no direito de exigir à escola mais do que eles próprios fazem em casa"*.

No âmbito do projecto Incluir organizou sessões de sensibilização sobre a Trissomia 21 e sobre o Autismo para os colegas da turma e também para o corpo docente. Embora reconheça que esta acção foi importante, considera que as mudanças de atitude por parte dos professores da turma se devem,

essencialmente, às características da Mariana, concordando assim com a mãe quando esta nos referia que "a Mariana tem conquistado os professores".

Também a directora de turma, que se mantém desde o ano passado, reconhece a reacção negativa inicial dos professores, explicando-a pelo total desconhecimento que tinham relativamente às capacidades de aprendizagem destas crianças e ao trabalho que lhes seria exigido. Os professores deste ano já beneficiaram por todo o trabalho do ano anterior, pelo que a aceitação foi bem mais rápida. Pessoalmente reconhece que "esta experiência tem sido muito enriquecedora quer pessoal quer profissionalmente".

No que respeita à interacção da Mariana com os colegas, ambas as docentes concordam que, genericamente, não a tratam de forma diferente do que a qualquer outra colega. Foram apenas referidos dois episódios em que a mesma colega teve um comportamento abertamente discriminativo relativamente à Mariana. Notam porém que as raparigas, este ano, começam a excluí-la das suas conversas e que a Mariana se aproxima agora mais de uma outra menina com trissomia 21 que está sempre na sala de apoio.

Na aula de Formação Cívica a que assistimos, nem a Mariana, nem o seu colega com NEE foram objecto de atenção particular por parte dos outros alunos. A temática dos Direitos Humanos, já abordada em aulas anteriores, foi explorada oralmente e a Mariana fez, espontaneamente, uma intervenção adequada que mereceu a mesma atenção do que as dos outros alunos. Foi depois proposto que escrevessem frases representando violações dos direitos humanos, uma das alunas mencionou especificamente as pessoas com deficiência, mas nenhum dos outros fez qualquer alusão aos dois colegas presentes.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Embora não sendo possível extrapolar os seus resultados, este estudo de caso mostra a interdependência de um conjunto de variáveis ecológicas na optimização das potencialidades de uma criança com síndrome de Down.

A nível familiar, salientamos as competências parentais, as percepções positivas, o estabelecimento de objectivos tangíveis e realistas face aos quais todos os elementos congregam esforços e que, de acordo com Hastings e Taunt (2002), podem explicar a boa adaptação de uma parte significativa das famílias, para quem a existência de um filho com deficiência não é apenas uma situação de luto e depressão insuperáveis.

Os dados recolhidos ao longo destes 14 anos permitem-nos analisar os quatro subsistemas familiares referidos por Turnbull e Turnbull (1990).

Como factores de resiliência apontamos a coesão do casal, que assume papéis diferentes e complementares e partilha responsabilidades na educação de cada um dos filhos. Os sinais de grande cansaço da mãe na última entrevista representam, no entanto, um factor de risco que nos parece não poder ser menosprezado.

A nível do subsistema fraternal, há dados que evidenciam sentimentos de sobrecarga e responsabilidade acrescida da irmã mais nova, cada vez mais consciente da "diferença" da Mariana. Para a mãe, a permanência de ambas na mesma turma é facilitador do apoio que dá à Mariana. A sua sensibilidade permite-lhe compensar a irmã e presenciámos atitudes de cumplicidade entre ambas, mas há uma situação de risco a avaliar no futuro.

A reacção da Mariana à morte do avô paterno e a sua presença voluntária ao lado da avó, mostram uma ligação forte com estes elementos da família alargada.

