



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS - VISEU
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Especialização em Educação Especial

**A aplicação da pedagogia Waldorf em alunos com síndrome de
DAMP**

Orientadoras:

Professora Doutora Ana Elias Pinheiro

Mestre Carolina Marques

Maria de Lurdes Capelo Miragaia de Sousa

Viseu, dezembro de 2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS - VISEU

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Especialização em Educação Especial

A aplicação da pedagogia Waldorf em alunos com síndrome de DAMP

Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da Professora Doutora Ana Elias Pinheiro e da Mestre Carolina Marques

Maria de Lurdes Capelo Miragaia de Sousa

Viseu, dezembro de 2011

Dedicatória

Àqueles que revelaram grandes capacidades de liderança, aos meus Pais...

Olhei-te... e o meu olhar viu para além de ti...Olhou alguém
que conheci intensamente há alguns anos e que marcou,
Ad aeternum, o meu *ser* e o meu *estar* para sempre... *Victor*

Agradecimentos

Ao terminar este projecto, cheio de dificuldades e sacrifícios recordo pessoas que de alguma forma contribuíram para que o mesmo tivesse um fim, exprimindo a todos, um sincero obrigado.

Ao longo do percurso traçado para esta investigação, constatei ter pela frente um grande desafio.

Este desafio, sentido desde o início, foi progressivamente sanado, graças a um conjunto de reforços afectivos e intelectuais que permitiram um percurso mais suave neste caminho investigativo.

Neste contexto, seria injusto não deixar um conjunto de referências que marcaram de forma assinalável este trajecto e a quem presto os meus sentidos agradecimentos.

À Professora Doutora Ana Pinheiro e à Mestre Carolina Marques, a orientação atenta e cuidadosa, os esclarecimentos e críticas pertinentes, a paciência, o incentivo, a entrega e a dedicação que sempre me dedicaram.

A todos os Professores Doutores do Mestrado, pela enorme sabedoria, pelo carácter e acima de tudo pelo seu grande humanismo.

A toda a minha família, especialmente à minha mãe e ao meu irmão, e fundamentalmente ao meu pai, já falecido; foram as suas recordações nos momentos mais frágeis que me deram o alento para chegar até aqui.

Ao meu admirável Victor, pela sua capacidade de motivar na procura de caminhos e soluções novas, sempre segura e oportuna no seu conselho. Sempre presente e disponível, bem-haja.

A todos os envolvidos no estudo, pois sem eles e sem o seu contributo não seria possível realizar a investigação. Obrigada pela receptividade, disponibilidade e simpatia com que me acolheram.

A todos aqueles que de forma desinteressada colaboraram e apoiaram este estudo contribuindo para a sua realização.

Por muito mais... A todos o meu profundo “bem-haja”.

Índice

Dedicatória	IV
Agradecimentos	V
Índice	VI
Índice de Tabelas	VIII
Índice de Figuras	VIII
Índice de Quadros	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
INTRODUÇÃO	1
Parte I – Enquadramento Teórico	3
Capítulo 1 – Educação Especial	5
1. Enquadramento Histórico e Social da Educação de Crianças com NEE.	5
2. Conceito de Educação Especial e o Conceito de Necessidades Educativas Especiais	13
Capítulo 2 – Síndrome de DAMP (Défice de Atenção, motor e percepção)	20
1. Conceito	20
2. Caracterização	21
2.1. Diagnóstico	21
2.2. Estudos em torno do DAMP	24
2.3. Intervenção no DAMP	26
Capítulo 3 – Pedagogia Waldorf e Antroposofia	30
1. Abordagem conceptual da Pedagogia Waldorf e sua caracterização	30

2. Conceito de Antroposofia.....	38
Parte II – Desenvolvimento do Estudo Empírico	42
Capítulo 1	43
1- Caracterização do aluno	44
2- Caracterização do Agrupamento Guilherme Correia de Carvalho	50
3 - Caracterização da Casa de Santa Isabel – Instituto de Pedagogia Curativa e Socioterapia	52
Capítulo 2.....	54
Conclusão.....	78
BIBLIOGRAFIA	81
ANEXOS.....	88
Anexo 1	89
Anexo 2	95
Anexo 3	107
Anexo 4	108

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Legislação nacional aplicável à Educação Especial (Sistema Educativo em Portugal 2005/ 2006: 323-324)	12
Tabela 2 – Principais problemas em crianças com DAMP. Fonte: Blomquist (2000)	23
Tabela 3 – Alguns aspectos sobre as crianças com DAMP ao longo da vida. Fonte: Blomquist (2000)	26
Tabela 4. - Três actividades anímicas. Fonte: Steiner (2001) e Lanz (2000).....	32
Tabela 5.- Características dos Septénios. Fonte: Steiner (2000)	35
Tabela 6 – Características da Antroposofia. Fonte: Lanz (1999).....	39

Índice de Figuras

Figura 1 – Problemática das NEE. Fonte: Correia (1997)	15
Figura 2 – Classificação de NEE de carácter permanente. Fonte: Correia (1997)	17

Índice de Quadros

Quadro 1: Categorias e subcategorias das entrevistas	59
Quadro 2: Caracterização pessoal dos entrevistados	61
Quadro 3: Síntese da informação dos três períodos de avaliação do aluno das professoras de Educação Especial e da Casa Santa Isabel	72
Quadro 4: Síntese da informação do relatório da psicóloga e do centro responsável pela hipoterapia	73

RESUMO

O presente estudo na área de educação especial tem como objecto um aluno que em termos clínicos enquadra os défices apresentados no síndrome de DAMP e que, no ano de 2010-2011, frequentou em simultâneo o ensino regular e a pedagogia Waldorf.

O aluno manifestou, ao longo do seu percurso escolar, dificuldades de adaptação e de aprendizagem em todas as áreas logo no primeiro ano de escolaridade. No decorrer do 1º Ciclo integrou a Educação Especial e beneficiou de algumas das medidas educativas previstas no Decreto-Lei 3/ 2008. Ao transitar para o 5º Ano, além das medidas que já usufruía, foi-lhe adicionada a frequência de actividades ocupacionais em parceria com a Casa Santa Isabel, visando o desenvolvimento de estratégias de educação específicas da pedagogia Waldorf.

Decorrido o ano lectivo, apurámos uma relativa unanimidade no que diz respeito às dificuldades apresentadas inicialmente pelo aluno e às suas melhorias, principalmente ao nível da motricidade fina, integração pessoal/social e atenção/concentração.

Os resultados mostram que as actividades oferecidas pela pedagogia Waldorf foram benéficas para o aluno, como forma de superação ainda que ligeira de algumas das dificuldades que apresentava, embora o trabalho tenha acabado por ser inconclusivo, atendendo à integração tardia do aluno nesta pedagogia e ao pouco tempo em que nela esteve inserido.

PALAVRAS – CHAVE: Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais; Síndrome de Damp; pedagogia de Waldorf; Antroposofia; Desenvolvimento Cognitivo e Motor.

ABSTRACT

This study regarding special education has as subject matter a student who, in clinical terms, exhibits all characteristics of DAMP syndrome and who throughout the school year of 2010-2011 attended a regular school system as well as the Waldorf education.

Throughout his educational path and during his first year the student experienced adjustment and learning difficulties in all subjects. During the first cycle the student was included in a special education program and benefited from all the educational measures established by the decree-law 3/2008. During fifth grade, along with the measures already set, he was also included in hands-on learning activities in a partnership with Casa Santa Isabel, aiming to develop specific educational standards set by Waldorf education.

At the end of the school year we were able to reach an unanimous evaluation of the difficulties initially presented by the student as well as of his improvements as to motor skills, personal/social integration and attention/ concentration.

The results show that all the activities offered by the Waldorf Education were beneficial for the student and helped to improve, although scarcely, some of his difficulties. The study ended inconclusive due to the late integration of the student in this sort of education, as well as due to the short period of attendance in this activity.

Key- Words: Special education; Special education needs; DAMP syndrome; Waldorf education; Anthroposophy; Motor and cognitive skills.

INTRODUÇÃO

O plano de investigação relativo ao desenvolvimento do projecto de dissertação do curso de mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Pólo de Viseu que aqui apresentamos tem como base o estudo de caso de um aluno com síndrome de DAMP e pretende compreender se através da aplicação da pedagogia Waldorf, ele conseguirá obter melhorias nas áreas que apresenta em défice, nomeadamente, atenção, motora e percepção.

A pertinência de escolhermos este tema residiu no interesse suscitado pelo conhecimento da pedagogia Waldorf que preza a integração dos seus alunos na realidade social, querendo desenvolvê-los em todos os seus aspectos, despertando todas as suas qualidades e disposições inatas podendo, assim favorecer o aluno com o síndrome de DAMP.

Neste sentido, a presente investigação procura responder à pergunta de partida; ***“Poderá a pedagogia Waldorf ser uma valia para um aluno com síndrome de DAMP?”***.

Depois de uma breve apresentação da problemática em estudo, apresentamos a estrutura deste trabalho que se organizou em duas partes fundamentais: Enquadramento Teórico e Desenvolvimento do Estudo Empírico.

No primeiro capítulo, consideramos pertinente fazer uma abordagem ao enquadramento histórico e social da educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais, bem como, dos conceitos de Educação Especial e de Necessidades Educativas Especiais.

Relativamente ao segundo capítulo, apresentamos o conceito e a caracterização do síndrome de DAMP, particularmente o diagnóstico, estudos e intervenção em torno de DAMP, para uma melhor compreensão da temática em estudo.

No que concerne ao terceiro capítulo, apresentamos uma abordagem conceptual da pedagogia Waldorf e sua caracterização para conhecermos os princípios básicos desta pedagogia, assim como o conceito de Antroposofia.

Na segunda parte do trabalho de investigação, que diz respeito ao desenvolvimento do estudo empírico, caracterizamos o aluno em estudo, o Agrupamento de Escolas onde está inserido e a Casa Santa Isabel onde se implementa a

pedagogia Waldorf. Seguidamente apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada. Para isso, começamos por definir a pergunta de partida e os objectivos que nortearam a realização deste estudo. Seguidamente, justificamos a metodologia utilizada e as opções tomadas. Tendo em conta os objectivos e a pergunta de partida, consideramos que neste estudo a metodologia mais adequada seria de tipo qualitativo, mais precisamente análise das entrevistas de acordo com as categorias e subcategorias e análise documental, onde se privilegiou, essencialmente, a descrição, interpretação e compreensão das perspectivas dos vários sujeitos inquiridos.

Para analisarmos o material recolhido, recorreremos à análise de conteúdo, considerada como uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. De facto, esta técnica de tratamento da informação permitiu-nos tratar o texto resumindo e o seu conteúdo de forma a ser possível compreendermos os fenómenos a investigar.

Finalmente este estudo termina com a síntese interpretativa dos resultados e notas conclusivas.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1

Educação Especial

Capítulo 1 – Educação Especial

1. Enquadramento Histórico e Social da Educação de Crianças com NEE.

Este capítulo pretende, em primeiro lugar, apresentar uma breve perspectiva histórica da educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Posteriormente, é mencionada, sucintamente, a evolução da legislação em Portugal sobre a temática.

Segundo Bairrão (1998), é possível delimitar três períodos históricos no âmbito da educação especial em Portugal:

- i) Segunda metade do século XIX, período onde surgem as primeiras instituições de apoio às pessoas com deficiência;
- ii) Anos sessenta do século XX, período onde o Ministério dos Assuntos Sociais desenvolve centros de educação especial;
- iii) Inícios dos anos 70 século XX, período onde o Ministério da Educação cria as divisões de ensino especial.

A evolução da educação especial em Portugal seguiu passos semelhantes à evolução da educação especial no contexto internacional. Começou por se revelar em serviços de apoio ao deficiente, por parte de instituições de caridade, como por exemplo, as Misericórdias (Simon, 1991).

É importante referir alguns dos marcos importantes que influenciaram positivamente a evolução da Educação Especial em Portugal:

1823 Criação do primeiro Instituto de Surdos, Mudos e Cegos; integrado, mais tarde, em 1834, na Casa Pia de Lisboa (Rodrigues, 1989).

1871 Abertura da primeira casa de “detenção e correcção para menores delinquentes, do sexo masculino” e “desobedientes e incorrigíveis” (Nunes, 1946, citado por Rodrigues, 1989: 441)

Nesta época, Marques (1998) refere que a segregação era usual na intervenção destas instituições. Em conformidade, Jiménez (1997) explica dois objectivos para a institucionalização destas crianças: por um lado, a de proteger a criança da sociedade e, por outro, proteger a sociedade da problemática que elas representavam.

Segundo vários autores, como Correia (1997) e Pereira e Ferreira (1999), em 1946, para além da criação das primeiras classes especiais nas escolas primárias, surgiu um instituto pioneiro para a Educação Especial em Portugal. Trata-se do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira que tinha como finalidade orientar as classes especiais nas escolas primárias, destinadas no início a crianças portadoras de deficiência física ou mental e, posteriormente, a crianças com inaptações escolares e debilidades ligeiras e, também, formar os seus professores.

Em 1911, a intervenção de António Aurélio da Costa Ferreira ao nível da formação de professores especializados, foi fundamental, pois pretendia resolver problemas de comunicação entre os professores e alunos, como menciona Pereira e Ferreira (1999).

Na década de 60, foram criados o instituto de assistência a menores, centros de educação especial e centros de observação e avaliação, de cariz médico pedagógico, com funções de despiste, observação e orientação de crianças para estabelecimentos de ensino especial ou similares. Bairrão (1998) refere que a educação especial desenvolvia-se a par do ensino regular, mas, no entanto, segregada desta. São exemplos disso a Liga de Deficientes Motores (1956); a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC) (1960); a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides (1962), que mais tarde deu origem à Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM) (Rodrigues, 1995).

Em 1973, foi publicada a Lei nº 5/73 de 25 de Julho que estabeleceu vários objectivos, um dos quais, “*proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como às precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo*”, no sentido de se defender a igualdade de oportunidades e o inalienável direito à educação, para que seja possível integrar as crianças diminuídas na sociedade (Rodrigues, 1995: 23).

Em 1974, o aparecimento de actividades de índole socioeducativo e a criação de escolas para crianças portadoras de deficiência, nomeadamente mental, foram impulsionadas pela implantação de um regime democrático em Portugal e, conseqüentemente, o movimento de associações de pais, com a ajuda de professores e outros técnicos. Por exemplo, surgiram as Cooperativas de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI), que representam, actualmente, um aliado na organização de soluções para as crianças e, por vezes, um recurso especializado que serve a comunidade educativa (Rodrigues, 1995).

A Constituição da República Portuguesa, datada de 1976, declara que *“todos os cidadãos têm direito à educação e à cultura”* (art. 73º), neste cenário o Estado está no comando para *“realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores”* (art. 71º, nº 2).

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, “dá-se uma viragem na legislação e no atendimento às crianças com problemas escolares (Sousa, 1998: 69).

Em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, referindo que a *«educação especial organiza-se com base em modelos diversificados de integração em estabelecimentos de ensino, podendo processar-se em instituições específicas quando o tipo e o grau de deficiência do aluno o exigam»* (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, art.º 18).

De acordo com Silva (1991), as Equipas de Ensino Especial (EEE) são estruturas regionais de coordenação e intervenção, que surgiram em 1988 no intuito de organizar o ensino integrado e tinham como principal responsabilidade apoiar a integração familiar, social e escolar das crianças.

Com a Declaração de Salamanca, cujo tema de discussão foi Necessidades Educativas Especiais, assinada em 1994, surge o modelo de escola inclusiva, que afirma que:

“As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”;

“As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o princípio da escola inclusiva consiste na possibilidade que é conferida a todos os alunos de:

“aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (UNESCO, 1994: 11-12).

No contexto legislativo, os primeiros diplomas legais publicados pelo Ministério da Educação surgiram entre 1973 e 1974, visando a integração e educação das crianças e alunos deficientes. Posteriormente, foram implementadas várias iniciativas governamentais que contribuíram para uma evolução positiva da educação especial em Portugal.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi um dos marcos mais importantes na Educação Especial. Um dos objectivos da LBSE é: *“assegurar às crianças com Necessidades Educativas Específicas devidas, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”* (art.º 7º).

De acordo com a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, a educação especial em Portugal *“visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais”* (Lei de Bases do

Sistema Educativo, art. 17º, 1986: 9). A educação especial assume os seguintes objectivos (Lei de Bases do Sistema Educativo, art. 17º, 1986: 9):

- a) O desenvolvimento pleno das suas potencialidades físicas e intelectuais;
- b) O apoio na redução das limitações provocadas pela deficiência;
- c) O apoio na sua inserção familiar, escolar e social;
- d) A promoção da sua independência e autonomia, dentro dos possíveis
- e) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

A concretização destes objectivos implica a implementação de medidas educativas específicas no âmbito do processo de ensino/aprendizagem, como as definidas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto (art. 2º, regulamentado pelo Despacho Regulamentar n.º 173/91, de 23 de Novembro):

- a) Disponibilização de equipamentos e diapositivos especiais de compensação (ex. Braille, audiovisuais, equipamento informático, auxiliares ópticos e acústicos, etc.);
- b) Garantia de acessibilidade (ex. Eliminação de barreiras arquitectónicas; mobiliário ergonómico, etc.);
- c) Adaptações curriculares (ex. Redução parcial do currículo e/ou dispensa de actividade, etc.);
- d) Estabelecimento de condições especiais de matrícula, de frequência por disciplina e de avaliação;
- e) Adequação na organização de classes ou turmas (máximo 20 alunos)
- f) Oferta de apoio pedagógico acrescido (ex. aulas individuais ou em pequenos grupos, temporariamente, etc.).

Na Constituição da República Portuguesa, de 1976, foram publicados diversos artigos sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência, nomeadamente (Correia, 1994; Monteiro, 1999):

- Art. 71º - *“os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontram incapacitados”;*

- Art. 71º, nº 2 - “o estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores”;
- Art. 73º - “...todos têm direito à educação e à cultura”;
- Art. 74º - “...todos os cidadãos têm direito ao ensino com igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar”.

Actualmente, faz parte da estratégia política de Portugal a inclusão de pessoas com deficiências e incapacidades. Por exemplo, no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro estão definidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Citando o Artigo 1, ponto 2 do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, “a educação especial tem por 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”.

O mesmo Decreto-Lei menciona os princípios orientadores da educação especial em Portugal (Art. 2º):

1 - A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 - Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 - As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 - Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 - Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

É notável a evolução que se fez sentir no panorama nacional, em termos da educação especial, onde o modelo actual da escola inclusiva tornou-se numa exigência política e social que se impõe como cumprimento de valores como a democracia, justiça social e solidariedade e, ainda, o direito de todos à educação.

A tabela 1 representa um resumo da legislação portuguesa publicada até ao momento sobre a temática educação especial.

1986	Lei de Bases do Sistema Educativo, Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro	<i>«Consagra a educação especial como uma modalidade especial de educação escolar, que visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas ou mentais.»</i>
1988	Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88	<i>«Cria as Equipas de Ensino Especial (EEE), que intervêm em serviços de educação especial a nível local. Estes serviços abrangem todo o sistema de educação, excepto o ensino superior e têm como objectivo principal contribuir para o despiste, encaminhamento de crianças e jovens com NEE.»</i>
1989	Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Decreto-Lei nº 9/89, de 2 de Maio.	<i>«Consagra a integração no sistema regular de ensino, como estratégia educativa a adoptar para os alunos com necessidades educativas especiais.»</i>
1990	Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Fevereiro.	<i>Estabelece que «os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência».</i>
1991	Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto Despacho Regulamentar n.º 173/91, de 23 de Novembro	<i>«Vieram assegurar a integração, na escola regular, dos alunos com NEE, norteadas pelos seguintes princípios: i) adequação das medidas a aplicar NEE; ii) participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo; iii) responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos e iv)</i>

		<i>planificação educativa individualizada e flexível.»</i>
1993	Decreto-Lei n.º 138/93, de 26 de Abril	<i>«Ao definir as competências e atribuições do Departamento de Educação Básica, no seu artigo 2.º estabelece que cabe ao Departamento da Educação Básica (DEB), actualmente designado Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), promover a integração socioeducativa dos indivíduos com NEE, nomeadamente dos que são portadores de deficiências.»</i>
	Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto	<i>«Consagra o cumprimento do dever de frequência da escolaridade obrigatória pelos alunos com NEE.»</i>
2000	Despacho 6/2000.	<i>«Define o regime educativo a aplicar aos alunos com NEE permanentes.»</i>
2002	Despacho Conjunto n.º 495/02, de 15 de Julho	<i>«Identifica a organização da componente lectiva dos docentes de educação e ensino especial, bem como dos docentes que desempenham outras funções de apoio educativo nos níveis de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.»</i>
2008	Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro	<i>«Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social».</i>

Tabela 1 - Legislação nacional, aplicável à Educação Especial (Sistema Educativo em Portugal 2005/2006: 323-324).

