

# DUAS CRIANÇAS CEGAS CONGÊNITAS NO PRIMEIRO CICLO DA ESCOLA REGULAR

FERNANDO JORGE COSTA FIGUEIREDO

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu – Portugal  
c.f.gueiredo@esev.ipv.pt

## RESUMO

*O estudo tem como objetivo investigar com maior profundidade a pesquisa sobre representação mental da realidade em crianças com cegueira congênita, comparando-as com crianças normovisuais no ensino básico da escola regular em Portugal. A partir de fundamentos teóricos, pretende-se analisar as diferentes crianças ao longo do tempo, bem como a sociedade atual perante as crianças diferentes. Foram feitos dois estudos de caso, combinando dados de natureza quantitativa e qualitativa. A análise desses casos revela dois caminhos diferentes na integração de crianças com cegueira congênita no primeiro ciclo do ensino básico, sendo que essa diferenciação não resulta dos processos de adaptação ao aluno concreto numa perspectiva humanista e, sim, dos condicionamentos físicos (escolas) e organizacionais (Educação Especial).*

EDUCAÇÃO ESPECIAL – DEFICIÊNCIA VISUAL – CRIANÇAS – INTEGRAÇÃO ESCOLAR

## ABSTRACT

*TWO CONGENITALLY BLIND CHILDREN IN THE FIRST CYCLE OF REGULAR SCHOOL. This study aims to look in more detail into the mental representation of reality in congenitally blind children when compared with normal-sighted children in basic education in a regular school in Portugal. Starting with the theoretical fundamentals, its intention is to analyze different children over time as well as the current society, vis-à-vis these children. We undertook two case studies and combined quantitative and qualitative data. The analysis of these cases reveals two different paths in the integration of the congenitally blind children, a differentiation that does not result from processes of adapting to the specific child from a humanistic perspective, but rather from the physical (schools) and organizational (Special Education) conditions.*

SPECIAL EDUCATION – VISUAL HANDICAPS – CHILDREN – SCHOOL INTEGRATION

Este texto é resultado de um estudo-piloto que realizamos no ano letivo 2007/2008, no âmbito do trabalho de pesquisa de doutorado. Com ele procuramos, tal como recomendam Quivy e Campenhoudt (2005), aprofundar e consolidar nosso problema de pesquisa: a representação mental da realidade em crianças com cegueira congênita comparativamente às crianças normovisuais no ensino básico da escola regular. A natureza exploratória do trabalho

permitiu identificar as dimensões que devem ser consideradas e delimitar o campo de investigação. Nossa atenção se volta para duas dessas dimensões, a realidade física e a realidade social, constituindo esta última a razão de ser deste artigo, em que explanamos os processos e os resultados da integração social de duas crianças cegas congênicas no 1º ciclo do ensino básico – CEB – da escola regular em Portugal.

Desde o início da década de 1990, constatamos um interesse crescente pela educação das crianças categorizadas como portadoras de necessidades educativas especiais – NEE – e por suas modalidades, em particular a integração na escola regular (Unesco, 1994). Para melhor contextualização dessa temática, procuramos compreender as crianças diferentes ao longo do tempo e a sociedade atual em face da criança diferente e, sobretudo, em face da diferença, levando em conta que todos somos diferentes.

## AS CRIANÇAS DIFERENTES AO LONGO DO TEMPO

Tendo em vista os valores que norteiam a sociedade atual, os primórdios da civilização ocidental não foram nada “simpáticos” às crianças tidas como diferentes, sobretudo as portadoras de deficiências notórias. Na Antiguidade, o infanticídio era a solução mais prática e eficaz (Jiménez, 1997). Segundo Correia e Cabral (1999), “em Esparta, na Antiga Grécia, crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas, e, em Roma, atiradas aos rios” (p. 13). Em Esparta, cabia a um conselho de anciãos examinar a criança poucos dias após seu nascimento e decidir se ela devia viver ou não (Marques, 2001). Atenas propunha um modelo de educação muito diferente do de Esparta, mas partilhava a ideia de que os recém-nascidos doentes ou deficientes tinham de morrer, sendo que a responsabilidade pela decisão era dos pais (Marques, 2001).