Também no contexto escolar, tem havido factores positivos que devem ser realçados. Apesar do sistema de educação especial e de apoio em Portugal nem sempre proporcionar resposta às necessidades das crianças com incapacidades, no primeiro ciclo o caso da Mariana pode considerar-se um sucesso. A colaboração e partilha de trabalho que existiu entre a professora de apoio e as professoras da classe regular garantiram uma excelente evolução, apesar do apoio ser dado fora da sala. No 2º ciclo, como vimos, a situação tem sido de inclusão mas à custa de um tremendo desgaste emocional da mãe. Há, apesar de tudo, uma aliança estabelecida com a professora de apoio e uma relação de confiança com a directora da turma. A mãe tem plena consciência de que, no resto da escola, a filosofia de inclusão não existe ainda e afirma ter a certeza de que não desistirá nunca dos seus objectivos e que lutará para que a Mariana seja membro de pleno direito da sua comunidade escolar. No entanto, ao ouvi-la, fica-nos a impressão que, diariamente, trava uma batalha, que não admite perder, e que terá, no futuro, de negociar relativamente à inclusão da filha, um compromisso aceitável mas provavelmente não totalmente satisfatório.

O estudo de caso relatado por Chatelanat (1996), apesar de referir de uma criança bem mais nova, tem com este grandes semelhanças. Nele a autora faz algumas considerações sobre o que as crianças com incapacidades pensariam de si próprias se ouvissem o que outros antecipam ser o seu destino e impacto nos outros - que não vão fazer progressos, que serão rejeitadas pelos seus colegas ou professores, que vão atrasar o desenvolvimento dos seus pares, que os seus pais vão ter expectativas irrealistas sobre o seu potencial... Todos estes argumentos demonstram a ambivalência entre querer manter o *status quo* (no caso desta escola de 2º ciclo, segregar numa sala de apoio de um projecto que, paradoxalmente, se denomina Incluir) contra a qual, ainda hoje, todos os pais têm que lutar quando pretendem ver os seus filhos verdadeiramente incluídos. Nem todos terão a resiliência dos pais da Mariana...

Em Março de 2006, ao prepararmos uma comunicação conjunta e que a própria mãe intitulou "Ser diferente e viver com qualidade", esta referiu-nos: "As coisas negativas podem ter dois efeitos. Ou a pessoa fica revoltada e não ultrapassa ficando numa eterna revolta e insatisfação ou podem ser usadas num sentido construtivo...eu sou optimista...Posso-me ir abaixo mas consigo andar para a frente...A existência da Mariana foi uma viragem na minha forma de ver as coisas e ajudar os outros...Acarreta sofrimento para nós e para ela...mas é isso que me move." Estas afirmações da mãe da Mariana exemplificam bem o que Folkman e Moskowitz (2000, cit. por Hastings & Taunt, 2002) referem como sendo uma forma de adaptação saudável, geradora de sentimentos de competência e domínio sobre a sua própria vida.

A sua resiliência está bem expressa na determinação consciente de continuar, perseverantemente, a fazer o que acredita ser o melhor para o futuro da Mariana, da sua família e da sua comunidade. Quando terminámos a última entrevista disse-nos: "Eu não assinarei nunca nenhum Plano como o qual não concorde...acredito que tudo o que eu possa fazer pela Mariana há-de servir não só para ela como para outras crianças como ela".