2. Conceito de Educação Especial e o Conceito de Necessidades Educativas Especiais

A Educação Especial surgiu para tentar “dar resposta às situações mais variadas e solução aos problemas das crianças com deficiências, as quais não podem ser ignoradas, pois são, cada vez mais, um problema bem real” (Silva, 2004).

De acordo com Lopes (1997: 34-35), “A Educação Especial é uma actividade relativamente recente, que teve as suas origens, de forma sistemática, na segunda metade do séc. XIX e que, até aos anos sessenta do presente século, desenvolveu uma actividade de conhecimentos eminentemente práticos, de actuação marginal, que teve como consequência um carácter segregador”.

O conceito de Educação Especial é mais limitado do que o conceito de Necessidades Educativas Especiais pois refere-se a crianças e jovens com dificuldades, em consequência de deficiência. Contrariamente, o conceito de Necessidades Educativas Especiais não se circunscreve a essas situações, abrange todos os tipos de dificuldades de aprendizagem (Conselho Nacional de Educação, 1999).

Em 1978, foi publicado o Warnock Report que trouxe um contributo fundamental no sentido da integração dos alunos com NEE. Este documento pretendeu focar-se na aprendizagem escolar dos alunos, e deixar de lado o enfoque médico das deficiências. Ou seja, isto representou a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo (Conselho Nacional de Educação, 1999). Foi uma mudança que visou a integração com base na avaliação das características individuais dos alunos e definiram a escola como o meio responsável para a activação de medidas e recursos educativos especializados e ajustados a cada situação (Sanches & Teodoro, 2006).

Através do Education Act, em 1981, o conceito de NEE é oficialmente definido em Inglaterra: *«uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela»* (Sanches & Teodoro, 2006).

O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 Janeiro define as necessidades educativas especiais dos alunos como uma limitação expressiva ao nível da participação, num ou mais contextos de vida, resultantes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, que acarretam dificuldades a nível da autonomia, da comunicação, da mobilidade, da aprendizagem, do relacionamento interpessoal e também da participação social.

Segundo Nielsen (1999), denominam-se «crianças com NEE» quaisquer crianças que apresentem diferenças significativas em relação às suas potenciais capacidades de desempenho e os resultados realmente obtidos, por essa razão, precise de receber apoios educativos especiais. Portanto, de acordo com Bairrão (1998), o conceito de NEE diz respeito aos alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino-aprendizagem, isto é, necessitam de medidas de educação especial, por manifestarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem.

Estas dificuldades de aprendizagem traduzem-se quando a criança não consegue aprender de forma significativa ou sofre de uma incapacidade que o impede ou lhe dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos outros alunos (Jiménez, 1993).

As crianças com NEE necessitam de uma educação especializada e, nomeadamente, de serviços de apoio personalizados, durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócioemocional. Torna-se essencial proporcionar às crianças um desenvolvimento pleno das suas capacidades, através de uma educação especializada que difere de acordo com as necessidades específicas de cada uma (Fonseca, 1984, Correia, 1997).

As dificuldades de aprendizagem das crianças com NEE observam-se a vários níveis, como mostra a figura 1:

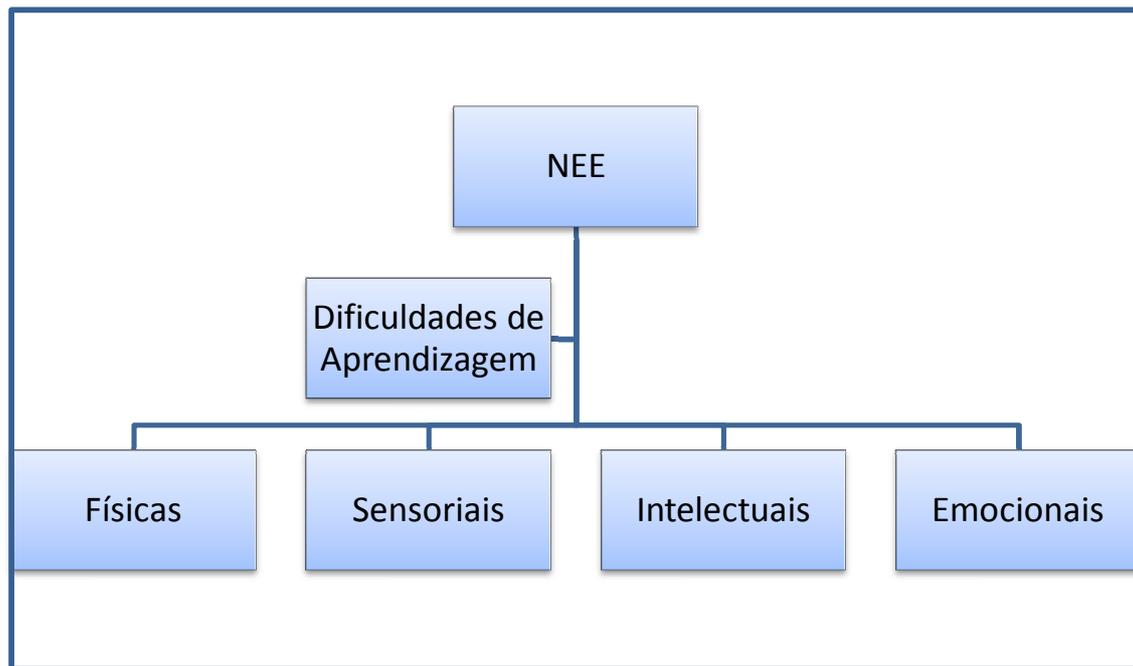


Figura 1 - Problemática das NEE. Fonte: Correia (1997).

A definição apresentada pelo Ministério da Educação (2005) é a seguinte:

“O termo Necessidades Educativas Especiais inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e inter-acção, nos aspectos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social.”

De acordo com a OCDE, citado pelo Ministério da Educação (2005: 2), as Necessidades Educativas Especiais são um “*conceito operativo tripartido*”:

Categoria A – Deficiências – engloba crianças com necessidades educativas especiais de etiologia orgânica ou biológica (como por exemplo os hipoacústicos).

Categoria B – Dificuldades – engloba crianças com NEE que aparentemente não têm causa orgânica, nem têm nenhum factor social em desvantagem (como por exemplo os sobredotados, crianças com dislexia, ou crianças com comportamentos problemáticos).

Categoria C – Desvantagens – abrange crianças com NEE resultantes de agentes sociais, económicos, culturais ou linguísticos (como por exemplo os imigrantes).

Relativamente à sua classificação, as NEE podem ser permanentes ou temporárias.

As NEE permanentes implicam adaptações generalizadas dos processos escolares, durante parte ou todo o percurso escolar do aluno, coerentes e adaptados com as suas características (Correia, 1997). Segundo a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), o conceito de NEE de carácter prolongado (permanente) aplica-se aos alunos que *«experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e de participação no contexto escolar, familiar e comunitário, decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (visão e audição); motor; cognitivo; comunicação, linguagem e fala; emocional e personalidade»*.

A figura 2 apresenta a classificação das NEE permanentes, agrupadas em categorias específicas, segundo o carácter das desordens (Correia, 1997: 49).

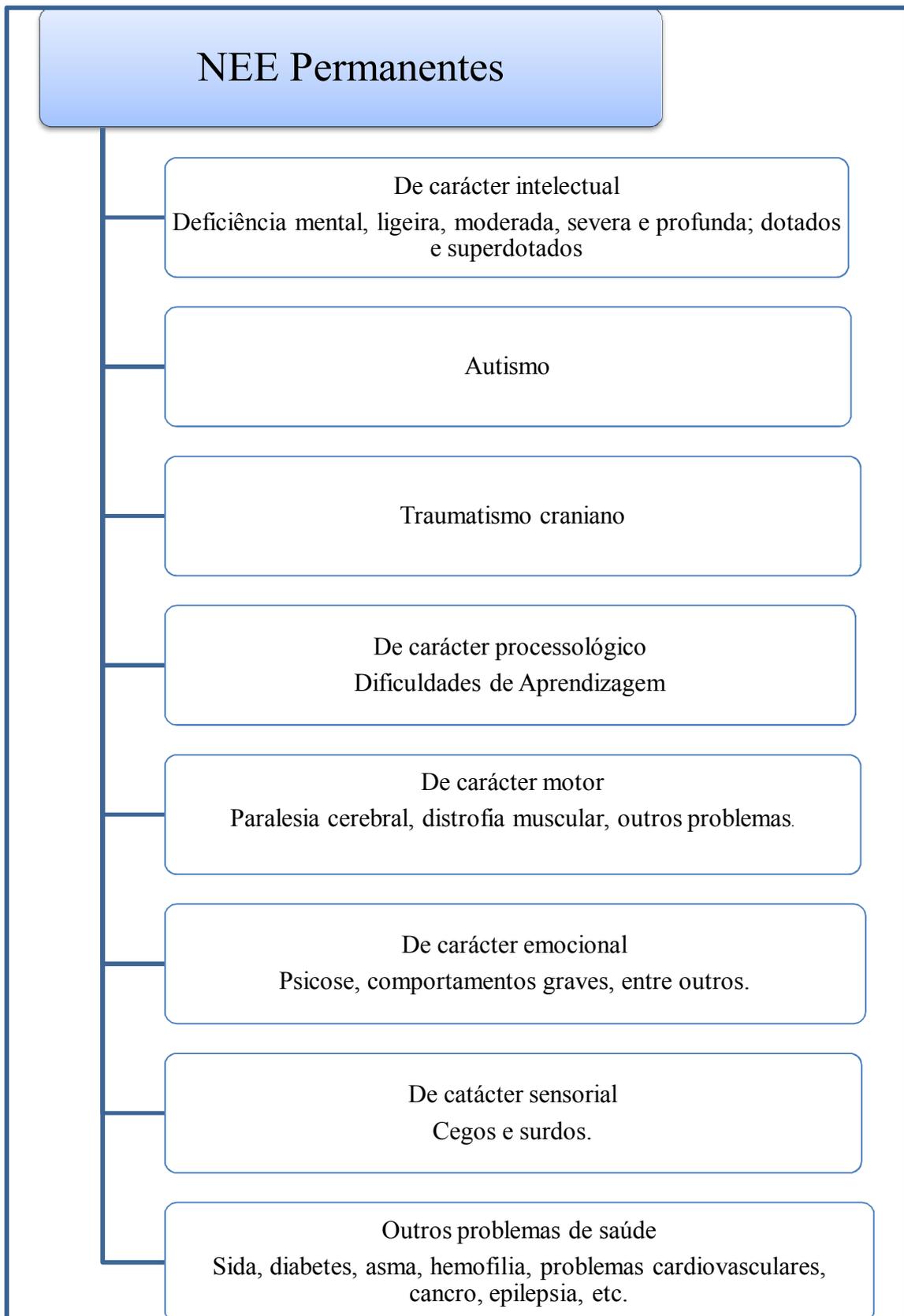


Figura 2 - Classificação de NEE de carácter permanente. Fonte: Correia (1997).

Quanto às NEE temporárias, pode-se dizer que exigem modificação parcial do processo escolar, adaptando-se às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento (Correia, 1997).

As NEE temporárias abrangem os problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo e sócio emocional, e problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo (Correia, 1997).

Capítulo 2

Síndrome de DAMP

Capítulo 2 – Síndrome de DAMP (Défice de Atenção, motor e percepção)

1. Conceito

DAMP – *Deficits in Attention, Motor Control and Perceptual Abilities* – é um conceito utilizado para designar várias dificuldades ao nível do controle motor, problemas de percepção e, também, dificuldades na atenção. O conceito de DAMP foi introduzido por Gillberg e Rasmussen no início de 1980, em estudos sobre crianças de 7 e 6 anos de idade, em Gotemburgo, na Suécia (Gillberg, 2003). A sua definição é bastante controversa, o que desafia a ortodoxia actual de diagnóstico e levanta questões interessantes sobre a estrutura dos transtornos do desenvolvimento neurológico. Segundo Edmund (2003), a tentativa para compreender o significado de DAMP dentro da ciência e prática actual deve centrar-se tanto nas suas raízes históricas como no seu estatuto empírico.

O conceito visa delimitar uma combinação de diversas disfunções no campo da atenção, do controle motor, da actividade, do impulso, da aprendizagem, do discurso e das dificuldades da língua. Este conceito originou-se na Suécia e descreve uma condição na qual as crianças apresentam uma combinação de sintomas de transtorno de desenvolvimento da coordenação e défice de atenção. No entanto, segundo Rydelius (2000), o conceito sueco de DAMP necessita de revisão. As fronteiras com outros transtornos psiquiátricos, especialmente transtornos hipercinéticos, distúrbios de conduta, limite da capacidade intelectual, distúrbio de coordenação de desenvolvimento e outras desordens de desenvolvimento e distúrbios de aprendizagem não são claras.

Enquanto os critérios de diagnóstico das Perturbações Disruptivas do Comportamento se encontram definidos nas classificações internacionais: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR) e International Classification of Diseases (ICD-10), o DAMP não está abrangido por estas classificações, o que torna o seu diagnóstico ambíguo.

As crianças com DAMP têm uma combinação de dificuldades motoras, de percepção, da fala, e não apenas de concentração. Por esta razão, é que é incorrecto diagnosticar todas estas crianças com Perturbação de Hiperactividade e Défice de

Atenção (*PHDA*) (Blomquist, 2000). A perturbação do desenvolvimento da coordenação motora associa-se frequentemente à PHDA, daí a designação DAMP – Deficits in attention, motor control and perception – para os casos em que ambas as situações coexistem.

2. Caracterização

2.1. Diagnóstico

Actualmente, o DAMP é diagnosticado com base na alteração concomitante da atenção e desenvolvimento da coordenação motora em crianças que não apresentam uma incapacidade severa de aprendizagem. As crianças com DAMP podem não apresentar nenhum transtorno neurológico definitivo ou lesões cerebrais identificáveis, sendo que alguns investigadores sublinham que o cérebro destas crianças se comporta de maneira diferente em comparação às outras crianças, ditas normais (Blomquist, 2000).

O seu diagnóstico deve ser baseado numa história clínica detalhada, num exame clínico aprofundado, relatórios de professores ou outro informador significativo (Gillberg, 2003). Para uma adequada formulação do diagnóstico, torna-se necessário o envolvimento de uma equipa multidisciplinar, que integre, no mínimo, um pediatra desenvolvimentista, um psicólogo e um terapeuta da fala.

Apesar da dificuldade na definição de DAMP, *4 critérios* definem o seu diagnóstico: i) défice de atenção, ii) perturbação do controlo motor, iii) dificuldades perceptivas e iv) problemas de linguagem.

O primeiro critério de diagnóstico está relacionado com o *défice de atenção* (ou desatenção ou falta de atenção), em que a criança expressa comportamentos como: não prestar atenção aos detalhes, cometer erros na escola ou em outras actividades por desatenção ou descuido; dificuldades em manter a atenção durante as tarefas ou jogos; parecem não ouvir o que se lhes diz, mesmo quando se está a falar directamente; não seguirem instruções e não terminarem os trabalhos escolares ou outras tarefas. Podem

também revelar grandes dificuldades na organização de tarefas e de actividades; evitarem ou não gostarem de tarefas que requeiram concentração (como trabalhos escolares, em casa ou na escola); perderem objectos importantes ou imprescindíveis a um adequado desempenho em tarefas ou em jogos; frequentemente distraírem-se com estímulos desinteressantes (ex.: uma mosca que passa).

O segundo critério diagnóstico está associado com uma ***perturbação no controlo motor***. Esta disfunção corresponde a uma alteração quantitativa (atraso significativo na aquisição das competências motoras) ou qualitativa (desajustamento ou falta de destreza na execução de movimentos) dos desempenhos motores. Estas manifestações variam consoante a idade da criança. Por exemplo, antes dos 24 meses de idade, pode em vez de se sentar pelos seis ou sete meses, só adquirir essa capacidade aos nove ou dez meses; a aquisição da marcha (andar autonomamente) deverá surgir entre os onze e os quinze meses, mas as crianças com DAMP podem só começar a andar por volta dos dezoito meses. À medida que a criança cresce é importante que os pais se mantenham atentos, a outras manifestações, por vezes mais subtis, como sejam a maneira desajeitada como a criança dá um pontapé na bola ou dá um nó aos atacadores dos sapatos.

O terceiro critério diagnóstico está relacionado com uma ***perturbação da percepção*** (sobretudo visual). Para a formulação deste diagnóstico, torna-se necessário administrar testes específicos. Notam-se problemas nos desempenhos cognitivos não-verbais. As crianças com perturbações da percepção visual têm sérias dificuldades na execução de tarefas que exijam competências visuo-espaciais, como reproduzir padrões com cubos de madeira, realizar puzzles ou reproduzir construções a partir de modelos (desenhos ou fotografias, por exemplo). Poderão ser notadas, também, perturbações na percepção auditiva e táctil, embora os problemas perceptivos visuais sejam os mais relevantes. Por vezes, torna-se difícil saber se determinada incapacidade está relacionada com disfunções na coordenação motora, na percepção visual, ou com ambas.

Por fim, o quarto critério está associado a ***problemas na linguagem***, sobretudo da articulação mas também podem surgir no volume da voz.

Segue uma esquematização dos principais problemas que podem ser evidenciados em crianças com DAMP (Blomquist, 2000):

PROBLEMAS DE ATENÇÃO	Ser incapaz de ficar parado, incapaz de se concentrar numa actividade ou completar as actividades que está a fazer. Esses problemas são geralmente notados em casa, escola ou consultório médico.
PROBLEMAS DE COORDENAÇÃO	Alguns exercícios motores são difíceis de se executar, como por exemplo, dificuldade em andar de bicicleta, atar os atacadores dos sapatos, ter dificuldade em comer.
PROBLEMAS DE PERCEÇÃO	Relaciona-se com a compreensão de desenhar, escrever e ler. A criança enfrenta dificuldades na percepção de distâncias no corpo e partes do corpo no espaço, por exemplo. Os problemas de percepção podem causar quedas, colisões ou acidentes.
PROBLEMAS DE FALA E LINGUAGEM	A criança sente dificuldade em dizer as palavras ou pode, até mesmo, gaguejar. As crianças podem ter dificuldades em assimilar ou compreender tudo o que ouvem. As palavras podem não fazer sentido quando são ouvidas ou ditas. Algumas dessas dificuldades têm a ver com a habilidade da criança para ajustar o volume e o tom de sua voz.
DIFICULDADE EM COMPREENDER OS PENSAMENTOS E SENTIMENTOS DOS OUTROS	Dificuldade em ver as coisas do ponto de vista das outras pessoas.

Tabela 2 – Principais problemas em crianças com DAMP. Fonte: Blomquist (2000).

Os problemas acima mencionados podem ser estipulados segundo uma escala, ou seja, de um *grau leve* a um *grau mais grave*. Estes problemas podem definir-se em várias combinações, quer isto dizer que, por exemplo, uma criança pode sofrer de problemas de coordenação de grau leve e problemas de percepção de grau grave, ou

problemas de atenção no grau leve e dificuldades de coordenação de grau grave (Blomquist, 2000).

Nos **casos graves de DAMP**, há disfunções em quatro áreas: atenção; motricidade (grosseira; fina); percepção visual; linguagem. Nos **casos ligeiros ou moderados**, só algumas destas cinco áreas estão atingidas. Após o diagnóstico, é importante que a criança/jovem tenha um seguimento psicopedagógico, de forma a ultrapassar as suas maiores dificuldades. As crianças portadoras de DAMP são pouco habilidosas em actividades que impliquem coordenação motora sensorial, como a escrita ou alguns desportos. O tratamento justifica-se quando há interferência significativa nos objectivos académicos, ou nas actividades de vida diária (Taylor *et al.*, 2004). Os estudos demonstram que, com a intervenção adequada, as melhorias são evidentes.

2.2. Estudos em torno do DAMP

A revisão da literatura indica que um dos primeiros estudos de desenvolvimento que mostra resultados experimentais sobre este transtorno foi desenvolvido por Gilbert, Gilbert e Groth (1989). Nesse estudo, os autores avaliaram um grupo de crianças aos treze anos, que tinham sido diagnosticadas como portadoras de DAMP aos sete anos. A avaliação motora mostrou que mais de 2/3 das crianças apresentaram um declínio nas suas dificuldades de percepção e motoras.

Por sua vez, Christiansen (2000) procurou verificar se crianças diagnosticadas com DAMP entre os cinco e oito anos de idade apresentavam problemas motores aos 11 e 12 anos. Os resultados evidenciaram que as crianças portadoras de DAMP continuavam a apresentar um desempenho significativamente pior do que as crianças do grupo controle. Também para os autores, os resultados não suportam a visão de um prognóstico positivo para essas crianças.

Estudos realizados na Suécia demonstraram que entre 3% a 6% de todas as crianças com 7 anos manifestam alguns problemas de DAMP. As crianças com DAMP vêm de todas as classes sociais e alguns têm um nível de inteligência muito alto. As crianças com DAMP são mais do sexo masculino que feminino (Blomquist, 2000).