Com a expansão do cristianismo e a forte influência da Igreja católica na Idade Média, as crianças e os adultos física e mentalmente diferentes eram encarados como um castigo divino. Chegaram a ser associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria, e submetidos a exorcismos, perseguições, julgamentos e execuções (Correia, Cabral, 1999; Jiménez, 1997). Essa associação divina perpassa ainda hoje a cultura popular portuguesa, de matriz acentuadamente católica romana. Quando criança, lembro-me de brincar

imitando alguém coxo ou cego e de ser severamente repreendido pela avó, com o argumento de que Deus me podia castigar.

A atitude e as práticas descritas, que associavam a pessoa diferente ao antídívino, evoluíram para a atitude misericordiosa e assistencial da Igreja católica, que marcou, de forma mais notória, os séculos XV, XVI, XVII e XVIII. Nesse período, os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituição, onde ficavam junto com delinquentes, velhos e pobres (Jiménez, 1997).

A Educação Especial surgiu formalmente entre final do século XVIII e início do século XIX, período marcado pela institucionalização especializada de pessoas com deficiência. Essa situação se prolongou até meados do século XX (Jiménez, 1997). Assim, vários países dispunham de dois modelos de escolarização: a educação regular, destinada às crianças sem limitações notórias, e a Educação Especial, destinada àquelas que careciam de intervenção especial (Polaino-Lorente, 1991). Apesar de assentada em iniciativas tímidas, cresce a convicção na educabilidade da criança deficiente (Veiga et al., 2000).

Para isso, contribuíram muito os trabalhos desenvolvidos por Itard, Seguin, Montessori, Decroly, Dewey, Makarenko, Mendel, Freinet, Bell, Braille, entre outros (Jiménez, 1997; Kirk, Gallagher, 2002; Polaino-Lorente, 1991; Veiga et al., 2000). De acordo com Kirk e Gallagher (2002), “essas pessoas criativas tiveram em comum uma atitude otimista de procura de uma maior compreensão da excepcionalidade e de descoberta de toda uma variedade de técnicas para desenvolver ao máximo as capacidades da criança excepcional” (p. 8). Esse período é justamente considerado o início da educação especial e, por mais criticável que seja no contexto atual, não podemos esquecer as contribuições dos bons exemplos, sobretudo para a crença na educabilidade da criança diferente.

A Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, e a declaração que dela resultou constituem marcos de referência importantes em uma perspectiva integradora, mas, na verdade, a ideia de integração e as primeiras tentativas de operacionalização do conceito são muito anteriores.

Na década de 1940, surgiram na Dinamarca associações de pais que iniciaram o chamado movimento de normalização contra as escolas segregadas e segregadoras (Veiga et al., 2000). Tratava-se da normalização das condições

de vida da pessoa deficiente e não da própria pessoa, o que seria utópico na maioria dos casos (Polaino-Lorente, 1991). Essa vontade social, típica das democracias participativas do norte da Europa, traduziu-se em vontade política em 1959, com uma legislação que incorporava o conceito de normalização como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (Polaino-Lorente, 1991; Veiga et al., 2000). Esse pode ser considerado o primeiro passo no sentido da desinstitucionalização das pessoas portadoras de deficiência que se irradiou por toda a Europa e América e que teve como uma das suas consequências a integração escolar (Veiga et al., 2000).

A partir da década de 1960, há uma tendência generalizada a introduzir a educação especial no contexto da escola regular (Polaino-Lorente, 1991). Em 1972, Wolfensberger publica no Canadá um trabalho de referência que esclarece o significado do princípio da normalização, entendendo-o como a utilização dos meios mais normalizantes possíveis, do ponto de vista cultural, para estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais tão normais quanto possível (Wolfensberger, apud Polaino-Lorente, 1991). Assim, entendemos como Correia e Cabral (1999a), Polaino-Lorente (1991) e Veiga et al. (2000) que a integração é uma consequência imediata da aplicação desse princípio de normalização.

Portugal não se distanciou muito do percurso seguido por outros países europeus, em particular a França (Dias, 1995). Vamos apresentar os momentos mais marcantes da Educação Especial no país, ao longo do século XX, apoiando-nos na resenha histórica feita por Correia e Cabral (1999a).