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bradley, R. & Corwyn, R. (2004). Investments that matter for child well being. In A. Kalil & T. Deleire (Eds) *Family investments in children's potential: resources and parenting behavior that promote success* (pp.1-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bronfenbrenner, U & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. 5<sup>th</sup> Edition. Vol.1: Theoretical Models of Human Development*, (pp.993-1028). New York: John Wileys and Sons.
- Chatelanat, G. (1996). Preschool Integration or: Who is Afraid of Little Jessica. In M. Brambring, H. Rauh & A. Beemann (Eds). *Early Childhood Intervention*. (pp 265-277). Berlin: Walter de Gruyter.
- Costa, A. B., Leitão, F.R., Morgado, J. Pinto, J.V., Paes, I. & Rodrigues, D. A. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e sugestões*. [www.debatereducacao.pt/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=206](http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=206)
- Hastings, R. & Taunt, H. (2002). Positive Perceptions in Families of Children with Developmental Disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, vol.107, nº2, 116-127.
- Moore, T. (2002) Review of the research evidence on early child development. Apresentação no *National Meeting on Early Childhood Systems, Melbourn*. [www.rch.org.au/emplibrary/ecconnections/chil\\_develop\\_evidence.pdf](http://www.rch.org.au/emplibrary/ecconnections/chil_develop_evidence.pdf)
- Pimentel, J.S. (1997). *Um bebé diferente: da individualidade da interacção à especificidade da intervenção*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e a Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pimentel, J. S. & Meneres, S. (2003 a). The development of children with Down syndrome: the influence of maternal adaptation, mother-child interaction and early forms of support. *European Journal of Special Needs Education*, 18(8), 209-225.
- Pimentel, J. S & Meneres (2003 b) Um estudo longitudinal de quatro crianças com síndrome de Down: análise dos efeitos da adaptação das mães, da interacção mãe-criança e das formas de apoio precoce no desenvolvimento das crianças. *Psicologia*, Vol. XVII (1), 81-108.
- Pimentel, J. S (2004). Including Down syndrome children in regular school: main determinants of school achievement and social integration. In *Actas do 12th World Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disability*.
- Pimentel, J. S 2006 a). *Ser Diferente e Viver com qualidade* (em colaboração). Comunicação apresentada no 4º Congresso da CERCILEI: "Optimizar a diferença, acrescentar valores – um desafio à qualidade. Março, Leiria
- Pimentel, J. S 2006b). *Porque se teme a integração da J. Serão as competências um obstáculo à Inclusão?* Comunicação apresentada no Seminário Construir Equilíbrios por Caminhos Diferentes, organizado pelo CECD. Novembro, Sintra
- Rondal, L., Perera, J. & Nadel (Coord.) (2000). *Síndrome de Down: Revisión de los Últimos Conocimientos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turnbull, A. P. & Turnbull, H. R. (1990). *Families, Professionals and Exceptionality: A Special partnership*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing.

Fecha de recepción 1 Marzo 2008

Fecha de admisión 12 Marzo 2008

## VALORES Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ELEMENTOS PARA UN ESTUDIO PSICOEDUCATIVO

Diego Jesús Luque Parr  
Universidad de Málaga

### RESUMEN

Los valores y actitudes de aceptación, respeto o solidaridad, son básicos en el desarrollo personal y social, más aún cuando se consideran en contextos y personas con desventaja o limitación. El presente trabajo trata de estudiar, en una muestra de alumnos de Educación Primaria, Secundaria de Universidad, la representación del concepto solidaridad hacia su compañero con discapacidad en el aula. A través del diferencial semántico se busca integrar los adjetivos con el concepto y observar la opinión que les merece la característica de discapacidad de su compañero de aula, así como la relevancia que el conjunto de sus adjetivaciones pudiera poseer para un mejor desarrollo de la integración en el aula. Se aprecia que las variables de edad y etapa educativa ofrecen resultados significativos, no siendo el sexo o el medio relevantes, dándose algunos matices respecto al nivel sociocultural. Finalmente podría decirse que se establece una respetuosa relación y comprensión con los compañeros con trastornos, ejerciendo la tolerancia y la solidaridad. Ello sirve de reflexión educativa y de intervención psicopedagógica en el marco de la Orientación Educativa.

**Palabras - Clave:** Valores. Solidaridad. Discapacidad. Diferencial Semántico. Necesidades Educativas Especiales.

### INTRODUCCIÓN

Los Valores, en nuestra sociedad, pueden observarse desde dos polos de preocupación en el análisis. De una parte, aquellos que serían apreciados en un extremo menor, *con minúsculas*, se ponen de manifiesto metas individuales o concretas de la persona (con riesgos de individualismo y materialismo) y de otra, conductas que apuntan a Valores propiamente sociales y de desarrollo humano, como la solidaridad, la tolerancia o el respeto a la persona o a la vida. Si el primer extremo evidencia carencias de formación humana, el segundo indica la construcción y desarrollo de la persona y su vida en sociedad. Si el primero coincide con la "pérdida de valores", el segundo nos ilustra sobre