As razões do aparecimento de DAMP não são claras. Sabe-se que, em 10% dos casos é sem causa, em 35% dos casos é devido a uma lesão cerebral durante a gravidez ou no parto, em 35% dos casos é hereditária e nos restantes 20% é uma combinação de muitos factores (Blomquist, 2000). As crianças com DAMP mostram uma taxa alta de problemas de aprendizagem e leitura, no entanto, estas são geralmente encaradas como tendo 'inteligência normal'. Existem estudos que comprovam que estes problemas estão associados a certas partes do cérebro, portanto, a parte frontal do cérebro que presta atenção, monitoriza o comportamento e os planos de actividades complexas, parece levar mais tempo para amadurecer nessas crianças (Blomquist, 2000). Para as pessoas com o síndrome de DAMP, é normal aparecerem problemas psicológicos, como depressão, agressividade e problemas de comportamento, traços autistas (Blomquist, 2000).

Ao rever a literatura é importante ter em consideração que os procedimentos em saúde de alguns países não são equivalentes aos da Suécia, e por isso os estudos realizados, embora válidos, nem sempre são comparáveis com a situação actual em Portugal (Blomquist, 2000).

Na Suécia, vários estudos publicados ao longo de vários anos apresentaram conclusões sobre um conjunto de crianças com DAMP que foram seguidas desde a infância até à idade adulta (Blomquist, 2000):

Infância – actividade e temperamento

O DAMP pode ser dividido em dois grupos distintos:

- **Grupo da actividade elevada (*Overactive*): apresenta normalmente problemas de sono, dificuldades alimentares, dores de estômago, cólicas, actividade motora excessiva logo nos primeiros meses de vida.**

- **Grupo da actividade normal ou baixa (*Low activity*): indicam lentidão, os pais afirmam que os bebés são calmos. Alguns deles apresentam comportamentos repetitivos (balançar a cabeça, balancear, repetir os sons, etc) desde uma idade muito precoce.**

Pré-escolar – consequências da coordenação e compreensão

<p>Durante os anos pré-escolares os dois grupos (actividade elevada e actividade normal ou baixa) são difíceis de categorizar. Em ambos os casos são hiperactivos e desatentos. Evidenciam problemas de coordenação entre os 2 e os 4 anos, mas são muitas vezes camuflados pelo elevado nível de actividade e pela falta de medos, que também é muito comum. Dois terços têm dificuldades ao nível da fala e linguagem, mas apenas metade manifestam um grande atraso.</p>
<p>Primária – concentração e cooperação</p>
<p>Nos primeiros anos escolares emergem muitas mais dificuldades nas crianças com DAMP, em relação ao desempenho comportamental e académico, que se traduzem em dificuldades de concentração, de interacção, de participação em jogos / partilhar e, por vezes, nas capacidades básicas de leitura e escrita. Todos esses problemas ocorrem entre os 7 e os 10 anos de idade.</p>
<p>Adolescência – menos “desajeitados”, mais distraídos</p>
<p>Adolescentes com DAMP mantêm as dificuldades ao nível da concentração. Desajustamento motor torna-se menos evidentes durante a puberdade.</p>
<p>Vida Adulta</p>
<p>A maior parte ultrapassa grande parte dos problemas de maior gravidade no início da idade adulta. 50% persiste com dificuldades numa ou mais áreas. Baixa auto-estima é comum. No longo prazo, os problemas de coordenação motora melhoram substancialmente, restando um “desajeitamento” residual. Dificuldades na leitura e na escrita persistem ao longo da vida.</p>

Tabela 3 – Alguns aspectos sobre as crianças com DAMP ao longo da sua vida.

Fonte: Blomquist (2000).

2.3. Intervenção no DAMP

A literatura aponta para uma prevalência considerável de crianças com DAMP. O seu prognóstico, especialmente para os casos graves, é ambíguo. Existem vários métodos para auxiliar algumas das crianças, assim como a sua rede social de suporte.

Neste sentido, as crianças com possível diagnóstico de DAMP devem ser identificadas e diagnosticadas correctamente para que possa ocorrer uma adequada intervenção (Blomquist, 2000).

A política de *intervenção* no DAMP varia de forma distinta segundo a região geográfica e/ou país. Nos EUA, o tratamento por estimulação parece ser parte integrante de programas de intervenção, já em outras partes do mundo esta tipologia de intervenção pode ou não ser considerada uma parte fundamental do tratamento (Gillberg, 2003). Embora mais positiva ao tratamento medicamentoso nos últimos anos (Santos e Taylor, 2000), a tendência na Europa é relativamente restrita e outras intervenções são geralmente o primeiro recurso. Estas incluem a intervenção psicoeducativa, a formação dos pais e vários tipos de ajustes na escola (Gillberg, 2003). Não existe um tratamento único para DAMP, pelo que as crianças podem beneficiar de uma grande variedade de tratamentos.

A intervenção é fundamental no diagnóstico e tratamento da criança com DAMP, sendo que este começa pelo exame psicomotor, psicológico e neurológico. Todo este processo tem que ser discutido com os pais, professores e terapeutas envolvidos com a criança. A maioria das crianças com DAMP revela uma visível necessidade de integrar o Ensino Especial/ensino individualizado; necessidade de terapia da fala e psicomotricidade; necessidade de ajuda reforçada ao nível dos trabalhos de casa (Blomquist, 2000). Algumas crianças com DAMP são medicadas com a mesma medicação usada para ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder), que contribui com hiperactividade, dificuldade de concentração e alguns problemas de aprendizagem. Estes medicamentos são considerados estimulantes e funcionam em conjunto com outras terapias, raramente funcionam quando utilizados sozinhos (Blomquist, 2000).

As crianças com DAMP são acompanhadas ao longo da vida e estas, na vida adulta, superam a maioria ou todos os seus problemas graves. No entanto, em metade de todos os casos DAMP, alguns problemas persistem em uma ou mais áreas. Por exemplo, a baixa auto-estima é um dos problemas mais comuns que persistem, mesmo entre aqueles que apresentem melhorias bastantes significativas. A longo prazo, os problemas de coordenação tendem a melhorar, já as dificuldades de leitura e escrita tendem a persistir até à idade adulta (Blomquist, 2000).

Torna-se imprescindível considerar o *impacto do DAMP* na qualidade de vida, e neste sentido todos os profissionais de saúde e professores deveriam estar bem esclarecidos sobre o seu significado, intervenções necessárias e implicações desta síndrome. A literatura indica que, pelo menos, 2% da população geral das crianças têm necessidade de diagnóstico, informação e algum tipo de intervenção, já antes de iniciar a escola. Estas crianças necessitam de acompanhamento nos primeiros anos escolares. No entanto, nem todas as crianças diagnosticadas com DAMP necessitam de todos os recursos propostos pela intervenção, mas podem precisar ocasionalmente de serem reexaminadas (Gillberg, 2003).

Ao caracterizar este déficit é imprescindível ter em consideração que crianças e adultos com DAMP possuem características particulares. No entanto, os seus problemas são agrupados sob um rótulo comum e os sintomas da doença podem ser semelhantes, mas nunca iguais, entre os indivíduos. Importa realçar que no DAMP ocorrem vivências únicas com um problema comum. O diagnóstico apenas define implicações importantes para a qualidade de vida, pois a pessoa com DAMP deve ser vista sempre em primeiro lugar como um indivíduo com necessidades e perspectivas e não é ditada pelo transtorno, mas por uma personalidade e circunstâncias sociais (Gillberg, 2003). Neste sentido, as intervenções devem ser adaptadas a cada indivíduo, com as suas especificidades.

Em suma, o diagnóstico de DAMP carece de uma análise minuciosa. Os sintomas que apontam para o seu diagnóstico podem ser identificados, e são mais evidentes quando as crianças se encontram em actividades de grupo. Embora os efeitos benéficos do tratamento por estimulação tenham sido demonstrados (em casos graves de DAMP), há falta de evidências sobre os efeitos de outros tratamentos em idade pré-escolar (Blomquist, 2000).

Capítulo 3

Pedagogia Waldorf e Antroposofia

Capítulo 3 – Pedagogia Waldorf e Antroposofia

1. Abordagem conceptual da Pedagogia Waldorf e sua caracterização

A pedagogia Waldorf foi desenvolvida pelo Rudolf Steiner, no início do século XX, no período do Pós Primeira Guerra Mundial. Esta pedagogia tem por base a antroposofia, ciência empírica – não religiosa - que se baseia numa visão peculiar do Universo e do Homem. Waldorf é o nome da fábrica de cigarros, onde se criou a primeira escola no âmbito desta pedagogia de ensino, que procura transmitir conhecimento às crianças, primeiro através da experiência e só depois através do conceito (Carvalho, 2008).

Como refere Lanz (2000), a pedagogia Waldorf é o maior movimento pedagógico do mundo, no entanto, as crianças têm tido pouco acesso a este método.

De acordo com o mesmo Lanz (2000), uma das principais características da Pedagogia Waldorf é a de se basear na concepção de desenvolvimento do ser humano, criada pelo próprio Steiner, que leva em consideração as diferentes características das crianças e jovens, segundo a sua idade. Portanto, a compreensão de determinadas temáticas pelos alunos depende da idade, isto é, a criança assimila as coisas de maneira diferente durante o ciclo escolar. Outra das características marcantes da Pedagogia Waldorf em relação aos outros métodos de ensino é o facto de não se exigir ou cultivar precocemente no aluno o pensamento abstracto (intelectual).

O método de ensino da pedagogia Waldorf possui os seguintes objectivos (Steiner, 2001):

Objectivos

- Dar liberdade.
- Criar entusiasmo e encantado pela aprendizagem.
- Respeitar a criança.
- Dar tempo e espaço suficientes para aprender, sem competição e sem pressas.

Ideia-chave:

Proteger a infância para que esta possa ser plenamente gozada e respeitar cada criança como indivíduo, ajudando-a a desenvolver as suas capacidades únicas e a encontrar formas de se integrar num tecido social saudável.

Os objectivos acima mencionados juntamente com o princípio básico do movimento criado por Rudolf Steiner – a Antroposofia – é que determinam o início da pedagogia Waldorf, tendo em conta os três aspectos definidos pela Antroposofia: corpo, alma e espírito e com capacidades de pensar, sentir e agir. Portanto, a teoria antroposófica na área da educação procura desenvolver e equilibrar as três actividades anímicas humanas: pensar, sentir, querer (Steiner, 2001).

A pedagogia Waldorf, no âmbito da formação do ser humano, actua em três domínios: desenvolvimento físico, anímico e espiritual do aluno o que leva à acção através da actividade corpórea das crianças em quase todas as aulas (Lanz, 2000).

Portanto, a tabela seguinte sintetiza as três actividades anímicas, com base em Steiner (2001) e Lanz (2000):

<i>Actividades anímicas – meios de envolvimento do ser humano com o mundo</i>		
Pensar	Querer	Sentir
Actividade consciente	Actividade inconsciente	Mediador do pensar e querer. Consciência onírica (semelhante àquela que se tem quando se sonha).
Exercitado pela linguagem cognitiva, lógica.	Exercitado pela linguagem do corpo, pela acção.	Exercitado por meio de imagens (que podem se dar por meio de uma linguagem onírica, que se dirija à imaginação)
Cultiva-se desde a imaginação incentivada pelos contos, lendas e mitos (início de escolaridade) até o pensar abstracto rigorosamente	Actividade corpórea das crianças.	Estimulado na constante abordagem artística e nas actividades artesanais específicas para cada idade.

científico do Ensino Secundário.		
<i>Corporalmente, está ligado...</i>		
Ao sistema neuro-sensorial.	Ao metabólico-motor.	Ao sistema cardíaco-respiratório.
Não suporta repetições. Ao absorver informações, ficará sempre instigada por outra.	Vive da repetição, do ritmo. Só se pode aprender algo pela insistência.	

Tabela 4 - Três actividades anímicas. Fonte: Steiner (2001) e Lanz (2000).

A tabela mostrou, de alguma maneira, as relações estabelecidas entre as actividades anímicas e o corpo. Pela observação ao quotidiano diário de uma pessoa, pode-se constatar que as actividades anímicas actuam dependentes uma das outras, no entanto, em cada circunstância, uma das actividades anímicas predomina sobre as outras (Steiner, 2001).

Relativamente à sua área de actuação, a pedagogia Waldorf procura que se “desenvolva nos jovens as qualidades necessárias para que eles saibam lidar e principalmente florescer neste mundo de constantes e velozes mudanças, com criatividade, flexibilidade, responsabilidade e capacidade de questionar” (Silva, 2007). No fundo, trata-se de uma preparação para a vida real, que torna o indivíduo capaz de comunicar e articulado com o mundo exterior.

Na prática, a Pedagogia Waldorf aplica-se ao que se designa ensino obrigatório/fundamental, que abrange as crianças desde os sete até aos dezoito/vinte e um anos de idade. Uma Escola onde vigora a Pedagogia Waldorf abrange “doze séries, destinando-se a crianças de qualquer classe social, religião e raça, baseando-se no princípio de que todo o cidadão tem um direito inalienável a uma educação completa; o direito de frequentar uma escola até à idade de dezoito anos, não podendo ser negado a quem quer que seja” (Silva, 2007).

Este processo de ensino inicia-se no Jardim de Infância, que tem como intuito transmitir às crianças o gosto pela aprendizagem e a preocupação pelos seres vivos e pela natureza, sendo o local onde as crianças aprendem através da imitação e

imaginação. As actividades desenvolvidas nestas instituições Waldorf centram-se em histórias, marionetas, música, movimento, jogos, pintura, entre outras. Steiner (1999) introduziu outra actividade essencial desenvolvida para as crianças, designada por euritmia, que traduz “o movimento que tenta dar visibilidade ao tom e ao sentimento da música e do discurso, e se torna fundamental para desenvolver a concentração, a autodisciplina e o sentimento da beleza da criança” (Silva, 2007).

A seguir ao Jardim de Infância, seguem-se os 1º, 2º e 3º ciclos da escola, sendo que, durante os primeiros oito anos de escolaridade, os alunos são acompanhados por apenas um professor. O programa educativo é composto por áreas como o Inglês, História, Ciências (Astronomia, Meteorologia ou Geografia), Matemática, Farmácia, sem menosprezar a Educação Física, Jardinagem e Artes Performativas e Decorativas. Os professores decidiram que, durante esta fase, não existiriam manuais escolares, sendo os alunos os próprios a construí-los consoante o que estudam. Até ao 3º ciclo, os sistemas informáticos não são utilizados, pois a pedagogia Waldorf defende que a sua utilização compromete o desenvolvimento saudável e livre das crianças (Steiner, 1999).

Os defensores da pedagogia Waldorf referem que “os estudantes devem ter a oportunidade de interagir livremente uns com os outros, explorar o mundo das ideias, participar nos processos criativos, desenvolvendo o seu conhecimento, capacidades e qualidades próprias, sem que isso atrase a sua formação em relação aos estudantes do sistema do ensino oficial/público” (Silva, 2007).

O método educacional proposto por Rudolf Steiner, a pedagogia Waldorf, segue um conjunto de princípios que estão ligados a uma ciência espiritual, a Antroposofia. Esta tem por tarefa dar uma cosmovisão prática que abranja a essência da vida humana. A Pedagogia Waldorf não se limita a essa visão; baseia-se fundamentalmente na união entre indivíduos, isto é, na relação professor-aluno (Cotellessa, 1989).

Concluindo, a pedagogia Waldorf é uma combinação da Antroposofia, visão do Universo e do Homem resultante de métodos científicos, e do desenvolvimento das crianças seguindo a ordem definida pela perspectiva da Antroposofia (corpo, alma e espírito e com capacidades de pensar, sentir e agir). Isto explica a existência das Escolas Waldorf, o trabalho dos professores e também a imagem do mundo em que acreditam.

Nas Escolas Waldorf, a Antroposofia não é obrigatória como disciplina e não é considerada uma religião (Lanz, 2000).

“A pedagogia Waldorf não é exactamente algo que se possa aprender, sobre o qual se possa discutir: é pura prática” (Cotellessa, 1989), que se alcança respeitando a liberdade espiritual dos alunos e dos seus familiares (Lanz, 2000). Portanto, o respeito mútuo entre os indivíduos, e conseqüentemente, a relação entre o professor e aluno, é que são o propósito desta pedagogia.

Do ponto de vista educacional, a Antroposofia defende que “o ser humano é um ser físico, anímico e espiritual, cuja educação não deve ter por objectivo apenas o ensinar, mas o de fazer com que ele cresça e complete sua maturidade orgânica de forma equilibrada, favorecendo o desenvolvimento harmónico e sadio do *querer, sentir e pensar*” (Carvalho, 2008).

No contexto antroposófico, a vida humana decorre em ciclos de sete anos, designados por septénios. De acordo com Steiner (2000), a tabela mostra as principais características de cada septénio:

Faixa Etária	Acontecimentos/Factores	Caracterização
De 0 a 07 anos (maturidade escolar)	<ul style="list-style-type: none"> - A criança está aberta ao mundo; - Tem confiança ilimitada; - Recebe impressões sensoriais; - Não elabora julgamentos ou análises; - Está na fase do desenvolvimento motor; - As percepções inadequadas são armazenadas no inconsciente (não compreende o pensamento dos adultos); - Aprendizagem por imitação; - O educador Waldorf deve ser digno de ser imitado, pois nessa imitação inconsciente estará a fundamentar a sua 	<p>Característica: O bom.</p>

	<p>moralidade futura.</p>	
<p>De 07 a 14 anos (maturidade sexual)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento anímico; - Emancipação da vida corporal; - Interage e reage aos estímulos que recebe; - Necessita de explicações conceptuais; - Interesse pela admiração que as coisas causam; - Vivência na área dos sentimentos (sai sentido, entra sentimento); - Puberdade (12/14 anos) perturba a harmonia anímica; - O professor Waldorf deve saber o que é bom ou não para o seu aluno e entusiasamá-lo, deve ter “autoridade amorosa”. 	<p>Característica: O belo.</p>
<p>De 14 a 21 anos (maturidade social)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Liberdade das forças anímicas; - Desenvolvimento do lógico, analítico e sintético; - Separa-se do mundo (vê o mundo de fora); - Quer explicações conceptuais e intelectuais; - Quer ser compreendido; - O professor Waldorf deve ser digno de respeito. 	<p>Característica: O verdadeiro.</p>

Tabela 5 – Características dos Septénios. Fonte: Steiner (2000).

Segundo Lanz (2000: 41-63), a pedagogia Waldorf possui três princípios pelos quais se orienta: “a imitação”, que a criança exerce no primeiro septénio (isto é, nos primeiros sete anos); “a autoridade baseada no amor”, situando-se no segundo septénio e, por fim, “o juízo de valor” que a criança estabelece no terceiro septénio, a partir da observação do mundo e da sua experiência pessoal.

Relativamente ao primeiro septénio, nos primeiros sete anos de vida, a criança está voltada para o seu pleno desenvolvimento orgânico, que engloba naturalmente, os processos vitais, como a alimentação, o metabolismo, o sono. Os sentidos da criança têm que ser, indiscutivelmente, estimulados, trata-se de um cuidado com o som, a cor, os materiais, a alimentação, o calor. O jardim-de-infância deve possuir um ambiente acolhedor, tal como o lar da criança, para que as diferenças não sejam realmente visíveis. Os cuidados iniciais que se tem com as crianças constituem um pilar essencial para o futuro, que se vai reflectir no fortalecimento das suas vontades e na expressão das suas acções (Carvalho, 2008).

Pode-se dizer que, durante os primeiros sete anos de vida, o corpo, a alma e o espírito formam uma unidade na criança. Nesta fase, a criança está sensível a todas as influências do mundo exterior, absorve inconscientemente o que existe ao seu redor, no aspecto físico e emocional. Por sua vez, transmite directamente ao mundo o que se passa dentro dela, funcionando como um grande órgão sensorial (Steiner, 2001).

Carvalho (2008) explica que a permeabilidade da criança ao que se encontra ao seu redor é a principal característica do primeiro septénio. Nesse período, ela aprende por imitação. Num primeiro momento, uma imitação inconsciente, mas que depois se torna mais consciente (a criança imita a mãe, brinca aos vendedores, aos médicos, etc.).

O segundo septénio é a fase marcada pelo desenvolvimento intenso de qualidades como o sentimento, a fantasia, a emotividade (Carvalho, 2008).

A afluência das emoções na criança neste período reflecte a forma como a criança visualiza o mundo, pelo seu aspecto estético e pela configuração dos seus fenómenos, não se baseia em conteúdos conceptuais. A criança utiliza as imagens da melhor maneira durante a sua aprendizagem, por esta razão, qualquer matéria escolar deve ser-lhe apresentada primeiro sob a forma de imagens, de modo a trabalhar com os sentimentos da criança e apelar à sua fantasia criadora (Carvalho, 2008).