De acordo com esses autores, que têm como referência documentos do Ministério da Educação, as primeiras experiências de integração em Portugal consistiram na criação de classes especiais no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, em 1944, destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo próprio instituto. A utilização do conceito de integração nesse contexto pode parecer abusiva, mas a intenção é apenas destacar a ruptura com o modelo institucional segregado e segregador ainda dominante na época.

Na década de 1960, sob a orientação da então Direção Geral da Assistência, ampliou-se o apoio à integração na escola regular de crianças e adolescentes com deficiência, promovendo-se programas destinados a alunos

com deficiência visual integrados em escolas preparatórias e secundárias das principais cidades do país. Pela primeira vez, alunos com deficiência participavam plenamente na classe regular. O trabalho de apoio se realizava em espaços próprios, as salas de apoio. Constitui um bom exemplo a integração em 1968 no ensino regular, na Escola Preparatória Francisco Arruda, dos primeiros alunos cegos e amblíopes, oriundos do Centro Infantil Helen Keller e com apoio de professores dele (Dias, 1995).

Na década de 1970, ainda de acordo com Correia e Cabral (1999a), o Ministério da Educação passou a assumir de forma progressiva o setor da educação especial. Em 1972, foram criadas as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário e as Equipes de Ensino Especial Integrado, com o objetivo de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e dos jovens com deficiência. Nessa fase, a integração visava essencialmente os portadores de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade de acompanhar os currículos escolares normais. Para a maioria da população deficiente em idade escolar restava a possibilidade de frequentar as classes especiais, nem sempre de fácil acesso.

Quase até finais da década de 1980, proliferaram os serviços de Educação Especial, sem articulação aparente entre eles, em particular as equipes de ensino especial integrado das então Direções Gerais dos Ensinos Básico e Secundário, os núcleos de apoio às crianças deficientes auditivas, os núcleos de apoio à deficiência auditiva, as unidades de orientação educativa, as classes especiais e as classes de apoio do Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

## **A SOCIEDADE ATUAL EM FACE DA CRIANÇA DIFERENTE**

Em termos políticos assistimos a várias iniciativas, com destaque para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia (Veiga et al., 2000) e a Conferência Mundial de Educação Especial, da qual resultou um documento conhecido como Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Ressalta-se ainda a decisão do Parlamento e do Conselho Europeu, que consagrou 2007 como o Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos: Para uma Sociedade Justa (Decisão n. 771/2006/CE), com o objetivo de sensibilizar para o direito à igualdade e à não discriminação, assim como para a problemática das discriminações múltiplas; fomentar um debate sobre formas de aumentar

a participação na sociedade de grupos que são vítimas de discriminação e de obter uma participação equilibrada entre homens e mulheres; facilitar e celebrar a diversidade e a igualdade; e promover uma sociedade mais coesa (União Europeia, 2006, p.L146).

A educação vive a era da desinstitucionalização das crianças com necessidades educativas especiais, integrando-as à escola regular. No entanto, a integração não deve ser entendida apenas como desinstitucionalização. Para Polaino-Lorente (1991), a integração escolar constitui uma peça-chave no processo geral da integração social. Baseado nas características comuns às várias definições existentes, o autor entende a integração escolar como um processo que comporta a educação conjunta de crianças com e sem deficiências, em tempo integral ou parcial, não esquecendo as dimensões sociais e de convivência que ultrapassam o estritamente acadêmico e representam um papel muito relevante nesse processo de integração.

No entender de Jiménez, a integração fundamenta-se no princípio de normalização, explicado no ponto anterior, e supõe que:

- a. uma criança que frequenta a escola pela primeira vez e que, pelas suas características, poderia ter sido colocada num centro de ensino especial, seja acolhida na escola regular;
- b. crianças que frequentam centros de ensino especial passem para escolas regulares numa determinada modalidade de integração;
- c. crianças que estão em tempo integral em uma unidade de educação especial de uma escola regular vão sendo a pouco e pouco incorporadas na classe regular;
- d. crianças que frequentam uma classe regular, e que em outras circunstâncias passariam para uma classe especial ou centro especializado, continuem na classe regular. (1997, p.29)

Para que a integração cumpra seus objetivos, é importante, segundo Polaino-Lorente (1991), que o processo de integração se inicie o mais precocemente possível, de forma gradual e permanente; que estejam disponíveis serviços adequados às necessidades de cada aluno e que apoiem a criança e o professor regular; e que se elaborem programas específicos para o desenvol-

vimento de cada criança, com a participação dos vários professores e dos pais. Quanto às formas de integração possíveis, Jiménez afirma que:

A integração escolar é só uma e acontece quando a criança com necessidades educativas especiais participa de um modelo educativo único e geral que contempla as diferenças e se adapta às características de cada aluno, independentemente da partilha de espaços comuns que, embora fundamental, não é suficiente. Pode acontecer que crianças colocadas a tempo inteiro em classes regulares estejam totalmente desintegradas, porque não se lhes presta atenção, porque não participam das tarefas do resto do grupo; em suma, porque estão marginalizadas dentro da própria sala. Nesta perspectiva, e por nos parecer defasado, pomos de lado outro tipo de classificações como a integração total, parcial ou combinada. Entendemos que o que existe é um amplo leque de formas de integração que contempla diferentes colocações e situações, tudo com carácter relativo e flexível e dentro de um sistema educativo geral e comum para todos. (1997a, p.31)

O conceito de integração, seja pelo cansaço que resulta das “modas educativas”, que leva à necessidade de mudar a nomenclatura num ritual de aparente inovação, seja porque tem sido mal aplicado, causando a desilusão de pais e profissionais da educação, é hoje entendido por alguns de forma pouco satisfatória (Polaino-Lorente, 1991). Isso tem conduzido à utilização de outros conceitos de forma indiferenciada e, por vezes, sobreposta, como é o caso do conceito de inclusão.

Levando em consideração as perspectivas de vários autores, Correia e Cabral (1999a) entendem por inclusão “atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial” (p.33). Nesse sentido, o conceito de inclusão não se afasta do conceito de integração apresentado anteriormente.

Assim, e tendo em vista que os conceitos de integração e de inclusão se aproximam do conceito de “meio menos restritivo possível”, o esforço da sociedade (pesquisadores, políticos, professores, pais, entre outros) deve centrar-se nas melhores formas de atender às necessidades de cada aluno individualmente. Quer se trate de crianças com necessidades educativas especiais, quer se trate de crianças ditas “normais” que poderão, elas próprias, necessitar dos serviços da educação especial em alguma fase da sua vida, o

processo educativo deve procurar cada vez mais atender ao sujeito individual, como pessoa, às suas necessidades e aos seus talentos.

Para Polaino-Lorente (1991), a meta da educação especial reside precisamente em que cada educando alcance, através dela, o máximo potencial como indivíduo e como membro da sociedade. Manjón, Gil e Garrido (1997) afirmam inclusive que, perante um tipo de educação verdadeiramente individualizada, determinadas necessidades individuais que hoje consideramos especiais deixariam de ser catalogadas como tal. Só assim poderemos falar de uma educação construtiva e construtivista.

Essa ideia, que em muitos casos, infelizmente, foi rebaixada ao estatuto de chavão e não vai muito além disso, torna-se mais premente no caso das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, é a avaliação individual do aluno, em uma perspectiva multidisciplinar, que deve orientar o desenho curricular personalizado a desenvolver com cada criança, sobretudo as que manifestem necessidades educativas especiais. Para isso, é necessário que a intervenção, mesmo individualizada, se apoie em interações sociais sólidas entre adultos e crianças com necessidades educativas especiais e entre crianças com e sem necessidades educativas especiais. Isso implica que a escola deve assumir-se como um campo fértil no cultivo das emoções e da afetividade. No entanto, esta não parece ser a realidade de uma escola que continua pouco fraterna e integradora e com dificuldades de acolher e valorizar a diferença (Veiga et. al., 2000).