Durante o segundo septénio, é também caracterizado por ser uma vivência subjectiva do mundo, onde a personalidade do adulto intervém sempre (Silva, 2007).

A educação, no segundo septénio, deve ter como princípio pedagógico a autoridade. O predomínio de sentimentos na criança provoca uma procura de figuras ideais para adorar. Portanto, o educador deve ser respeitado como autoridade na base do amor e da admiração. De acordo com Lanz (2000: 55), “se não tiver a sorte de ter pais e professores que saibam assumir essa função, o jovem, frustrado em seu íntimo, procurará seus ideais e autoridade nos filmes, nos “heróis” da TV ou em colegas um pouco mais velhos. (...) O jovem até os catorze anos é um idealista.”

O segundo septénio culmina, então, com a puberdade, trazendo, além do amadurecimento físico, uma profunda transformação psíquica e mental (Carvalho, 2008).

O terceiro septénio é “caracterizado pelo período durante o qual o adolescente se liberta dos seus vínculos com o corpo astral e com o resto do organismo, tornando-se autónomo” (Silva, 2007). Segundo Lanz (2000), “o indivíduo pode e deve, no fim do terceiro seténio, usar o pensar e o querer sem interferência de motivações oriundas do seu corpo, dos seus sentimentos, do seu egoísmo. Ele torna-se capaz de emitir julgamentos objectivos e de agir segundo critérios éticos absolutos”.

Steiner (2000: 59-63) explica que “o princípio pedagógico do terceiro septénio é o conhecimento das reais qualidades do educador, e em particular da sua capacidade intelectual e integridade moral (...) aqui, o professor deve harmonizar as qualidades dos seus alunos e almejar a perfeita integração deles no mundo (...). O bom educador saberá dosar, conforme a idade e a personalidade do aluno, quanta liberdade lhe poderá conceder. E, sobretudo, fará sentir ao jovem que a liberdade não é apenas um direito, mas implica em muitas responsabilidades; que existe a ‘liberdade de ...’, mas também a ‘liberdade para’”.

Um dos aspectos a referir na explicação do terceiro septénio é uma mudança radical entre os anteriores ciclos, ou seja, contrariamente aos septénios anteriores, torna-se agora vital que se estimule uma consciência prática, em busca de uma harmonização do querer, do sentir e do pensar (Carvalho, 2008).

No final do terceiro septénio, como menciona Lanz (2000), a personalidade da criança ‘desenvolve-se’, sendo imperativo para tal um enriquecimento da vida sentimental que deverá acontecer entre os sete e os catorze anos.

O professor Waldorf é um elemento essencial neste processo, pois “desenvolve no aluno mecanismos e capacidades que o façam integrar-se no meio social de forma segura, não esquecendo nunca as forças da natureza que conduzem e operam na civilização, relacionadas com os princípios antroposóficos” (Lanz, 1999).

Citando Lanz (2000: 78), a pedagogia Waldorf, no processo de educação, “fomenta a moral, a personalidade global e a integração na sociedade. Prepara o aluno para que este seja prático e consciente, capaz de enfrentar os seus problemas com espírito crítico e criador”. A pedagogia Waldorf contribui para a promoção da participação activa e criativa dos alunos e a livre iniciativa dos mesmos, assim como para a promoção do crescimento e a responsabilização pessoal, favorecendo a integração social dos alunos e a sua promoção do espírito comunitário.

2. Conceito de Antroposofia

Segundo Barfield (2002), Antroposofia deriva dos termos gregos “anthropos + sofia”, significando “conhecimento do ser humano” ou “sabedoria do homem”.

Entre 1886 e 1925, Rudolf Steiner, pedagogo e filósofo austríaco, apresentou uma forma de observar e entender o mundo e o homem, uma cosmovisão, designado pelo próprio Steiner, mais tarde em 1904, por ‘Antroposofia’.

Steiner explicou a Antroposofia como “um caminho de conhecimento para guiar o espiritual do ser humano ao espiritual do universo”, ou seja, como sendo um método de conhecimento da natureza do ser humano universal. Steiner sublinha que as pessoas não são meramente observadoras, separadas do mundo externo, mas que a realidade só emerge quando se dá união do espiritual e do físico, isto é, quando “o conceito e a percepção se encontram” (Lanz, 2002).

O seguinte quadro representa um resumo das características e especificidades da Antroposofia, à luz das ideologias de Steiner:

Características		Observações
Tipologia	Incidência	
Abrangência	<i>Abrange:</i> - Toda a natureza - Toda a vida humana	<i>Aplicável:</i> - Em quase todas as áreas da vida - Na educação, através da pedagogia Waldorf.
Conceptualização	- Edifício conceptual próprio, dado que é apresentada sobre a forma de conceitos	<i>Pronuncia-se sobre:</i> - A essência da entidade humana. - A evolução do Universo. - A evolução do homem.
Espiritualidade	Forte espiritualismo	<i>Concepção do mundo espiritual estruturado em vários níveis ou arquétipos:</i> - Mundo Físico. - Vida. - Tudo quanto é anímico. - Relacionamento com outros mundos. - Fornecimento de impulsos para as actividades.
Centralidade	Antropocentrismo	O homem é centro e ponto de partida para a compreensão do universo e de si próprio.
Percepção Supra-sensorial	O mundo espiritual pode ser observado com a mesma clareza com que se observa o mundo físico	Para a observação do mundo supra-sensorial é necessário o desenvolvimento de órgãos de percepção, através do exercício.
Características humanas	Consciência. Auto-consciência. Individualidade. Liberdade.	Premente o desenvolvimento destas quatro características
Cosmovisão	Aberta	Inexiste secretismo
Perspectiva histórica	Continuidade histórica	Quer sobre a evolução da terra, quer sobre o ser humano.
Ciência	Renovação da pesquisa científica	Tornando mais humana e mais coerente com a natureza

Tabela 6 – Características da Antroposofia. Fonte: Lanz (1999).

No sentido de aumentar a sua consciência e reflectir nos seus pensamentos e acções, o antropósofo tem como propósito tornar-se “mais humano”. A este respeito, Steiner concebeu diversos exercícios para ter a capacidade de experienciar o mundo supra-sensível, porque explicava que se podia atingir altos níveis de consciência através da meditação e observação dos fenómenos da natureza e do próprio processo cognitivo. (Lanz, 2002).

Para os antropósofos, os seres humanos são constituídos por três membros inter-relacionados: o corpo, a alma e o espírito. Esta ideia está desenvolvida em livros de Steiner, como *Teosofia* (1983 /2004) e *A ciência oculta* (1994/2006). Ao longo de vários séculos, a mente humana tinha registado as ideias de Descartes, a física clássica, e várias histórias complexas. Com a publicação de vários livros de base epistemológica e filosófica, Steiner tornou-se um dos primeiros filósofos europeus a ultrapassar a separação entre sujeito e objecto, uma visão que esteve presente na mente humana durante de vários séculos (Lanz, 2002).

Na prática, a Antroposofia incide em várias áreas práticas. Uma das quais é a medicina, em que Steiner dirigiu vários ciclos de palestras para médicos, dando lugar a um movimento de medicina antroposófica que se espalhou pelo mundo e que agora inclui milhares de médicos, psicólogos e terapeutas, possuindo os seus próprios hospitais e universidades de Medicina (Lanz, 2002).

Outras áreas práticas da Antroposofia, referidas por Lanz (2002), incluem a arquitectura (Goetheanum), a agricultura biodinâmica, a educação infantil e juvenil (pedagogia Waldorf), a farmácia homeopática (Wala, Weleda, Sirimim), a filosofia (“A Filosofia da Liberdade”), a eurytmia (“O movimento como verbo visível e som visível”), e os centros para ajuda de crianças especiais (Vilas Camphill).

De acordo com Lanz (2002), para concluir, pode-se descrever a Antroposofia de Steiner como um modo de alcance de um conhecimento supra-sensível da realidade do mundo e do destino humano. No entanto, esta matéria é muito complexa e conduz a um estudo profundo e rigoroso, juntamente com um método de exercícios precisos e metódicos, com a finalidade de revelar no homem o divino que neste reside adormecido.

A Antroposofia é definida como ciência, por se tratar de um conhecimento exacto possível quando desenvolvido através de um trabalho diário (exercício de concentração, revisão da memória, acção pura, percepção pura), e, também, porque os resultados podem ser verificados por qualquer um que se disponha a preparar-se neste sentido através de trabalho interior. Portanto, relativamente à Antroposofia enquanto ciência espiritual, pode-se dizer que diverge dos conceitos sociológicos de “religião” e de “seita religiosa”, distinguindo-se, também, da noção de “filosofia”, dado o seu fundamento através de factos concretos e verificáveis. Afasta-se, ainda, do esoterismo, como o espiritismo, pelo facto do pesquisador, conservando-se dentro dos métodos por ela preconizados, manter a sua plena consciência, sem qualquer transe, mediunismo, estados extáticos ou de excitação artificial. Deste modo, afirma-se que a Antroposofia é um tipo de conhecimento científico, que visa expandir e humanizar a pesquisa científica, para ir ao encontro dos fundamentos da natureza (Barfield, 2002).

A Ciência Espiritual Antroposófica revela-se numa abordagem não palpável e não física, todavia a sua existência é reconhecida, permitindo conhecer e investigar o seu objecto de estudo, mantendo a plena consciência, o espírito crítico e o raciocínio, e distanciando-se da simples crença (Lanz, 1999). No seguimento desta ideia, Steiner (1997), refere que Antroposofia é, por uma lado, uma ciência que procura ampliar o campo de observação e, por outro lado, essencialmente, uma fonte de realizações práticas.

Nas palavras de Steiner (1997: 4), “a Antroposofia só pode ser reconhecida por aquele que nela encontram aquilo que buscam a partir de sua sensibilidade. Portanto, somente podem ser antropósofos pessoas que sentem como uma necessidade de vida certas perguntas sobre a essência humana e do universo, assim como se sente fome e sede”.

Parte II – Desenvolvimento do Estudo Empírico

Capítulo 1

Caracterização do Aluno
Caracterização do Agrupamento
Caracterização da Casa Santa Isabel

O nosso trabalho consiste na apresentação do caso de uma criança com síndrome de DAMP. Escolhemos este síndrome pelo facto de ser uma conjugação de vários défices e ser pouco analisado a nível científico.

Para a caracterização do aluno, principalmente, e das dificuldades que este apresenta, oportunamente diagnosticadas anteriormente, recorreremos à análise de documentos, nomeadamente, ao Plano Educativo Individual do aluno e aos relatórios médicos já existentes, relativos a anos lectivos anteriores.

1- Caracterização do aluno

Trata-se de uma criança do sexo masculino, que será identificada no nosso trabalho como O Aluno, nascido em 1998 (13 anos), e inserido numa família com bons recursos socioeconómicos. Nasceu de parto normal e é filho único de um casal de professores que está constantemente preocupado e cooperativo com a educação do seu filho. A mãe é colaborante com a escola e com todos os técnicos envolvidos, procurando informar-se sobre a situação escolar e emocional do aluno, e apoiando-o na resolução dos trabalhos escolares. Os pais revelam bastante cuidado com a criança e, de uma maneira geral, O Aluno tem um suporte sociofamiliar favorável à sua estimulação cognitiva.

De acordo com os dados da mãe, O Aluno apresentou um desenvolvimento normal até aos três anos de idade, iniciando as aquisições motoras e da fala dentro dos prazos considerados normais.

O Aluno frequentou a Creche e o Jardim de Infância da Santa Casa da Misericórdia até Julho de 2004. Durante a frequência no Jardim de Infância a mãe recorreu a uma avaliação neuropediátrica, no Hospital Pediátrico de Coimbra, devido ao grau de imaturidade dos desenhos que O Aluno realizava. Inicialmente essa avaliação apontou para um quadro de hiperactividade, tendo sido prescrita Ritalina durante seis meses. Posteriormente este diagnóstico foi reformulado pelo mesmo serviço, tendo sido a criança sinalizada com problemas de linguagem e défice de atenção. A mesma declaração médica referia que O Aluno deveria beneficiar de Apoio Educativo e de Terapia da Fala.

No ano lectivo 2004/2005, O Aluno iniciou o 1º ano na E.B. 1 da localidade da área da sua residência. Foram então notadas pela professora do ensino regular, grandes dificuldades em todas as áreas, pelo que no decorrer do 1º ano, mais precisamente a 10

de Fevereiro de 2005, foi observado pelo responsável da equipa de Neuropediatria do Hospital Pediátrico de Celas, em Coimbra. No seu relatório clínico, este especialista refere que O Aluno apresentava na altura uma imaturidade no seu desenvolvimento psicomotor, da fala e da linguagem, bem como um défice de atenção/ hiperactividade/ impulsividade e uma dificuldade de coordenação motora ou síndrome de DAMP, manifestado ao nível das dificuldades escolares, pelo que sugeria um apoio individualizado por um professor de educação especial, integração pedagógica, e a aplicação das medidas de regime educativo especial, de acordo com o Decreto-Lei 319/9, de 23 de Agosto. O referido especialista indicava ainda que a criança deveria beneficiar de um apoio psicológico, terapia ocupacional e manter a terapia da fala.

No ano lectivo 2005/2006, O Aluno frequentou o 2º ano de escolaridade. Teve apoio educativo seis horas por semana. Foi-lhe elaborado um Programa Educativo Individual, e integrado no Decreto-Lei 319/91, beneficiando das seguintes medidas do regime educativo especial: adaptações curriculares; condições especiais de avaliação; adequação na organização da classe/turma; apoio educativo individualizado.

Em Abril de 2006, foi enviado à escola novo relatório médico, referindo a existência de dificuldades cognitivas, com uma idade mental de mais ou menos seis anos, que se manifesta ao nível da fala/linguagem, défice de atenção/hiperactividade/impulsividade e também na coordenação motora.

Tendo em conta o atraso de mais ou menos dois anos no desenvolvimento cognitivo os pais foram aconselhados pelo mesmo especialista a propor a frequência de uma turma do primeiro ano, embora continuando matriculado no segundo ano, decisão que foi tomada com a concordância dos pais. Solicitava-se ainda que a criança beneficiasse de apoio individualizado de mais ou menos oito horas semanais, dadas sobretudo no período da manhã. No mesmo relatório, o médico considerou que o aluno deveria beneficiar das medidas de regime especial previstas no artigo 11º do Decreto-Lei 319/91: Ensino Especial - Currículo Escolar Próprio. Os pais não concordaram com a implementação desta medida. Teve apoio educativo individualizado, oito horas por semana, com uma docente colocada para o efeito.

Nesse mesmo ano foi solicitado aos S.P.O. (Serviços de Psicologia e Orientação) uma nova avaliação psicológica do aluno que refere os seguintes problemas: dificuldades na retenção de conhecimentos; problemas na fala e linguagem; pouca

autonomia; dificuldade ao nível da coordenação motora; défice de atenção/hiperactividade/ impulsividade.

Ao longo dos anos lectivos 2006/ 2007, 2007/ 2008, 2008/ 2009 e 2009/2010 O Aluno esteve integrado em turmas cujo ano de escolaridade se mantinha um ano abaixo daquela em que estava matriculado, tendo transitado ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, e beneficiando das seguintes medidas educativas:

Apoio Pedagógico Personalizado

- a) Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou na turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades – da responsabilidade dos Professores da Turma;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem – da responsabilidade dos Professores da Turma;
- c) Reforço e desenvolvimento de competências específicas – Professor da Educação Especial.

Adequações Curriculares Individuais a todas as disciplinas:

- a) Introdução de objectivos e conteúdos intermédios ou áreas curriculares específicas;
- b) Introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo ou curso.
- c) Simplificação de determinados conteúdos e objectivos.

Adequações no processo de avaliação:

- a) Alteração do tipo de prova, dos instrumentos de avaliação e certificação;
- b) Formas e meios de comunicação; valorização da participação oral; leitura prévia dos testes de avaliação pelo professor;
- c) Local: realização dos testes/ficha de avaliação fora do grupo/turma.
- d) Quanto ao tipo de prova: fichas de avaliação mais curtas; questões de escolha múltipla; lacunas; ligações; com consulta.

Tecnologias de apoio:

- a) Máquina de calcular;
- b) Computador Magalhães com leitor de CD/DVD.

No ano lectivo 2010/ 2011, o aluno transitou para o 5º ano tendo passando a frequentar a escola sede do agrupamento, beneficiando das seguintes medidas educativas e apoios referidos no anexo do seu respectivo PEI:

Apoio Pedagógico Personalizado (Dec. Lei 3/2008, art.º 17.º):

- Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou na turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades (ponto 1, alínea a), prestado pelos professores das disciplinas (ponto 2);

- estímulo e reforço das competências e aptidões básicas envolvidas na aprendizagem (alínea b), prestado por um professor da Educação Especial, em dois blocos de 90 minutos semanais para aulas de compensação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de modo a desenvolver competências nas seguintes áreas: leitura, escrita e linguagem quantitativa (cálculo e raciocínio numérico);

- reforço e desenvolvimento de competências específicas (alínea d), prestado pelo professor de Educação Especial (ponto 3) ao nível da motricidade ampla e coordenação dos movimentos (hidroterapia), autonomia na execução de tarefas simples e complexas em contexto de sala de aula (nas disciplinas de História e Geografia Local, Ciências da Natureza e Inglês) e desenvolvimento de competências no domínio perceptivo espacial e funções da memória auditiva e visual;

- reforço e desenvolvimento de competências específicas (alínea d) na disciplina de educação física, por um professor da disciplina, para desenvolvimento da integração do esquema corporal, motricidade estática, motricidade dinâmica, coordenação óculo-manual e óculo-pedal.

Adequações Curriculares Individuais a todas as disciplinas (Dec. Lei 3/2008, art.º 18.º):

- Introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo, atendendo às características de aprendizagem e dificuldades específicas do aluno (ponto 4).

Adequações no processo de matrícula (Dec. Lei 3/2008, art.º 19.º):

- Matrícula por disciplinas, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum (ponto 3).

No ano lectivo de 2010/2011 o aluno esteve matriculado nas seguintes disciplinas:

- Ciências da Natureza
- História e Geografia Local
- Educação Musical
- Educação Física
- Formação Cívica
- Inglês

No presente ano lectivo de 2011/2012 o aluno está matriculado nas seguintes disciplinas:

- Matemática
- História e Geografia de Portugal
- Português
- Estudo acompanhado
- Educação Visual e Tecnológica
- Área de Projecto

Adequações no processo de avaliação (Dec. Lei 3/2008, art.º 20.º, ponto 1):

- Alteração do tipo de prova, dos instrumentos de avaliação;
- Formas e meios de comunicação; valorização da participação oral; leitura prévia dos testes de avaliação pelo professor;
- Duração e local: realização dos testes/ficha de avaliação fora do grupo/turma e com mais tempo para a sua realização;
- Tipo de prova: fichas de avaliação mais curtas; questões de escolha múltipla; preenchimento de lacunas em frases ou textos (com as respostas indicadas em quadro, de forma arbitrária); ligações; indicações (sublinhar/rodear); testes com consulta.
- Dispensa de avaliação escrita na disciplina de Educação Física.

Outros apoios: Para além das medidas do Decreto - lei 3/2008 indicadas para O Aluno, este também deverá beneficiar, ao longo do tempo de realização do 5.º ano de escolaridade, dos seguintes apoios/terapias:

- Terapia da Fala: 2 tempo por semana (2x 45m)

- Psicoterapia: 1 tempo por semana (1x 45m)

- Hidroterapia: 1 tempos por semana (1x45m)

- Hipoterapia: 2 tempos por semana (1x90m)

- Actividades Ocupacionais (Art.º 30.º do Dec. Lei 3/2008) – 9 tempos semanais (três manhãs) em parceria com a Casa de Santa Isabel, visando a concretização do mencionado na alínea d): desenvolvimento de estratégias de educação específicas da pedagogia Waldorf e da alínea h) preparação para a integração em centros de actividades ocupacionais.

- De modo a desenvolver competências ao nível da motricidade fina e coordenação ao nível do movimento dos braços, o aluno frequenta também o Clube de Artes: 2 tempos (1 x 90m)

- Apoio de um assistente operacional: o aluno é vigiado por um assistente operacional durante os intervalos das aulas, que o acompanha nas diversas deslocações que necessita fazer entre edifícios da escola (salas de aula, pavilhão, cantina...). O assistente operacional pode também fazer o acompanhamento do aluno à hipoterapia, caso a família esteja impossibilitada de o acompanhar nessa actividade.

2- Caracterização do Agrupamento Guilherme Correia de Carvalho

O Agrupamento de Escolas que o aluno frequenta é constituído por oito estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, doravante designados por jardins-de-infância, por quatro estabelecimentos públicos do ensino básico do 1.º ciclo, dois centros escolares e pelas Escolas Básicas dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Guilherme Correia de Carvalho em Seia, e Reis Leitão, em Loriga configurando uma unidade orgânica de ensino que abrange a educação pré-escolar e os três ciclos do ensino básico.

Todos estes estabelecimentos de ensino pertencem ao concelho de Seia que é formado por 29 freguesias. É um concelho predominantemente rural mas com tradições ligadas à indústria de lanifícios, embora na própria cidade de Seia, nos últimos anos, se note uma maior diversificação da actividade económica, com grande desenvolvimento do sector terciário. Ultimamente, verifica-se uma diminuição acentuada do número de jovens, a par de um envelhecimento significativo da população.

O concelho de Seia encontra-se implantado numa área pertencente ao Parque Natural da Serra da Estrela, caracterizado por uma paisagem montanhosa e de rara beleza e com muito frio no Inverno, embora com menos dias de neve, na maioria das povoações, do que seria de esperar, dada a altitude a que se encontra grande parte do concelho.

O Agrupamento é constituído por 6 departamentos curriculares: Pré-Escolar; 1º Ciclo; Línguas; Ciências Sociais e Humanas; Matemática e Ciências Experimentais e Expressões.

Os vários projectos do AEGCC são dinamizados por estruturas e docentes do AEGCC, pela Associação de Pais e Encarregados de Educação dos Alunos do AEGCC, por Encarregados de Educação, ou por qualquer membro da comunidade educativa. A finalidade destes projectos é responder a uma necessidade do AEGCC ou contribuir para ultrapassar um determinado obstáculo ao sucesso escolar dos alunos, reconhecidos pelo Conselho Pedagógico, bem como contribuir para a formação integral dos alunos, apoiando o desenvolvimento do currículo.

No que diz respeito aos Serviços de Psicologia e Orientação, coordenados por um psicólogo, actuam em estreita articulação com os outros serviços de apoio educativo referidos no capítulo III da Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente os de apoio a alunos com necessidades escolares específicas, os de acção social escolar e os de apoio de saúde escolar. Os SPO asseguram, na prossecução das suas atribuições, o

acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade.

Relativamente à Educação Especial neste Agrupamento tem como objectivos, relativamente a cada criança ou jovem, o cumprimento da escolaridade obrigatória e a integração na vida activa, numa perspectiva de promoção do maior desenvolvimento possível, de acordo com as limitações ou incapacidades de cada um deles, das suas aprendizagens, competências, aptidões e capacidades. Integra unidades de ensino estruturado para crianças com perturbações do espectro do autismo, unidade de ensino de referência no âmbito da intervenção precoce na infância de crianças dos concelhos de Seia e Gouveia, Curso de Educação e Formação, Programa Integrado de Educação e Formação, Percurso Curricular Alternativo e Educação e Formação de Adultos.

O Aluno que constitui o objecto da nossa análise frequenta a escola sede do Agrupamento, mais precisamente a Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Guilherme Correia de Carvalho, que foi criada no ano de 1986 com o nome Escola Preparatória Dr. Gaspar Rebelo. A escola fica situada a poente da cidade de Seia, enquadrando-se numa área arborizada. É constituída por quatro blocos (A, B, C e D), um campo de jogos, um complexo desportivo com piscina coberta aquecida e um ginásio para a prática de Educação Física, de utilização comunitária. Os blocos são rodeados por vários espaços verdes e superfícies arborizadas, para os alunos brincarem, durante o recreio e tempos livres. No primeiro piso do pavilhão A, situam-se os serviços administrativos, os gabinetes da direcção, a sala de convívio dos professores e a sala de recepção dos encarregados de educação e a reprografia. No segundo piso funciona a biblioteca, salas de estudo, gabinetes de trabalho. Nos pavilhões B e C, situam-se as salas de aula, normais e específicas, existindo um gabinete de trabalho em cada um dos pavilhões. No pavilhão D funciona o refeitório, a sala de convívio dos alunos, o bar, a papelaria e a sala de convívio do pessoal não docente.

3 - Caracterização da Casa de Santa Isabel – Instituto de Pedagogia Curativa e Socioterapia

A Casa de Santa Isabel é uma comunidade terapêutica para crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais. Nesta casa procura-se formar uma comunidade que proporcione a cada pessoa a possibilidade de auto desenvolvimento, de cura e de realização do seu potencial.

O corpo jurídico da instituição é uma Associação e, como tal, é reconhecida como IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social.

A Casa Santa Isabel está orientada por um impulso comunitário e pelos princípios sociais, culturais e económicos da Antroposofia preconizada pelo filósofo Rudolf Steiner, (1861 -1925), uma mundovisão que abarca a compreensão espiritual do ser humano e do universo. Numa comunidade de pessoas que trabalham juntas, o bem-estar da comunidade é tanto maior quanto menos o trabalhador individual reclamar para si os proveitos do seu trabalho e quanto mais desses proveitos forem entregues aos seus pares. Por sua vez ele permitirá que as suas próprias necessidades encontrem resposta no trabalho realizado por outros.

A comunidade escolheu o nome da Rainha Santa Isabel, por esta rainha ser conhecida pelo seu amor e compaixão pelos pobres e necessitados.

O objectivo da Casa de Santa Isabel é criar uma comunidade de vida, de trabalho e de aprendizagem para crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais e seus colaboradores. Estes esforçam-se por criar relações sociais saudáveis num ambiente dedicado à renovação pessoal, social e cultural, à terapia e ao cuidado da terra. O reconhecimento do pleno potencial de cada indivíduo promove tanto a independência como a interdependência, o que possibilita a cada um o seu crescimento na vida da comunidade, enquanto permite à comunidade o crescimento com o indivíduo. Tem como missão partilhar e desenvolver capacidades, respeitando as diferenças de modo solidário e ético.

É uma comunidade de vida e de trabalho com um ambiente terapêutico de qualidade para o desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano.

Esta Instituição rege-se pelos seguintes valores:

Respeito: Aceitação do outro na sua humanidade,

Partilha: Dar e receber;

Solidariedade: Estar disponível para;

Ética: Respeito por um conjunto de princípios e valores inerentes à nossa acção diária;

Responsabilidade social como somatório de todos os valores.

As estratégias principais da Casa de Santa Isabel são:

1. Maior co-responsabilização dos colaboradores;
2. Potenciar áreas de produção com vista a uma maior sustentabilidade económica;
3. Maior interacção com a comunidade circundante com vista à implementação de parcerias;
4. Formação contínua dos colaboradores.

Capítulo 2

Fundamentação da Metodologia Análise Qualitativa Síntese Interpretativa dos Resultados e Notas Conclusivas

1 - Fundamentação da Metodologia

1.1. Pergunta de Partida e Objectivos do Estudo

Uma revisão da literatura específica sobre a realidade da Educação em Portugal, permite observar um conjunto de factores determinantes de resposta/alternativa às limitações educacionais nas escolas portuguesas, nomeadamente em relação a crianças e jovens portadores de DAMP.

Neste contexto, e à luz da definição da pergunta de partida do presente trabalho “ *Poderá a pedagogia Waldorf ser uma valia para um aluno com síndrome de DAMP?*”, foram formulados os seguintes objectivos de estudo:

- Identificar as principais dificuldades do aluno antes do início da aplicação da pedagogia;
- Analisar o progresso do aluno ao longo do ano;
- Identificar os benefícios da pedagogia na evolução do aluno;
- Verificar as melhorias apresentadas pelo aluno ao longo do ano;
- Conhecer a opinião de vários intervenientes sobre o papel da pedagogia Waldorf na evolução apresentada.

1.2. Opções Metodológicas e Recolha de Dados

Uma vez definida a pergunta de partida, bem como os objectivos norteadores do desenvolvimento prático do trabalho, tornou-se fundamental perspectivar qual seria o método mais adequado para a atingir os objectivos acima propostos.

A presente investigação enquadra-se no paradigma da investigação qualitativa, uma vez que assenta em cinco pressupostos principais: 1) *o ambiente natural constitui a fonte directa de dados, sendo o investigador o instrumento principal dessa recolha de dados;* 2) *a sua principal preocupação é descrever e só secundariamente analisar, minuciosamente, os dados recolhidos;* 3) *os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelo produto, ou seja a questão fundamental é todo o processo, o que aconteceu, como aconteceu, bem como o produto e o resultado final;* 4) *os dados são*

analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle, e não com o objectivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; 5) o significado das coisas, ou seja, o porquê, o que é, e como é, é vital na abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994: 47).

Por outras palavras, a abordagem qualitativa foi escolhida, por possibilitar uma visão sistémica do tema de estudo e um olhar mais profundo, que facilita a interpretação da complexidade das inter-relações entre diversos aspectos (Oliveira, 2008).

A metodologia foi escolhida de acordo com os objectivos definidos para a investigação, bem como, de acordo com o tipo de resultados que se espera e o tipo de análise que se pretende efectuar. Deste modo, o procedimento metodológico envolveu os seguintes instrumentos, de acordo com o contexto: entrevistas semi-estruturadas, pesquisa e análise documental.

As entrevistas são procedimentos de recolha de informação que utilizam a forma da comunicação verbal.

Nas metodologias qualitativas a entrevista é, genericamente, uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora possa envolver mais, tendo em vista um objectivo que é a obtenção de informações sobre o entrevistado, as suas vivências e representações. Baseia-se na aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana, caracterizando-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores, permitindo por isso obter informações mais autênticas, ricas e aprofundadas e reflectir as percepções e interesses dos entrevistados (Quivy, 1998: 70-78). É necessário considerar, no entanto, que a morosidade da sua aplicação e do tratamento dos dados impede a sua aplicação a amostras de grande dimensão, pelo que o número de entrevistados tem que ser restrito.

Como em todos os métodos e técnicas de pesquisa, a realização de entrevistas envolve aspectos que o investigador não pode ignorar, nomeadamente, os que se prendem com a subjectividade dos sujeitos e os constrangimentos do contexto e das situações em que eles se inserem. Tuckman (2002) refere, por exemplo, que as entrevistas dão os resultados expressos pelos inquiridos, reflectindo o seu pensamento, no entanto, estes poderão não ser totalmente fidedignos porque podem ser influenciados pela auto-consciência ou o desejo de causarem boa impressão.

Para Bogdan e Biklen (1994: 134) a entrevista qualitativa é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante, para a recolha de dados, ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, ou seja, a análise de documentos e outras técnicas. A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos à sua volta.

Podemos afirmar que as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas centram-se em tópicos determinantes ou podem ser guiadas por questões gerais.

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 136)

“As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”.

As entrevistas trazem vantagens e desvantagens. Tratando-se de uma interacção directa entre pessoas, a entrevista encerra em si grandes potencialidades mas também algumas debilidades, sobretudo se não forem tomados alguns cuidados. Quer umas, quer outras devem ser entendidas essencialmente na sua relação com outras técnicas mais clássicas de investigação, designadamente o inquérito por questionário.

No que concerne às vantagens da entrevista, salientamos as seguintes:

- permite grande profundidade na recolha dos dados (informação mais rica), podendo ser usada como principal meio de recolha de informação;
- pode ser usada com todos os segmentos da população, quer sejam alfabetizados ou não;
- proporciona a obtenção de informação relevante que não se encontra em fontes documentais, uma vez que permite o acesso à memória e às vivências do entrevistado;
- possibilita a avaliação de atitudes ou comportamentos;

- permite uma maior flexibilidade, não só através da repetição e esclarecimento das perguntas como também da personalização/afinação das respostas;
- pode ser usada para comprovar hipóteses ou para detectar a emergência de novas hipóteses;
- pode usar-se em conjugação com outras técnicas.

Mas a entrevista apresenta também algumas limitações e problemas que se prendem, fundamentalmente, com a possível falta de validade e/ou parcialidade das informações obtidas, requerendo, por isso, cuidados acrescidos não só na fase de preparação como nas de execução e de análise da informação. De entre essas limitações da entrevista salientamos:

- está limitada a um reduzido número de informantes, pois são reduzidas as possibilidades de aplicação a grandes universos;
- há a possibilidade de o entrevistado ser influenciado pelo entrevistador;
- os resultados podem ser negativamente influenciados pelas dificuldades de comunicação/expressão;
- há a possibilidade de retenção de informação por parte do entrevistado;
- é propensa à subjectividade/parcialidade, limitando a fiabilidade;
- é difícil de conduzir, exigindo ao entrevistado requisitos específicos (conhecimentos dos processos de comunicação e de interacção, experiência, habilidade, sensibilidade ...);
- dificulta a escolha do método de registo das respostas no caso de se utilizarem perguntas abertas, como também dificulta a análise e interpretação dos dados no caso das entrevistas não-estruturadas;
- exige grande dispêndio de tempo, não só pela entrevista em si como também pelo trabalho posterior de transcrição, codificação da informação e de análise de conteúdo.

Estas sínteses foram elaboradas com base em Marconi e Lakatos (1990), Cohen e Manion (1990), Quivy e Campenhoudt (1992) e Bogdan e Biklen (1994).

No que diz respeito à entrevista, procedeu-se à sua estrutura, seleccionando os temas a abordar, os locais onde seria aplicada, o tempo disponível e o universo dos

entrevistados. As entrevistas seguiram um guião (anexo 3) constituído por um conjunto ordenado de perguntas formuladas de forma a atingir os objectivos específicos desta investigação, ou seja, de forma a identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno antes do início da aplicação da pedagogia Waldorf; a distinguir as várias metodologias aplicadas pelos intervenientes e a sua articulação; a comparar a predisposição do aluno perante uma tarefa ao longo do processo da aplicação da pedagogia Waldorf; a identificar os possíveis benefícios da pedagogia Waldorf na evolução do aluno; e a conhecer a opinião dos vários intervenientes sobre o papel da pedagogia Waldorf na evolução apresentada.

As entrevistas foram estruturadas de acordo com as várias categorias e subcategorias (quadro 1) e, decorreram nos locais de trabalho dos entrevistados, de forma individual, demorando cerca de 20 a 40 minutos. Todas as entrevistas foram transcritas em papel com o acordo e consentimento prévio dos entrevistados.

Categorias	Subcategorias
Dificuldades diagnosticadas no início da aplicação da pedagogia	Falta de atenção; Motricidade fina e global; Autonomia pessoal;
Tipo de tarefas trabalhadas com o aluno	Tarefas rítmicas; artísticas e trabalhos manuais; Intervenção psicopedagógica e neuropsicológica; Intervenção psicoterapêutica,
Reacção positiva por parte do aluno	Positividade, interesse e motivação nas tarefas;
Melhorias apresentadas	Atenção e concentração; Autoconfiança; Integração social; Motricidade;
Benefícios da pedagogia Waldorf	Positividade no seu todo; Integração social; Motricidade; Atenção/ Concentração

Quadro 1: Categorias e subcategorias das entrevistas.

A segunda fase da metodologia aplicada consistiu na pesquisa e análise documental. A pesquisa documental é uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas; é indispensável porque as fontes escritas frequentemente são capazes

de proporcionar aos pesquisadores dados importantes, favorecendo uma rapidez no levantamento de informações pertinentes à pesquisa. É realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Gomes, 2009). A análise documental realizada no presente trabalho incidiu sobre relatórios de avaliação dos três períodos de avaliação da Educação Especial, Casa Santa Isabel e relatório da Psicóloga.

É de salientar que em termos de procedimentos éticos, será garantido o anonimato e assegurada a confidencialidade dos dados obtidos, pelo que, para preservar o anonimato pessoal dos entrevistados, se lhes atribui como nomes as letras A, B, C e D.

1.3. Participantes no estudo

O foco principal do presente estudo visou a compreensão do possível contributo da pedagogia Waldorf na educação de um aluno com necessidades educacionais especiais, em particular com síndrome de DAMP.

Neste contexto, de forma a dar resposta à problemática do presente estudo, a investigação metodológica incidiu sobre uma criança possuidora das características em estudo. O estudo incidiu, como já foi dito, sobre a criança referida como O Aluno, a que fora diagnosticado Síndrome de DAMP no Hospital Pediátrico de Coimbra.

Foram considerados também participantes no estudo professores da sala de recursos (elementos da Educação Especial), a Coordenadora pedagógica da Casa Santa Isabel, o Director do Agrupamento de Escolas, a Psicóloga e a Encarregada de Educação.

De forma a compreender o contexto no qual O Aluno foi integrado na Educação Especial, na Casa Santa Isabel (pedagogia Waldorf), na Hipoterapia (Centro Equestre Quinta do Barbil), bem como o progresso do aluno ao longo do ano lectivo, em curso, é apresentado o anexo 4 com o PEI para o presente ano lectivo do aluno.

2 - Análise Qualitativa

2.1. Análise das entrevistas de acordo com as categorias e subcategorias.

Para o estudo das entrevistas recorreu-se à sua comparação. Analisou-se em simultâneo a questão, a partir do guião comum a todas as entrevistas e as quatro respostas atribuídas para essa mesma questão. Decidiu-se tratar os resultados brutos e construir uma informação mais condensada o que permite uma análise temática.

A apresentação dos dados compreende cinco conjuntos que representam as categorias do guião. Cada conjunto é formado por algumas perguntas, e como foram elaboradas quatro entrevistas, cada pergunta tem quatro respostas que se identificam por A, B, C e D.

Através da síntese dos dados obtidos, foi possível elaborar um quadro com a caracterização dos entrevistados (quadro 2).

Nome	Idade	Género	Habilitação Académica/ Formação Profissional Específica	Função	Tempo na função exercida
A	49 anos	Feminino	Licenciatura em Artes Plásticas Pedagogia Waldorf e Quirofonética	Directora Pedagógica/ Professora/ Terapeuta	26 anos
B	49 anos	Feminino	Mestrado em Ensino da Física e da Química	Docente de Física e Química	25 anos
C	41 anos	Feminino	Licenciatura em Educação Especial; Mestrado em Didáticas Específicas	Professora da Educação Especial	18 anos: 5-1ºCEB + 13- Educação Especial
D	51 anos	Feminino	Mestrado em Psicologia Pedagógica	Psicóloga	18 anos

Quadro 2: Caracterização pessoal dos entrevistados.

2.1.1. Categoria 1: Dificuldades diagnosticadas no início da aplicação da pedagogia

Quais as principais dificuldades que o aluno manifestava no início do ano lectivo?

A - *No início do ano o aluno manifestou falta de atenção, insegurança e falta de autoconfiança, como pontos fundamentais. O que disse anteriormente implicava hiperactividade e o cumprimento das regras de conduta na sala na sala.*

B - *As principais dificuldades que o aluno manifestava no início do ano foram: motricidade fina e linguagem.*

C - *No início do ano o aluno revelava dificuldades ao nível da atenção/ concentração; memória auditiva e visual; percepção visual; aquisição e compreensão de conceitos (concretos e abstractos); socialização; autonomia pessoal e motricidade fina e global.*

D- *As principais dificuldades foram: alterações graves no processo auto-reflexivo e voluntário; alterações graves em estabelecer relações de produção e interpretação de informação visual; e alterações graves ao nível da função visuo-perceptiva e visuo-motora.*

De uma forma geral, todos os entrevistados referiram o facto de o aluno ter manifestado dificuldades no início do ano lectivo. De acordo com o que foi referido é possível constatar que o aluno apresentava dificuldades em diversas áreas, desde a conduta na sala de aula (problemas de atenção, etc.) até à motricidade fina.

2.1.2. Categoria 2: Tipo de tarefas trabalhadas com o aluno

Dentro da sua área de intervenção (casa, escola, Casa Santa Isabel e gabinete do SPO) que tipo de tarefas foram trabalhadas?

A - Na Casa Santa Isabel foram trabalhadas essencialmente três grandes tarefas. Rítmicas onde se desenvolveram noções ao nível temporal, musical e linguagem. Artísticas onde se desenvolveu as pinturas em aguarelas para trabalhar as cores e através das cores surgem formas que dá para trabalhar o lado emocional do aluno, também se desenvolveu o desenho de forma, através do movimento linear para desenvolver noções espaciais. Através do desenho de forma e das aguarelas é extremamente importante o ambiente calmo, a qualidade das cores para proporcionarem uma maior concentração, possibilitando uma respiração equilibrada e um menor ritmo cardíaco. Nos trabalhos manuais, agiu-se mais na área motora fina, coordenação óculo-manual e um trabalho neurológico no sentido da lateralidade.

B - Principalmente ao nível da autonomia.

C - As tarefas que foram trabalhadas foi essencialmente ao nível da aquisição de competências de autonomia e socialização com os seus pares; exercícios e actividades visando promover e aumentar o tempo de atenção/concentração nas tarefas; actividades promotoras de uma maior capacidade de discriminação visual, espacial e figura-fundo; discriminação auditiva e memória auditiva e visual. As actividades foram feitas em contexto de 1:1 e essencialmente realizaram-se através de jogos e de outras situações promotoras de experiência sensorial.