Apesar dos avanços realizados nas últimas décadas, em termos ideológicos, teóricos e práticos, Mayor (apud Jiménez, 1997) afirma que não seria de bom senso erradicar totalmente o apoio de instituições especializadas, mantendo-se a necessidade de uma certa institucionalização, sempre que possível com níveis combinados de frequência da escola regular. Segundo o autor, esse modelo é adequado para crianças com graves e complexas incapacidades, que requeiram ao mesmo tempo tratamento médico, terapias e outros cuidados; para crianças com graves dificuldades de aprendizagem, resultantes de lesões cerebrais graves ou severos transtornos emocionais e comportamentais, que exijam uma atenção contínua e especializada; e para crianças com severas incapacidades ou desajustes, cujos pais não possam prestar-lhes o devido apoio.

## **OPÇÕES METODOLÓGICAS**

Como dissemos, a finalidade deste trabalho é estudar a integração social de duas crianças portadoras de cegueira congênita em duas escolas do 1º CEB do ensino regular, situadas no interior centro de Portugal. Optamos por realizar dois estudos de caso combinando dados de natureza quantitativa e qualitativa.

O estudo de caso é considerado, por vários autores, um instrumento frutífero de pesquisa em educação e psicologia, desde que exposto de forma correta e completa em um contexto adequado. Sousa e Tavares (1998) consideram-no uma “possibilidade sedutora de estudar situações reais, em toda a sua complexidade” (p.96). Segundo Stake (1994), quanto mais o objeto de estudo for específico, único e limitado, maior poderá ser a utilidade do estudo de caso.

Efetivamente, o acesso a crianças com cegueira congênita que frequentam o 1º CEB regular não é facilitado, seja por seu número reduzido, seja pela superproteção de adultos responsáveis por essas crianças, que podem restringir o contato com elas. Como afirmam Almeida e Freire (2000), os estudos de caso são adequados ao estudo de fenômenos raros, mas ricos em informação.

## **SELEÇÃO DOS SUJEITOS**

Uma vez definido o objeto de estudo, era preciso selecionar a amostra com a qual trabalhar. Optamos por uma “amostragem por grupos”, tal como a entendem Almeida e Freire (2000). Segundo esses autores, trata-se de um método não probabilístico de amostragem, com vantagens específicas para o estudo de um determinado assunto, mas sem qualquer possibilidade de generalização dos dados obtidos e respectivas interpretações para além daquelas situações ou amostras em que a investigação se concretizou, ou situações de variabilidade baixa, como disfuncionamentos associados a malformações específicas, como é o caso da cegueira congênita.

A escolha dos sujeitos, alunos portadores de cegueira congênita e seus colegas normovisuais que frequentavam o 1º CEB da escola regular, obedeceu a critérios de intencionalidade, pois consideramos que esses indivíduos representam particularmente bem os fenômenos em estudo.

Estabelecemos contato com a Direção Regional de Educação do Centro, de forma a localizar crianças portadoras de deficiência visual congênita que frequentavam o ensino básico regular na região, assim como as respectivas escolas. Posteriormente, selecionamos dois alunos (A1 e B1) com base em critérios de intencionalidade relacionados com as características destes e com a facilidade de acesso às escolas. Tratava-se de alunos portadores de cegueira congênita, sem quaisquer outras limitações físicas, fisiológicas ou cognitivas associadas. Contatos prévios com os professores apontavam-nos como casos interessantes e informativos para a concretização dos objetivos propostos para a pesquisa. O acesso às escolas foi facilitado pelo fato de o pesquisador conhecê-las anteriormente, pois havia trabalhado em ambas durante vários anos letivos como orientador de estágios pedagógicos, enquanto docente de uma instituição de formação de professores.

## COLETA DE DADOS

A metodologia de estudo de caso recomenda a utilização de várias técnicas de coleta de dados, a fim de proceder à sua triangulação: (Barroso, Salema, 1999; Bogdan, Biklen, 1994; Cohen, Manion, 1990; Fontana, Frey, 1994; Janesick, 1994; Morse, 1994; Stake, 1994; Yin, 1994). Entre as vantagens que lhe são atribuídas, destacam-se: a redução dos efeitos do observador (Vieira, 1999); o aumento da validade interna do estudo (Cohen, Manion, 1990; Guba apud Vieira, 1999; Yin, 1994); e uma compreensão mais holística do fenômeno estudado (Denzin, Lincoln, 1994; Morse, 1994).