D - Intervenção psicopedagógica e neuropsicológica: reeducação neuropsicológica interhemisférica cerebral (imagem - palavra, cor - palavra, palavra cor); promoção cognitiva e linguística: actividades implicando em conjunto a capacidade de observação e de interpretação, assim como o pensamento indutivo/dedutivo e processos de análise e síntese; promoção da atenção e da reflexividade: actividades de estimulação do auto-controlo verbal e da resolução de problemas.

Intervenção psicoterapêutica: ludoterapia / psicoterapia, visando o desenvolvimento da sequência perceptiva – centrada sobre informação nova e da sequência de ressonâncias emocionais que se constituem na contínua apreciação das relações de contingência, que o meio envolvente oferece; da estruturação de redes flexíveis de associações verbais e simbólicas que permitam ao O Aluno apreender significados, que mais tarde

se transformarão em conceitos; e da promoção da auto-estima, valorização pessoal (redução da ansiedade).

Numa análise cuidada da informação referida pelos entrevistados, verifica-se que todos os intervenientes realizaram actividades de acordo com a sua área de função... Também se constata que as actividades foram definidas e realizadas de acordo com as principais dificuldades assinaladas na questão anterior.

2.1.3. Categoria 3: Reacção positiva por parte do aluno

Qual a reacção do aluno a estas tarefas? E esta reacção manteve-se ao longo do ano?

A - O aluno inicialmente negava, depois passou a fazer as tarefas com períodos de concentração muito curtos e muitas vezes esta negação que demonstrava não dependia do ambiente onde ele estava inserido, mas do ambiente de onde vinha (escola, casa, colegas). No início, quando o aluno não tinha predisposição para trabalhar mas preferia conversar sobre o que o preocupava, bastava ouvi-lo e ele tinha a percepção do que estava certo ou errado. A sua motivação nas tarefas foi-se alterando até mais ou menos até ao Carnaval, altura que conseguiu conquistar mais autoconfiança em grupo e individual.

Depois da Páscoa, foi-se controlando lentamente e, assim esteve mais motivado e predisposto para as várias actividades. Uma vez por outra o aluno mostrava muita ansiedade, estava pálido, com a testa franzida e falava de forma agitada, necessitando de alguém ao seu lado para concretizar a tarefa. O aluno tem que perceber o seu conflito interior e aperceber-se que alguém lhe dá espaço interior para que se possa libertar, sem o confrontar ou julgar.

B - Manteve sempre uma reacção positiva.

C - No início do ano mostrou maior interesse e motivação. A escola era nova, bem como o espaço e os colegas. À medida que o tempo foi passando o aluno começou a demonstrar alguma concentração. Com o tempo foi melhorando a sua motivação para

as várias tarefas a realizar. A sua iniciativa era precária no início, precisou sempre da minha ajuda para a finalização das tarefas propostas. Com o passar do tempo, nas várias actividades, foi alterando, para melhor, a sua autoconfiança.

D - *O aluno tomou sempre o seu lugar activo nos actos e na relação que estabeleceu com os objectos e com as situações. Manifestou ao longo do ano uma relação positiva com a psicóloga.*

Verifica-se, pela análise das respostas, que todos os entrevistados partilham, no geral, da mesma opinião, consideram a reacção do aluno **positiva**, havendo uma **melhoria** ao longo do tempo.

2.1.4. Categoria 4: Melhorias apresentadas

Quais as melhorias apresentadas pelo aluno:

A nível de atenção /concentração?

A - *Em relação à atenção houve melhorias, nomeadamente, como se deve estar sentado, adquiriu regras de conduta na sala e ao longo do ano o aluno interiorizou o ritmo habitual das tarefas do período da manhã. O aluno sem se aperceber estava a cumprir o estipulado, facilitando a sua atenção face às tarefas que realizava.*

B - *Continua baixa, mas quando quer alguma coisa ou quando está motivado dirige e mantém a atenção / concentração.*

C - *Apresentou ligeiras melhorias ao nível da atenção/concentração.*

A nível de autoconfiança?

A - *Também existiriam algumas melhorias neste nível. O aluno ao longo do ano foi melhorando a sua autoconfiança. Notou-se algum empenho e querer realizar as várias tarefas/actividades.*

B - *Não tem autoconfiança.*

C - *Revelou alguma melhoria na autoconfiança. Apresentou no início alguma dependência dos outros para as tarefas da escola, melhorando ao longo do ano.*

A nível de integração social?

A - *Inicialmente o aluno invadiu o espaço dos outros, por vezes, com alguma intimidação/ provocação, lentamente começou a aceitar os limites de cada colega.*

B - *O aluno apresenta uma excelente integração social.*

C - *Melhorou ligeiramente ao nível da integração social. Começou a interagir com um número limitado de colegas, com quem conseguia realizar algumas brincadeiras /jogos com a bola.*

A nível de motricidade fina?

A - *No início o aluno tinha muitas dificuldades (por exemplo: colocar lã numa agulha grossa), apresentava pouca consistência nas pontas dos dedos, mas com o tempo foi melhorando. No entanto, ainda necessita de muita estimulação nas diferentes áreas artísticas, visto que estas completam na perfeição o ser humano.*

B - *Começou a ter mais controlo nas suas actividades realizadas.*

C - Ao nível da motricidade fina começou a ter maior controlo para segurar e manter os lápis. Pinta respeitando os contornos e não exercendo tanta pressão sobre os materiais.

D - A maior melhoria apresentada pelo aluno verificou-se ao nível do juízo crítico e da consciência pessoal / social, da reflexividade e da atenção, da regulação do acto motor e verbal. Regista evolução positiva ao nível da memória visual, por uma melhoria ainda que na capacidade em estabelecer relações de produção e interpretação de informação visual, que se começa a traduzir no aumento da produção escrita, embora ainda não o faça de forma voluntária. Ao nível da integração social registou melhoria, contudo nas relações grupais ainda se torna difícil regular o seu comportamento, pelas exigências interpessoais que esses contextos exigem.

Com base no que foi descrito, pode-se considerar que, no geral, existe uniformidade de opiniões, relativamente às melhorias apresentadas pelo aluno. No entanto, apesar das melhorias apresentadas, todos são unânimes na opinião de que ainda apresenta diversas dificuldades.

2.1.5. Categoria 5: Benefícios da pedagogia Waldorf

Na sua opinião a pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?

A - Sim. Existiu um grande trabalho com o aluno e posso fazer a seguinte comparação: o aluno era uma pedra semi-preciosa que foi encontrada no meio da terra, cheia de musgos, repleta de lama e como numa pedra preciosa, não se pode fazer uma limpeza agressiva, portanto temos que ter em consideração a limpeza suave que se vai realizar. Os passos são os seguintes: 1º - soprar levemente; 2º - retirar cuidadosamente o musgo; 3º - apartar lentamente a terra. Ou seja, o aluno estava neste processo para

mais tarde ser lapidado e transformar-se numa pedra linda e bonita com o seu próprio brilho.

B - *Contribuiu nomeadamente na motricidade, no entanto ainda necessitava de continuidade desta pedagogia. Na área da atenção/concentração também demonstrou alguma melhoria principalmente quando está motivado e gosta dos temas ou tarefas para realizar.*

C - *Penso que a pedagogia Waldorf conseguiu trabalhar o aluno sobretudo ao nível da integração social, na medida em que ele se sentiu bem aceite e permitiu libertar-se um pouco. As melhorias ao nível da motricidade também foram notórias, pois o aluno conseguiu aí revelar algum do seu potencial, mas sempre respeitando o seu ritmo de trabalho. Existiram algumas melhorias no que concerne à atenção e concentração.*

D - *Sim. Na medida em que colaborou na estruturação de redes flexíveis de associações mentais e neuronais, facilitadoras da apreensão de conceitos e de competências interpessoais.*

Em relação a esta última questão “*Na sua opinião a pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?*”, todos os entrevistados partilham da mesma opinião. Todos afirmam que a pedagogia Waldorf contribuiu significativamente para as melhorias apresentadas pelo aluno.

Na opinião dos entrevistados, o clima educativo característico da Pedagogia Waldorf, permitiu ao aluno atingir melhorias consideráveis ao nível da integração social, na medida em que ele se sentiu bem aceite e permitiu libertar-se um pouco, bem como melhorias ao nível da atenção e concentração e da motricidade. Estas melhorias notórias podem ser devido ao facto dos princípios da pedagogia Waldorf assentarem na liberdade de ensino, privilegiando também a componente artística como expressão da liberdade.

2.2. Análise documental

A investigação do presente estudo também foi realizada por meio de pesquisa qualitativa, com a abordagem da análise documental. As fontes utilizadas foram os relatórios de avaliação do aluno dos três períodos de avaliação escolar facultados pelas professoras da Educação Especial e da Escola Micael da Casa de Santa Isabel, bem como os relatórios da Hipoterapia e da psicóloga.

Para a análise dos dados recolhidos durante o estudo, a informação foi organizada em categorias e subcategorias temáticas com vista a facilitar a sua compreensão. No quadro 3 estão sumarizados os principais resultados dos relatórios dos vários períodos de avaliação das professoras do aluno.

	Professora Educação Especial	Professora Casa Santa Isabel
Primeiro Período	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução ao nível das aquisições de competências de leitura e escrita; • Evolução no reconhecimento do som dos fonemas; • No cálculo mental começa a efectuar adições; resolve situações problemáticas muito simples, sempre com recurso à concretização; • Elevados progressos na motricidade global; e uma maior capacidade de socialização. • Apresenta grandes dificuldades em se situar ao nível do espaço quer nos exercícios de leitura, quer nos de escrita. • E dificuldades na compreensão de conceitos relativos às disciplinas de Ciências da 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação normal à escola, passou por fases como: observação; procurar limites; adaptação normal; • Trabalha em grupo (uns dias com mais dificuldades que outros); • Alguma resistência nas actividades artísticas, com acompanhamento acaba por realizar um pouco a tarefa; • Demonstra segurança a realizar desenhos de forma e livre. No entanto, reforça-se que o que importa é o que ele faz e não se está perfeito (ou seja, fortalecer para que o aluno seja capaz de criar).

Natureza, Inglês e H.G.L.

- Nota:
- O aluno encontra-se a frequentar a Instituição Casa de Santa Isabel onde tem revelado uma boa adaptação e evolução nas tarefas propostas.

Segundo Período

- Continua a evoluir ao nível do apoio individualizado, mas os progressos, são lentos, com alguns recuos;
 - Revela pouca segurança na língua portuguesa;
 - Elevada falta de confiança e autonomia;
 - Na matemática o aluno revela progressos e retrocessos constantes;
 - Progressos ao nível do cálculo e da motricidade fina;
 - Continua com dificuldades na orientação visuo-espacial, como discriminar esquerda e direita num espaço;
 - Dificuldades nas disciplinas de Ciências da Natureza, Inglês e História e Geografia Local.
- Resistência inicial para a realização de trabalhos de pinturas, desenhos de forma e/ou livre;
 - Elevadas dificuldades na realização de trabalhos manuais;
 - Elevadas dificuldades nas actividades rítmicas como de coordenação cantar, caminhar num ritmo e acompanhar com palmas ou mesmo com instrumento de percussão;
 - É importante referir que o aluno tem dias em que se recusa a trabalhar e outros que trabalha muito bem dentro do seu limite.
- Nota:
 - O aluno continua a frequentar a Instituição Casa de Santa Isabel apresentando uma maior
-

concentração.

**Terceiro
Período**

- Apresenta grandes dificuldades tanto ao nível da leitura, como da escrita;
 - Nos conceitos de cálculo e raciocínio matemático o aluno encontra-se a efectuar aprendizagens ao nível do pré-escolar e primeiro ano do primeiro ciclo;
 - No geral, continua a apresentar bastantes dificuldades nas disciplinas de Ciências da Natureza, Inglês e H.G.L.;
 - Ao nível do trabalho realizado em contexto de escola, o aluno manifesta dificuldades em trabalhar sozinho, sem atenção directa, individual e constante por parte dos professores;
 - Ainda apresenta algumas dificuldades de atenção, concentração, compreensão, assimilação, memória visual, memória auditiva e raciocínio concreto e abstracto;
 - Ao nível da motricidade o aluno tem vindo a apresentar algumas melhorias, quer ao nível global, quer da fina;
 - No contexto geral o aluno revelou algumas evoluções durante o terceiro período e ao
- Melhorias nas capacidades sociais, melhor interacção com os colegas;
 - Nos trabalhos de pinturas, desenhos de forma e/ou livre, continua a recusa-se sempre no início de qualquer proposta de trabalho, mas depois acaba por as executar mais facilmente que o período anterior;
 - Nos trabalhos manuais tem conseguido trabalhar com uma professora ao lado e as vezes um pouco sozinho também;
 - Nas actividades rítmicas continua com entusiasmo, mas também com as dificuldades de coordenar cantar, caminhar num ritmo e acompanhar com palmas ou mesmo com instrumento de percussão.

longo do presente ano. No entanto, estas evoluções são muito lentas e por vezes com muitos retrocessos;

- É essencial que se desenvolva ao nível da autonomia, sociabilização.
-

Quadro 3: Síntese da informação dos três períodos de avaliação do aluno das professoras de Educação Especial e da Casa de Santa Isabel.

A informação recolhida através da pesquisa e análise documental do relatório da psicóloga e do centro de hipoterapia, permite uma melhor compreensão do progresso anual do aluno (quadro 4).

Psicóloga

- O aluno foi acompanhado por Ludoterapia/ Apoio Psicopedagógico durante um ano, onde manteve sempre um comportamento cooperante e interactivo;
 - Reduziu as dificuldades no funcionamento adaptativo, em especial nas áreas de comunicação: melhor expressão de ideias e fluência verbal, auto-controlo e atenção/ concentração, flexibilidade dos processos de pensamento;
 - Em relação ao ano passado, aumentou de forma significativa a maturidade social, e melhoria considerável das funções cerebrais,
-

em especial no tratamento da linguagem e função visuo-espacial;

- Apresenta alguma hesitação na leitura. Realiza a tarefa com reduzidas mobilidades faciais;
- Deverá continuar com acompanhamento semanal para o próximo ano lectivo.

Hipoterapia

- No conceito geral dos objectivos propostos consideramos uma prestação e evolução: Positiva
- Objectivos muito bem atingidos: adaptação ao espaço; adaptação ao monitor; adaptação ao cavalo; respeito pelo cavalo; equilíbrio no cavalo / firmeza do corpo; entendimento das ordens dadas pelo monitor; resistência física em cima do cavalo; motivação antes da aula; motivação pós aula;
- Objectivos bem atingidos: respeito pelo monitor; resistência moral em cima do cavalo; desenvolvimento da auto-confiança, auto-estima e auto-controlo; motivação durante a aula;
- Objectivo satisfatoriamente atingido: Noção dos conceitos (contar, lateralidade, sequencias de movimentos, etc).

Quadro 4: Síntese da informação do relatório da psicóloga e do centro responsável pela Hipoterapia.

3 - Síntese Interpretativa dos Resultados e Notas Conclusivas

Nesta análise pretendeu-se reflectir sobre as práticas pedagógicas utilizadas no Ensino em Portugal, em especial no ensino de uma criança com DAMP.

Em particular, objectivou-se inferir sobre os possíveis benefícios da pedagogia Waldorf como alternativa às limitações educacionais nas escolas portuguesas em relação a crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente DAMP.

Como foi referido, a pedagogia Waldorf implementada a nível mundial, caracteriza-se por tornar as crianças mais autónomas e responsáveis, além de mais respeitadoras da diversidade. Fundada por Rudolf Steiner em 1919, esta pedagogia distinguiu-se por ideais e modelos metodológicos considerados até hoje em dia como revolucionários.

O principal objectivo da escola Waldorf é desenvolver na criança “cabeça, coração e mãos” por meio de um currículo com actividades diversas: música, artes, além de materiais como jardinagem, técnicas agrícolas e horticultura (Steiner, 2001).

A pertinência deste estudo prende-se com o facto de esta pedagogia ter como uma das características mais marcantes em relação aos outros métodos de ensino o facto de não se exigir ou cultivar precocemente no aluno o pensar abstracto (intelectual). Segundo Steiner, brincar é o conteúdo principal da vida pré-escolar pelo que esta pedagogia permite dar livre curso à fantasia e aos impulsos da imaginação (Setzer, 2005).

Estas características assumem um especial relevo no que diz respeito a crianças com Necessidades Educativas Especiais, e em especial de crianças como a que foi objecto do nosso estudo, na medida em que as escolas Waldorf evitam rotulá-las com adjectivos. O educador/professor tira partido das potencialidades da criança, equilibrando as suas dificuldades com as suas capacidades (Lanz, 2002).

De acordo com os dados obtidos nas entrevistas realizadas, verificou-se uma relativa unanimidade no que diz respeito às dificuldades apresentadas pelo aluno e às suas melhorias ao longo do tempo que durou o processo de integração na pedagogia Waldorf. As principais dificuldades que O Aluno revelava eram ao nível da atenção/concentração; memória auditiva e visual; percepção visual; aquisição e compreensão de conceitos (concretos e abstractos); socialização; autonomia pessoal e motricidade fina e global. Estas dificuldades estão em concordância com as limitações inerentes às crianças portadoras DAMP (Défices na Atenção, Controle Motor e Percepção) (Pereira *et al.*, 2005).

As principais melhorias descritas pelos entrevistados foram ao nível da motricidade fina, da consciência pessoal/ social, da reflexividade e da atenção, da regulação verbal.

A nível conceptual a informação previamente descrita, ao nível das dificuldades e melhorias, vai ao encontro dos dados descritos nos relatórios dos vários períodos de avaliação do Aluno. Estes resultados provêm, em parte, do facto de a elaboração do PEI (Programa Educativo Individual) ter levado em consideração os pontos fortes e fracos do Aluno, seleccionando as estratégias adequadas e preservando-se a condição de um processo flexível e dinâmico. A metodologia teve como referência o concreto, o vivencial e o funcional, baseado nos interesses da criança.

Um outro ponto a ressaltar, consiste no facto de toda a informação obtida, quer por parte das entrevistas quer por parte da análise documental, ter sido concordante em relação ao contributo positivo da pedagogia Waldorf nas melhorias apresentados pelo Aluno. Esta concordância parece-nos significativa tendo em conta que os entrevistados possuíam habilitações académicas e funções distintas, o que poderia justificar, em parte, diferentes opiniões e percepções em relação ao desenvolvimento do Aluno.

As principais melhorias ocorreram ao nível da motricidade, da atenção/concentração e da integração social. Adicionalmente aos relatórios de avaliação, estas melhorias também foram descritas pela hipoterapia e pela psicóloga.

Estas melhorias notórias podem ficar a dever-se ao facto de os princípios da pedagogia Waldorf assentarem na liberdade de ensino, privilegiando também a componente artística como expressão da liberdade. Por outras palavras, como a pedagogia Waldorf se baseia na formação de seres humanos que desenvolvam harmoniosamente tanto a vontade e o sentimento quanto o intelecto, utilizando o desenvolvimento da fantasia, da criatividade, dos sentidos e dos meios para o seu relacionamento com o mundo, a criança acaba por integrar um ambiente educacional propício para um melhor desenvolvimento das suas capacidades e necessidades especiais (Setzer, 2005).

Com base no que foi exposto, podemos concluir que a integração do Aluno na Casa de Santa Isabel, por ser uma escola que incrementa e desenvolve a prática da pedagogia curativa e a sócio-terapia antroposófica da pedagogia de Waldorf, tal como foram impulsionadas por Rudolf Steiner, foi, neste período de tempo, bastante benéfica para o seu desenvolvimento.

Com a realização deste trabalho, também foi possível constatar que, estabelecendo parcerias com outras instituições, como a Casa Santa Isabel, as escolas reforçam o seu papel fundamental nos progressos dos alunos, não apenas no que diz respeito aos aspectos do ensino formal de leitura, escrita, matemática e outras disciplinas curriculares, mas também como agentes de socialização.

Analisando os dados obtidos, podemos concluir também que as opções metodológicas foram adequadas, na medida em que permitiram atingir os objectivos delineados para o presente estudo, e chegar à conclusão que a pedagogia Waldorf, por dar liberdade; criar entusiasmo e encanto pela aprendizagem; respeitar a criança como ser pensante; dar tempo para aprender sem pressas, se revela uma mais-valia para o ensino de um aluno com síndrome de DAMP.

Para finalizar, contudo, convém salientar que as conclusões da presente investigação, pelo seu âmbito restrito, quer quanto ao número de aluno, quer quanto ao breve tempo de realização, não são definitivas, nem generalizáveis, mas sim, um incentivo à realização de mais estudos que se focalizem na investigação da aplicação da

pedagogia Waldorf em alunos com necessidades educativas especiais, como o caso de síndrome de DAMP ou outras.

Conclusão

CONCLUSÃO

Ao longo desta investigação, que teve objectivo principal analisar e reflectir sobre os exequíveis benefícios da pedagogia Waldorf nas crianças com síndrome de DAMP.

Verificámos que, sendo o DAMP uma perturbação de classificação recente, a revisão literária é escassa, dificultando assim, que seja transcrita uma grande quantidade de informação, mas pensamos que foi colectada a informação essencial e pertinente para uma melhor compreensão das características deste síndrome.

Neste contexto, e tendo em conta o interesse que em nós suscitou toda a problemática relacionada com este síndrome e que estes alunos têm uma elevada percentagem de dificuldades no comportamento que apresentam e respectiva performance académica, apesar de ostentarem uma inteligência normal pudemos verificar que através da pedagogia Waldorf, que defende que a criança antes de aprender a pensar, a fazer julgamentos e tomar decisões deve aprender a “sentir a realidade com todo o seu ser” e percebê-la “tal como ela é”, essas crianças podem encontrar, nesta pedagogia, centrada numa visão humanista da educação a total promoção da expressão do eu, da criatividade subjectiva, de uma nova imagem de si próprio na qual ela consegue movimentar-se através da sua transformação, centrada na liberdade da pessoa e na sua qualidade do ser. A pedagogia Waldorf promove a participação activa e criativa dos alunos, assim como a livre iniciativa dos mesmos, favorecendo a integração social através do crescimento e responsabilização pessoal.

Saliente-se que nesta pedagogia a forma de trabalhar as diferentes modalidades artísticas permite que o aluno imprima uma determinada forma de se ver e de apreciar o mundo, proporcionando-lhe também a aprendizagem e aperfeiçoamento de técnicas e habilidades artísticas que desenvolvem as áreas, como a da motricidade fina, que devido ao problema que apresentam estão comprometidas.

Podemos afirmar que com este estudo de caso, verificámos que o aluno que ao longo do seu percurso escolar apresentou dificuldades, nomeadamente, nas seguintes áreas: atenção, motora e percepção, realizou um percurso interessante, com melhorias na interacção pessoal/social, nomeadamente na apreciação dos sentimentos e os pensamentos/pontos de vista dos outros e na aceitação do seu “eu interior”, fortalecendo a atenção / concentração e a motricidade fina.

Ao longo do processo verificou-se que existe unanimidade nas várias opiniões dos elementos entrevistados que estiveram directamente envolvidos com o aluno e dessas opiniões podemos concluir que com a implementação da pedagogia Waldorf o aluno melhorou nas áreas acima mencionadas. No entanto, ainda persistem diversas dificuldades atendendo à brevidade desta experiência e que o aluno terá de colmatar ao longo da vida.

Estamos conscientes de que a construção deste estudo potencializou, pela nossa parte, o desenvolvimento da ideia de que se existir a alternativa da integração de um aluno com necessidades educativas especiais, no caso concreto com síndrome de DAMP, na pedagogia Waldorf, essa inclusão deverá ser feita quanto mais cedo melhor e ter continuidade.

Neste contexto, e antes de concluirmos a investigação podemos questionar se o aluno tivesse frequentado a Casa Santa Isabel, onde é implementada a pedagogia Waldorf durante o 1º ciclo, não teria adquirido melhorias mais significativas nas áreas que tem em défice e conseguido colmatar algumas das dificuldades que tem manifestado ao longo do seu percurso escolar.

Na nossa opinião, e embora o estudo de caso tenha sido limitado no tempo, este poderá ser um recurso a utilizar com sucesso no ensino deste tipo de crianças.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. 4ª ed. Lisboa: Climepsi Editores.

Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Barfield, O. (2002). "Introducing Rudolf Steiner". Ed: Anthroposophical Society, in America 1995. Trad. feita por Valdemar W. Setzer – Southern Cross Review.

Blomquist, H. K. (2000). "The role of the Child Health Services in the identification of children with possible Attention Deficit Hyperactivity Disorder/ Deficits in Attention, Motor Control and Perception (ADHD/DAMP)". *Acta Paediatr*, 89 Suppl 434: 24–32.

Bogdan, R.C. e Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, D. (2008). *A criança-adulto e o adulto-criança: a Pedagogia Waldorf e a media literacy como perspectivas*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Christiansen, A.S. (2000). "Persisting motor control problems in 11-to 12-year-old boys previously diagnosed with deficits in attention, motor control and perception (DAMP)". *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42: 4-7.

Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, Editorial La Muralla, S.A., 1990

Conselho Nacional de Educação (1999). *Crianças e alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Parecer nº 1/99.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, M. (1994). «Necessidades educativas especiais (Editorial)». *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (3): 1-3.

Cotellessa, A. M. S. (1989). “Um ensino mais humano baseado na Pedagogia Waldorf”. *Educ. e Filos. Uberlândia*, 3 (5 e 6): 31-35.

Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Gillberg, C., 2003. Deficits in Attention, Motor and Perception: a brief review. *Revista Arch Dis Child*, nº88.

Gilbert, I.C., Gilbert, C., Groth, J. (1989). “Children with preschool minor neurodevelopmental disorders V: neurodevelopmental profiles at age 13”. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31: 14-24.

Gomes, R. (2009). “Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa”. In: Deslandes, S.F., Gomes, R., Minayo, M.C.S. (Orgs.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes: 79-108.

Hemleben, J. (1989). *Rudolf Steiner*. São Paulo: Antroposófica.

Jiménez, B. (1997). “Uma Escola para Todos: A Integração Escolar”. In Bautista (org) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro 21-35.

Jiménez, R. B. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Editora Dinalivro.

Lanz, R. (1999). *Antroposofia, ciência espiritual moderna. Rudolf Steiner e a constituição da sociedade antroposófica*. São Paulo: Antroposófica.

Lanz, R. (2000). *A Pedagogia Waldorf, caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica.

Lanz, R. (2002). *Noções básicas de Antroposofia*. São Paulo: Antroposófica.

Lopes, M.C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*, Braga: Edições APPACDM / Distrital de Braga.

Marconi, M. e Lakatos, M. (1990). *Técnicas de Pesquisa*. S. Paulo. Editora Atlas – S.A.

Marques, M. (1998). *A problemática do currículo na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Ílhavo (disponível em <http://lgp.fl.ul.pt/arquivo/documentos/trabalhoNEE.doc>.)

Ministério da Educação (2005). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Gabinete da Ministra. URL: http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Necessidades_Educativas_Especiais_Relatorio.pdf [acedido em 10.02.2011]

Monteiro, A. R. (1999). “O 25 de Abril e o direito à educação”. *Inovação*, 12 (1): 109-129.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula (um guia para professores)*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M.M. (2008). *Como fazer pesquisa qualitativa (2ªed)*. Petrópolis: Vozes.

Pereira, H.S.; Araújo, A.P.Q.C. e Mattos, P. (2005). “Transtorno do déficit de atenção e hiperactividade (TDAH): aspectos relacionados à co-morbidade com distúrbios da actividade motora”. *Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.* **5**: 391-402.

Pereira, J. e Ferreira, A. (1999). *António Aurélio da Costa Ferreira - Um educador na Primeira República*. Lisboa: Ed. Casa Pia de Lisboa.

Polit, D.F. e Hungler, B.P. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Quivy R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, L^a.

Quivw, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (1989). “Percurso da educação especial em Portugal - Uma meta-análise qualitativa de artigos publicados em revistas não especializadas desde 1940”. *Inovação*, 2 (4): 441-453.

Rodrigues, D. (1995). *Dimensões da Metodologia de Intervenção com Crianças com Necessidades educativas especiais. A Inovação em Educação Especial*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Sanches, I. e Teodoro A. (2006). “Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos”. *Revista Lusófona de Educação*, 8: 63-83.

Setzer, V.W. (2005). *Meios Electrónicos e Educação: Uma visão alternativa*. São Paulo: Escrituras.

Silva, A. M. M. (2007). *A Pedagogia Waldorf: um contributo para a Educação em Portugal*. Porto Universidade Portucalense.

Silva, M. (2004). *A colaboração entre pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais e os Profissionais no Jardim-de-Infância*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança.

Silva, M. A. (1991). *Desporto para Deficientes - Corolário de uma evolução*, Dissertação apresentada para provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Porto: Universidade do Porto.

Simon, J. (1991). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Rio Tinto: Edições ASA.

Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas entre a Escola e a Família –Uma Perspectiva Sistémica para os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Steiner, R. (1997). *Antropologia editativa*. São Paulo: Antroposófica.

Steiner, R. (1999). *A Arte da Educação - III*. São Paulo: Antroposófica.

Steiner, R. (2000). *A prática pedagógica, segundo o conhecimento científico-espiritual do homem*. São Paulo: Antroposófica.

Steiner, R. (2001). *A educação da Criança, segundo a Ciência Espiritual*. São Paulo: Antroposófica.

Taylor, E.; Döpfner, M.; Sergeant, J.; Asherson, P.; Banaschewski, T.; Buitelaar, J., et al. (2004). “European clinical guidelines for hyperkinetic disorder - first upgrade”. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 13 Suppl 1: 7-30.

Tuckman, B. (2002) *Manual em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 1994).

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Linhas de Acção sobre Educação para Necessidades Especiais*. Salamanca: Unesco

World Health Organization (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. Genève: World Health Organization.

Legislação

Diário da República, Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Diário da República, Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

Diário da República, Despacho 105/97, de 1 de Julho.

Diário da República, Despacho Regulamentar n.º 173/91, de 23 de Novembro.

Diário da República, Lei de Bases do Sistema Educativo, Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2011):
<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/Paginas/default.aspx> [acedido em 10.02.2011]

Anexos

Anexo 1

Exmo. Senhor Director da CAP do
Agrupamento de Escolas Guilherme Correia de Carvalho

Venho, por este meio, solicitar a colaboração de V. Exa. no sentido de permitir um estudo de caso, no agrupamento a que preside, referente ao aluno (...) da turma 5º, que frequenta a Escola Guilherme Correia de Carvalho, no que diz respeito à área de educação especial.

O estudo de caso insere-se num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Pólo de Viseu, uma vez que um dos objectos da investigação é acompanhar e analisar as competências adquiridas ao longo do presente ano lectivo.

É meu objectivo assegurar a confidencialidade de todos os dados obtidos pois estes servirão apenas para a realização da minha investigação e, se assim entenderem, após a conclusão do estudo, poderei disponibilizar e partilhar os resultados obtidos junto dos professores da escola, se estes assim o entenderem.

Grata pela atenção e colaboração dispensadas face ao presente pedido.

Com os melhores cumprimentos

(Maria de Lurdes Capelo Miragaia de Sousa)

São Romão, 24 de Novembro de 2010

Exma. Sr^a Professora da Educação
Especial da turma 5^o

Venho, por este meio, solicitar a colaboração de V. Exa. no sentido de permitir um estudo de caso, referente ao aluno (...) da turma 5^o, que frequenta a Escola Guilherme Correia de Carvalho, no que diz respeito à área de educação especial o qual é seu discente.

O estudo de caso insere-se num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Pólo de Viseu, uma vez que um dos objectos da investigação é acompanhar e analisar as competências adquiridas ao longo do presente ano lectivo, através de relatórios trimestrais facultados por Vossa Excelência.

É meu objectivo assegurar a confidencialidade de todos os dados obtidos pois estes servirão apenas para a realização da minha investigação e, se assim entenderem, após a conclusão do estudo, poderei disponibilizar e partilhar os resultados obtidos junto dos professores da escola, se estes assim o entenderem.

Grata pela atenção e colaboração dispensadas face ao presente pedido.

Com os melhores cumprimentos

(Maria de Lurdes Capelo Miragaia de Sousa)

São Romão, 24 de Novembro de 2010

Exma. Sr^a Directora Pedagógica
Da Casa Santa Isabel

Venho, por este meio, solicitar a colaboração de V. Exa. no sentido de permitir um acompanhamento para um estudo de caso, referente ao aluno (...), que frequenta a Casa Santa Isabel, Instituto de Pedagogia Curativa e Socioterapia através de um protocolo realizado entre o Agrupamento de Escolas Guilherme Correia de Carvalho e a Casa Santa Isabel.

O estudo de caso insere-se num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Pólo de Viseu, uma vez que um dos objectos da investigação é acompanhar e analisar as competências adquiridas ao longo do presente ano lectivo, através de relatórios trimestrais facultados por Vossa Excelência.

É meu objectivo assegurar a confidencialidade de todos os dados obtidos, pois estes servirão apenas para a realização da minha investigação e, se assim entenderem, após a conclusão do estudo, poderei disponibilizar e partilhar os resultados obtidos junto dos professores da escola, se estes assim o entenderem.

Grata pela atenção e colaboração dispensadas face ao presente pedido.

Com os melhores cumprimentos

(Maria de Lurdes Capelo Miragaia de Sousa)

São Romão, 24 de Novembro de 2010

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Venho, por este meio, solicitar a colaboração de Vossa. Exa. a permissão de realizar um acompanhamento e autorização de consultar os documentos (Programa Educativo Individual, relatórios, protocolo, parágrafos das actas relacionados com o aluno, etc.) referentes ao seu educando (...) que frequenta a Escola Guilherme Correia de Carvalho.

Este acompanhamento será através de um estudo de caso que se insere num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Pólo de Viseu, uma vez que um dos objectos da investigação é acompanhar e analisar as competências adquiridas ao longo do presente ano lectivo 2010/2011.

É meu objectivo assegurar a confidencialidade de todos os dados obtidos, pois estes servirão apenas para a realização da minha investigação e, se assim entenderem, após a conclusão do estudo, poderei disponibilizar e partilhar os resultados obtidos.

Grata pela atenção e colaboração dispensadas face ao presente pedido.

Com os melhores cumprimentos

(Maria de Lurdes Capelo Miragaia de Sousa)

São Romão, 24 de Novembro de 2010

Eu _____ autorizo, o acompanhamento e consulta dos documentos (Programa Educativo Individual, relatórios, protocolo, parágrafos das actas relacionados com o aluno, etc.) referentes ao meu educando (...) que frequenta a Escola Guilherme Correia de Carvalho.

Tomei conhecimento que este acompanhamento será feito no âmbito de um estudo de caso que se insere num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Pólo de Viseu, uma vez que um dos objectos da investigação é acompanhar e analisar as competências adquiridas ao longo do presente ano lectivo 2010/2011.

Eu, _____ Presidente da CAP do Agrupamento de Escolas Guilherme Correia de Carvalho autorizo, a consulta dos documentos (Programa Educativo Individual, relatórios, protocolo, parágrafos das actas relacionados com o aluno, etc.) e obtenção de informações referentes ao aluno (...) da turma 5º, junto dos profissionais desta escola que o acompanham, nomeadamente: a Directora de Turma, Professora de Educação Especial e Psicóloga.

Tomei conhecimento que este acompanhamento será feito no âmbito de um estudo de caso que se insere num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Pólo de Viseu, uma vez que um dos objectos da investigação é acompanhar e analisar as competências adquiridas pelo aluno ao longo do presente ano lectivo 2010/2011.

Anexo 2

Relatórios Médicos

C. H. C.
HOSPITAL PEDIÁTRICO DE CELAS
COIMBRA

___/___/200___

Relatório

Terminado o

[Redacted]

[Redacted]

a finalidade que apresenta

uma limitação a sua desenvolvimento por conta

comida, um fôlego e fala/engajamento,

um tipo de atenção / hiperatividade / impulsiva,

de uma dificuldade de coordenação motora

(síndrome de DAMP) que tem manifestações

dificuldade de habilidades. necessitando de um

trabalho individualizado no âmbito da escola

especial, ao longo da Direção de 319/91

C. H. C.
HOSPITAL PEDIÁTRICO DE CELAS
COIMBRA

___/___/200__

Unidade educativa especial

Buscando trabalhar o uso da linguagem Terapia da Fala,

Terapia ocupacional - psicologia

Encontro 10 de Fevereiro, 2005





C. H. C.
HOSPITAL PEDIÁTRICO DE CELAS
COIMBRA

26 / 09 / 2006

Melotric

Tem 2 anos e

a 8 dias e 1 hora.

Ele tem um quadro global de desenvolvimento por atraso
na comunicação oral e escrita - que se manifesta
particularmente no nível de fala / linguagem - que
tem melhorado muito no último tempo.

Ele tem dificuldades com a escrita e, uma vez
mesado e 1 hora, mas como o falar a fala /
linguagem - que se vai reflectir no desempenho
a leitura de forma, após a leitura / digitar
atrasado / incompleto. Digitar de a a
com a mesma medida.

CHC-Mod-23-D- EA 50 - 500 Liv. 100fil. - Tip. Com. do Zêz 2-2005 ED-01 REV. 0

C.H.C.
HOSPITAL PEDIÁTRICO DE CELAS
COIMBRA

____/____/200____

Podemos dizer que todos os casos que há desequilíbrios
neurológicos por uma quantidade de vezes até mais frequentes
desequilíbrios febril que - assim como que - são de
efeito ao _____ e uma vontade de andar e - nos
aparelhos - que - são f' bem embora, desde - não
sejam de h ± 2h.

De novo quando se observa quem em alguns que
conduz a este, adjectivo no estado - a pe al
Aborda a possibilidade de se fazerem alguns
testes de Vicia - não se sabe se são os
de diagnóstico.

C. H. C.
HOSPITAL PEDIÁTRICO DE CELAS
COIMBRA

____/____/200__

El estado de conciencia de una persona individualizada,
como el que se ve a través de los ojos, de la
colocación en un punto de punto de la zona
dentro y fuera de nosotros.

El día siguiente a través de los ojos, a través de
además de que se encuentran por un lado
del lado.

En la vida, un tiempo pasado por el
alumno que se ve en un

En el día de - Med - 10 de

Dr. LUIS CASTRO



M11447

2006

C. H. C.
HOSPITAL PEDIÁTRICO DE CELAS
COIMBRA

21 / X / 2006

Exames técnicos realizados.

Os exames complementares. O diagnóstico pelo seu excelente
relatório acerca do

O [redacted] é uma criança com um, tendo
avaliado vários médicos, educadores especializados
tendo realizado diversos exames - tendo feito
avaliações do seu desenvolvimento psico motor (utilizando
o Grossing-Stall). As conclusões de relatório
apontam para um atraso global do desenvolvimento
psico motor (a idade mental a ± 4), com
e com dificuldades de fala / linguagem (onde
a sua progressão está encaixada), com deficiências
e atrasos / hiperatividade / inquietude.

C. H. C.
HOSPITAL PEDIÁTRICO DE CELAS
COIMBRA

___/___/200___

• como dificuldade de ordenação, embora - o que
os levou a receber como síndrome de DAMP.
Háto idos até diagnósticos de Abuso mental,
depressão mental ou demência - episódios
mas de momentos inflexos que estabelecem
Dificuldade de aprendizagem - o que traduz
aquilo que por por ele - dificuldades
de aprendizagem - necessidade de currículo
adaptado que ajude em - melhores condições
momento que tem vindo - a melhorar.
Como a atitude pedagógica vinculada
filosofia como o Ministério da Educação

C. H. C.
HOSPITAL PEDIÁTRICO DE CELAS
COIMBRA

___/___/200___

o do Inclusão por toda criança deves
ser incluída no sistema educativo
usual e apoiar pedagógico de acordo com
as necessidades.

Também também pode-se melhorar
o seu desempenho - julgo que - favorece
de forma esta - seja melhor, agora, o
desempenho dele. Sabemos que uma criança
para ter um desempenho adequado ~~precisa~~ tem
necessidade de sentir que gostava dele
(relação afetiva e básica); que o conseguem
e que o queremos ajudar. Respeito em todas

C. H. C.
HOSPITAL PEDIÁTRICO DE CELAS
COIMBRA

____/____/200____

o fim mais nos requisitos fundamentais
Unidade - atitude pedagógica nos três eixos
Unidade - quem deve saber mais do que eu, mas
fundo que ele deva ser receptivo no 1º ano
falo mesmo sob a mão - fica mais próximo cognitivo/
de ensinar mais uma, deve ter um propósito
de leitura utilizando método da visual - de
tipo aprender e ler para aprender - falar de
proprio fr Susan Buckley - que pode dar-lhe
o ensino com quem - aprender a ler
- o jeito melhor.

C. H. C.

HOSPITAL PEDIÁTRICO DE CELAS
COIMBRA

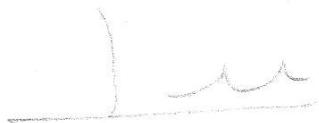
___/___/200___

a face, melhorar o seu comportamento social,
e sua autonomia, a sua linguagem etc.
- tendo sido conseguido no seu trabalho,
junto à a outros colegas - de grande
e aquilo que nas condições do trabalho.

Bom hoje. Bom trabalho
Ade 2002

Respeito e amizade

21/02/2002



C.H.C.
 HOSPITAL PEDIÁTRICO DE CELAS
 COIMBRA

___/___/200___

PS. É fundamental ter os seus cuidados
 prestados e feitos em casa. É uma situação
 muito difícil para eles, ninguém os entende
 - vive com as suas atitudes e/ou dificuldades
 em casa.

Desde que a incontinência, que se junta
 com o carácter impulsivo resultando
 da incontinência - do Depressão e
 da confusão por suas atitudes -
 após dele ter necessidade de aprender a
 controlar - não de que as outras crianças
 em idade escolar não podem - não de
 cronológico.



Anexo 3

Guião da entrevista

Quadro com o guião das perguntas da entrevista de acordo com os objectivos a atingir:

Objectivos	Perguntas
Identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno antes do início da aplicação da terapia.	Quais as principais dificuldades que o aluno manifestava no início do ano lectivo?
Distinguir as várias metodologias utilizadas pelos intervenientes e a sua articulação.	Dentro da sua área de intervenção (casa, escola, Casa Santa Isabel e gabinete do SPO) que tipo de tarefas foram trabalhadas?
Comparar a predisposição do aluno perante uma tarefa ao longo do processo da aplicação da terapia/pedagogia.	Qual a reacção do aluno a estas tarefas? E esta reacção manteve-se ao longo do ano?
Identificar os benefícios da pedagogia na evolução do aluno.	Quais as melhorias apresentadas pelo aluno: A nível de atenção /concentração? A nível de autoconfiança? A nível de integração social? A nível de motricidade fina?
Conhecer a opinião dos vários intervenientes sobre o papel da pedagogia Waldorf na evolução apresentada.	Na sua opinião a pedagogia Waldorf contribuiu para as melhorias acima referidas?

Anexo 4

PEI do aluno



Direcção Regional de Educação do Centro

Centro de Área Educativa da Guarda



Agrupamento de Escolas de Seia

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Ano 2008

Estabelecimento de Ensino: Escola Básica do 1.º ciclo do Ensino Básico

Agrupamento de Escolas de Seia

Nome: O aluno

Data de Nascimento:

Morada:

Nível de Ensino:

Pré-Escolar

1.º CEB X

2.º CEB

3.º CEB

E. Secundário

Docente responsável pelo grupo/turma:

Docente de educação especial:

1. História escolar e pessoal

Resumo da história escolar

O aluno frequentou o Jardim de Infância de Seia.

No ano lectivo 2004/2005, o aluno iniciou o 1º ano na E.B. 1 de Crestêlo, tendo desde essa altura manifestado dificuldades de adaptação e de aprendizagem. Logo no 1º ano o aluno beneficiou de apoio educativo.

No ano lectivo 2005/2006, tendo em conta as suas dificuldades foi avaliado pelos SPO e integrado no Dec.-Lei 319/91, beneficiando das seguintes medidas: adaptações curriculares; condições especiais de avaliação; adequação na organização da classe/turma; apoio educativo individualizado, por apresentar sérias dificuldades de aprendizagem e um deficit acentuado nos domínios da motricidade e linguagem, relacionamento com os colegas e, no trabalho da sala de aula, pouca autonomia e necessidade de acompanhamento constante para a realização das tarefas. No final desse ano lectivo os pais do aluno solicitaram a retenção do filho no 2.º ano, apresentando para o efeito relatórios médicos que confirmavam a sua decisão. Este pedido foi avaliado em reunião dos SEAE, na qual a docente da turma e responsável pelo SPO manifestaram a sua discordância em relação ao pedido dos pais. No entanto, considerou-se que uma vez que os mesmos mantinham a sua decisão se deveria atender ao seu pedido, estando para tal devidamente informados da opinião dos demais elementos que foram responsáveis pela avaliação do aluno.

Ao longo dos dois últimos anos de escolaridade o (.....) tem estado integrado em turmas cujo ano de escolaridade se mantém um ano abaixo daquela em que está matriculado, tendo atingindo a maioria das competências que lhe foram estabelecidas nos PEI's, mantendo como áreas fortes: Movimento e Deslocação; e Relacionamento com outras pessoas.

O aluno actualmente acompanha o grupo que transitou para o 3.º ano de escolaridade, embora esteja matriculado no 4.º. Tem adequações curriculares em todas as áreas curriculares.

Desde o ano lectivo 2006/07 que frequenta a sala de ensino estruturado durante algumas horas, sobretudo no período da tarde, com o objectivo de desenvolver a autonomia e treinar competências que lhe permitam estimular a motricidade fina.

Outros antecedentes relevantes

O aluno é filho único de um casal de professores do ensino secundário. Tem um irmão mais velho de uma anterior relação do pai.

Os pais são bastante preocupados com o filho e mostram-se colaborantes com a escola, nomeadamente professores e psicóloga.

Têm revelado alguma resistência em aceitar as dificuldades do filho, muitas vezes negando os problemas e revelando uma enorme esperança em que tudo seja ultrapassado. No último ano já começaram a revelar uma atitude mais realista em relação às capacidades do aluno, o que de certa forma contribuiu para uma postura mais aberta às sugestões dos técnicos que trabalham com o aluno. Essa mudança de postura parental contribuiu bastante para uma evolução ao nível das competências pessoais, sociais e emocionais do aluno, o que se reflectiu também numa melhoria ao nível do desempenho académico.

Em relação a dados de avaliação psicológica, pode-se referir o seguinte: o aluno tem sido acompanhado em consultas de desenvolvimento no Hospital Pediátrico de Coimbra, onde lhe foi diagnosticado Síndrome de DAMP. Em relatórios enviados à escola, o médico que acompanhava o (...) referiu num primeiro relatório que o aluno tinha um desfasamento cognitivo de dois anos em relação à idade cronológica, razão pela qual defendia o seu retrocesso para acompanhar uma turma do primeiro ano, pois segundo ele, com esta medida as dificuldades do João seriam superadas. Posteriormente, já após tomada essa decisão pelos pais, o mesmo médico enviou novo relatório onde situava o aluno numa idade cognitiva de mais ou menos quatro anos de idade, considerando no entanto não haver “atraso” ao nível cognitivo.

Uma vez que as dificuldades do aluno continuaram, apesar de acompanhar uma turma do 2.º ano considerou-se a necessidade de nova avaliação, tendo a mesma sido solicitada ao SPO do agrupamento. Dessa avaliação ficou registado que o aluno “...na *WISC-III*, obteve QI Verbal, situado no *NÍVEL INFERIOR* correspondendo a *DEFICÊNCIA MENTAL LEVE* QI de Realização e QI Total situados no *NÍVEL MUITO INFERIOR* correspondendo a *DEFICÊNCIA MENTAL MODERADA*, no limite *com DEFICÊNCIA MENTAL LEVE*, revelando desempenho intelectual e cognitivo abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento.

Observou-se diferença altamente significativa entre o QI Verbal e o QI de Realização sendo o QI Verbal superior ao de Realização podendo sugerir compromisso do hemisfério cerebral direito, o qual poderá ser consequência de imaturidade cerebral derivada de falta de estimulação cognitiva e emocional, por exclusão de hipótese de existência de lesão cerebral (informação dada pelos pais, referindo exames complementares anteriormente realizados no HPC) podendo sugerir a presença de um acentuado atraso psicomotor que se reflecte na execução de tarefas com tempo limitado o que sugere um quadro depressivo.

O relatório de Avaliação Psicológica realizado no início do ano lectivo referia existência

de diferença altamente significativa entre o QI Verbal e o QI de Realização, evidenciando possível comprometimento do hemisfério cerebral direito, originado possivelmente por défice de estimulação cognitiva e emocional, excluída a hipótese de lesão cerebral.

A reavaliação realizada no final do presente ano lectivo regista homogeneidade entre os Q.I. Verbal e o QI de Realização, bem como melhoria significativa a nível de percepção visual e controlo visuo-motor, confirmando-se a necessidade de manutenção das medidas implementadas nos vários contextos que frequenta.

Evidencia imaturidade afectivo emocional com excessiva instabilidade psicomotora, que poderá estar relacionada com um quadro específico de perturbação de desenvolvimento associado a características de personalidade, que dificultam “ entrar em relação com o outro “... acentuada tendência para a fuga e evitação de situação percebidas como complexas, pouca persistência na execução de tarefas, tendência para controlar e impor aos outros os seus limites e tendência para comportamentos de natureza obsessiva”.

Ao longo do terceiro período o aluno foi também reavaliado por uma nova equipa do Hospital Pediátrico de Coimbra, não havendo dados concretos a apresentar até ao momento, uma vez que o processo de reavaliação do aluno ainda não terminou, tendo várias consultas programadas para os próximos meses.

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Actividade e participação, Funções e estruturas do corpo e factores ambientais

O aluno nas funções de Actividade e Participação manifesta dificuldade grave em **d820.3 Educação escolar**, participando parcialmente nas actividades de sala de aula e adquirindo competências adaptadas às suas características, pela dificuldade acentuada em adquirir os conhecimentos e desenvolver as actividades tendo por base o currículo escolar comum. Revela dificuldade moderada em **d132.2 Aquisição de informação** e dificuldade grave em **d137.3 Aquisição de conceitos**.

A nível das aprendizagens básicas, consegue ler palavras simples e frases curtas, evidenciando dificuldade grave em **d140.3 Aprender a Ler**. Tem dificuldade em pronunciar palavras com a articulação correcta. Ao longo do presente ano lectivo o aluno começou a ficar mais receptivo e a tentar imitar os gestos aceitando totalmente esta dificuldade esforçando-se já para corrigir os seus problemas acentuados de articulação de sons.

No que respeita à escrita o aluno manifesta dificuldade grave em **d145.3 Aprender a escrever**, não conseguindo escrever ainda palavras simples de forma autónoma e espontânea. Consegue associar os fonemas aos grafemas, tendo ainda dificuldade em fazer a fusão fonética de

forma automática.

No domínio da matemática adquiriu já algumas noções específicas da linguagem quantitativa, mas não consegue realizar operações aritméticas simples, revelando dificuldade grave em **d150.3**

Aprender a calcular.

O aluno manifesta dificuldade grave em **d175.3 Resolver problemas**, necessitando da ajuda do adulto para identificar as questões e avaliar os potenciais efeitos, de forma adequada ao contexto e à situação.

Já executa algumas actividades de forma independente, tendo registado melhoria significativa ao longo da escolaridade, na área da autonomia e independência pessoal, necessitando ainda da orientação, supervisão e incitamento das professoras, por existência de dificuldade grave em **d220.3 Levar a cabo tarefas múltiplas** e dificuldade moderada em **d250.2 Controlar o seu próprio comportamento**.

Em situação de trabalho individual o aluno já consegue manter-se concentrado na tarefa, contudo em situação de trabalho de grupo-turma, tem tendência a distrair-se, evidenciando dificuldade moderada em **d161.2 Direcção a atenção**. Esta dificuldade desaparece quando acompanhado ou supervisionado pelo adulto.

No que se refere ao domínio Comunicação o aluno revela dificuldade grave em **d340.3 Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais** e em **d345.3 Escrever mensagens** e dificuldade moderada em **d325.2 Comunicar e receber mensagens escritas**. Ao nível da mobilidade regista ainda dificuldade moderada em **d440.2 Actividade da motricidade fina da mão**.

No âmbito das Interações e relacionamento interpessoais revela dificuldade ligeira em **d720.1 Interações interpessoais complexas** manifestando por vezes dificuldade em controlar emoções e impulsos, mas aceitando e reconhecendo quando é alertado, conseguindo de seguida manter o relacionamento com os adultos a um nível aceitável.

Quanto às Funções do corpo apresenta comprometimento das Funções do Corpo que condicionarão a médio e a longo prazo o seu desempenho escolar e a adaptação social, embora essas limitações possam ser gradualmente minimizadas com intervenção e estimulação adequada.

Ao nível das **Funções Mentais Globais** o aluno apresenta deficiência ligeira em **b117.1 Funções intelectuais**, revelando boa capacidade de compreensão, raciocínio verbal e não verbal.

Em b126.2. Funções do temperamento e da personalidade regista deficiência moderada, pois que a tendência para controlar e impor aos outros os seus limites é bastante forte.

É pouco tolerante à frustração, impõe e deseja que satisfaçam os seus desejos e necessidades, características típicas de um quadro de “*desafio / oposição*”. Essas características poderão ser minimizadas em contextos estruturados, com regras e orientações bem definidas.

Revela características de imaginação e criatividade, de expansão energia e extroversão e

perseveração ideacional

Manifesta tendência para processar a estimulação afectiva embora não percepcione os outros como muito disponíveis, pelo que a interacção com os outros poderá constituir fonte de stress.

Evidencia deficiência moderada em **b140.2 Funções da atenção**. Revela verbalização excessiva com manifestação frequente de movimentos não produtivos evidenciando deficiência grave em **b147.3 Funções psicomotoras**.

Os resultados bastante abaixo da média para a sua idade revelam deficiência grave em **b144.3 Funções da memória**, especificamente memória auditiva imediata, memória visual, memória visuo-espacial e memória a longo prazo. Revelam ainda deficiência grave em **b114.3 Funções da orientação no espaço e no tempo**, com dificuldade acentuada ao nível da sequencialização temporal e orientação espacial.

Revela dificuldade acentuada na capacidade de planeamento, baixa motivação pelas actividades escolares, rigidez cognitiva, com alguma dificuldade em enfrentar situações novas, por existência de deficiência moderada em **b164.3 Funções cognitivas de nível superior**.

Revelou dificuldade ao nível da segmentação de palavras na frase, bem como ao nível da segmentação de sílabas finais, por existência de deficiência grave em **b167.3 Funções mentais da linguagem** ou seja nas funções mentais específicas de reconhecimento e utilização de sinais, sons, símbolos e outros componentes de uma linguagem, incluindo a linguagem quantitativa e matemática, evidenciando deficiência grave em **b172.3 Funções do cálculo** e deficiência moderada em **b320.2 Funções da articulação**.

Quanto aos Facilitadores e Barreiras, o **uso de medicamento e110+2**, e **produtos e tecnologias de apoio à educação e130+2**, constituem-se como facilitadores de grau moderado.

O **apoio e relacionamento da família próxima e310+3** constitui - se um facilitador substancial, por parte dos pais. Por parte da **família mais próxima** o aluno não percepção o apoio e relacionamento adequados, constituindo-se estes, barreira ligeira **e310.1**.

O apoio e relacionamento **e360+3 Outros profissionais** constitui-se como facilitador substancial, bem como **e330+3 Pessoas em posição de autoridade**, pois que o aluno necessitará a médio e a longo prazo da supervisão e de ajuda na responsabilização pelas suas acções e decisões.

As **atitudes individuais dos membros da família próxima e410+3** constituem - se facilitador substancial. Em especial as atitudes do pai estão a contribuir para a integração da realidade externa, necessitando contudo de lhe permitir lidar frequentemente com situações de frustração. A atitude de protecção da mãe “ de quem sente que o filho é diferente”, poderá constituir-se como uma barreira de grau ligeiro.

As **atitudes individuais dos colegas, vizinhos e membros da comunidade e425.2** constituem – se como barreira de nível moderado, pela dificuldade que manifestam em lidar com a personalidade do aluno, constituindo uma barreira recíproca à sua integração.

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Estratégias educativas a implementar

Estratégias a implementar tanto na sala de aula para todas as disciplinas, como ao nível da sala de ensino estruturado.

- Dar mais tempo e incentivar o aluno a participar nos diálogos e a dar respostas às questões que lhe são colocadas;
- Fazer cumprir ordens e instruções, mesmo quando o aluno se mostra contrariado e tenta fazer oposição às tarefas;
- Fornecer instruções objectivas e directas do que o aluno deverá realizar;
- Promover atitudes de exigência e rigor, associadas ao reforço positivo;
- Supervisionar a realização de tarefas, incluindo as tarefas de avaliação formal, sem no entanto criar situações de dependência por parte do aluno;
- Utilizar técnicas de desenvolvimento de conteúdos que incluam estratégias para aumentar a compreensão e reter a informação por períodos de tempo mais longos;
- Simplificar os materiais de texto existentes adaptando-os ao nível do aluno;
- Envolver antecipadamente o aluno nas tarefas, de modo a ajudá-lo na compreensão do que vai ser trabalhado posteriormente na sala de aula;
- Utilizar organizadores gráficos/visuais;
- Colocar o aluno num local bem localizado, perto dos professores e do quadro;
- Utilizar pistas verbais, escritas ou simbólicas que possam orientar o aluno;
- Utilizar experiências multissensoriais, que facilitam a aprendizagem;
- Utilizar tecnologias de apoio, tal como o computador, os gravadores audio e a calculadora;
- Realizar as apresentações orais acompanhadas, sempre que necessário, por ajudas visuais. Dar ênfase vocal e utilizar repetições nos aspectos considerados relevantes;
- Repetir ao aluno as explicações em voz baixa, depois de terem sido dadas à turma;
- Verificar se o aluno as compreendeu, pedindo-lhe que as repita;
- Dar exemplos e especificar os passos necessários para terminar a tarefa;
- Explicar os requisitos necessários para completar a tarefa;
- Verificar as tarefas frequentemente;
- Escolher para o aluno um “amigo de estudo”, que o alude a integrar nos trabalhos de grupo e em outras tarefas em que se considere necessário a “ajuda” de outro;
- Utilizar modelos que enfatizem a aprendizagem em cooperação,
- Utilizar conceitos concretos antes de ensinar os abstractos;
- Relacionar os conteúdos com as experiências do aluno ou colegas;
- Reduzir o número de conceitos a tratar;
- Ajustar o vocabulário e a complexidade das estruturas frásicas de acordo com as competências do aluno;
- Rever os conteúdos anteriores antes de iniciar a apresentação de novos conteúdos,
- Reduzir ao mínimo os distractores envolvimentais (visuais e auditivos);
- Ensinar novo vocabulário ao aluno e assegurar-se que ele o consegue utilizar;
- Organizar, dentro das temáticas em estudo, materiais adaptados que permitam ao aluno acompanhar as actividades dos colegas;
- Dar ajuda individual/orientações durante a realização da ficha/teste;
- Ler as questões da ficha/teste com o aluno para certificar-se que ele compreendeu o que lhe é pedido;
- Simplificar o vocabulário utilizado nas fichas/testes;
- Dar mais tempo ao aluno para terminar as tarefas;
- Utilizar materiais impressos a preto e branco;
- Ajudar o aluno a sublinhar as palavras/expressões mais importantes das questões/textos;
- Permitir a utilização de ajudas durante a realização da ficha/teste (calculadora/tabelas matemáticas);
- Apresentar frequentemente pequenas fichas, em vez de uma única com muita matéria;
- Modificar o formato das questões (escolha múltipla/verdadeiro ou falso/correspondências);
- Realizar uma ficha/teste com menos conteúdo;

4. Medidas educativas a implementar

- Apoio pedagógico personalizado, pela docente da turma:

- Reforço de estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
- Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

- Apoio pedagógico personalizado, pelas docentes da educação especial:

- Reforço e desenvolvimento de competências específicas das áreas do domínio de aprendizagem (leitura, escrita e cálculo) – em contexto de sala de aula;
- Reforço e desenvolvimento de competências específicas ao nível da autonomia, percepção e discriminação visual, controlo visuo-motor e treino de motricidade fina – em contexto de sala de Ensino Estruturado;

- Adequações curriculares individuais:

- Adequação das competências em todos os domínios curriculares - elaboradas pela docente do ensino regular (competências gerais em todas as disciplinas) e docente do ensino especial (competências específicas na leitura, escrita e cálculo);
- Introdução de objectivos relacionados com o desenvolvimento na área da autonomia, da motricidade ampla e fina, do equilíbrio estático e dinâmico (hipoterapia) – docente do ensino regular/docente do ensino especial e técnico de hipoterapia;
- Terapia da Fala visando a recuperação ao nível da articulação de sons;
- Ludoterapia visando conseguir de forma gradual a estruturação do seu Eu e a regulação da matriz de afectos de forma a construir o seu Eu autónomo e a experimentar-se como sujeito independente.

5. Implementação e avaliação do PEI

Início da implementação do PEI

Setembro de 2008

Avaliação do PEI

O programa educativo individual será revisto a qualquer momento que se julgue importante fazê-lo e obrigatoriamente no final de cada ano lectivo e no fim de cada ciclo de ensino.

A avaliação da implementação das medidas educativas assumirá um carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

No final de cada ano lectivo será elaborado um relatório circunstanciado dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no Programa Educativo Individual.

O relatório deverá explicitar a existência da necessidade do aluno continuar a beneficiar das adequações no processo de ensino aprendizagem, bem como propor as alterações necessárias.

Este relatório será elaborado, conjuntamente pelo Director de Turma, pelo docente de Educação Especial, pelo Psicólogo e pelos docentes que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo Conselho Pedagógico e pelo Encarregado de Educação.

6. Conteúdos, objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar.

Os objectivos gerais a atingir no fim do ciclo deverão ser os mesmos que os restantes alunos da turma. Quanto aos objectivos específicos a adquirir, em cada conteúdo, deverão ser simplificados de forma a que a aluna adquira as competências essenciais do mesmo, em função das competências terminais de ciclo, considerando sempre as características de aprendizagem e dificuldades específicas do aluno.

Os objectivos, conteúdos, adequações, recursos humanos e materiais serão especificados em documentação anexa.