Levando em conta as ideias anteriores e as recomendações dos autores citados, recorreremos a testes sociométricos nas turmas frequentadas pelos sujeitos, observação direta não participante dos sujeitos em contexto escolar (aulas e recreio), conversas informais com os sujeitos, conversas informais com os respectivos encarregados de educação, professores titulares de turma e de apoio e análise documental dos processos individuais dos sujeitos cegos congênitos.

A questão colocada no teste sociométrico foi: "Se, no próximo ano, você mudasse de turma, quais os colegas que gostaria de levar com você? Indique apenas cinco nomes." Considerados os objetivos deste trabalho, a observação direta não participante, as conversas informais e a análise

documental visaram à coleta de dados acerca da socialização dos sujeitos cegos congênitos.

A coleta de dados na escola A, frequentada pelo aluno A1, decorreu entre 25-1-2008 e 17-6-2008, tendo-se efetuado 13 visitas ao terreno, num total aproximado de 15 horas de observação. A recolha de dados na escola B, frequentada pelo aluno B1, decorreu entre 2-4-2008 e 11-6-2008, tendo-se efetuado dez visitas ao terreno, num total aproximado de vinte horas de observação.

## ANÁLISE DOS DADOS

Os dados proporcionados pelos testes sociométricos foram analisados de acordo com as recomendações de Bastin (1980). Assim, procedeu-se à organização das preferências manifestadas e recebidas em duas matrizes sociométricas, sendo que cada uma das matrizes corresponde a um sujeito cego congênito e respectiva turma (anexos 1 e 2). Posteriormente, calcularam-se os seguintes índices sociométricos:  $p$  = número de preferências emitidas,  $\bar{p}$  brut = número de preferências recebidas,  $\bar{p}$  val = valor relativo tendo em consideração as ordens das preferências recebidas e  $\bar{p}$  = número de preferências recíprocas. Determinaram-se os parâmetros da função binomial [média (M)<sup>1</sup>, desvio padrão ( $\sigma$ )<sup>2</sup>, obliquidade da curva<sup>3</sup>] e, a partir destes, os limites de confiança ( $\chi$ )<sup>4</sup> inferiores e superiores para o limiar P:05.

Os dados provenientes das observações, das conversas informais e da análise documental foram registrados na forma de notas de campo. Após a transcrição, foram submetidas a uma análise do enunciado, que seguiu as recomendações de Bardin (2002), tendo como unidade de análise trechos alusivos à socialização dos sujeitos cegos congênitos, de forma a elucidar e completar os dados proporcionados pelos instrumentos sociométricos.

---

1.  $M = \text{total de preferências emitidas} / N$

2.  $\sigma = \sqrt{(N - 1) \cdot P \cdot Q}$  em que  $P = M / N - 1$  e  $Q = 1 - P$

3. Os valores relativos a este parâmetro não são apresentados, tendo servido apenas como indicadores na consulta das tabelas de Salvosa.

4.  $\chi = M + t \cdot \sigma$  em que  $t$  é dado pelas tabelas de Salvosa.

## O ESTUDO

Nesta seção, apresentam-se os resultados obtidos no estudo do processo de integração de duas crianças cegas congênicas no 1º CEB regular, a partir da sua integração social em contexto escolar.

### Caracterização dos sujeitos

Com 9 anos de idade quando da realização deste estudo, o aluno A1 nasceu em 1999, de parto prematuro a 29 semanas de gestação. Em consequência, segundo o relatório médico, ocorreu retinopatia do prematuro, resultando em perda total da visão. Segundo o mesmo relatório, A1 não apresentava outros problemas somáticos. Frequentou a educação pré-escolar nos anos letivos 2002/2003 a 2005/2006, ou seja, até a idade de 7 anos. Esse adiamento do ingresso na escolaridade básica aconteceu em virtude de um atraso significativo no seu desenvolvimento em vários níveis. Iniciou o 1º CEB em setembro de 2006, e frequentava o segundo ano quando da nossa coleta de dados (2007/2008).

Em conversas informais com a professora regular e com a professora de apoio, soube-se que A1 cresceu com privação de experiências precoces e estimulantes, em particular por parte da família que, nas palavras das próprias professoras, “o entretinha”, deixando-o sozinho ouvindo música por longos períodos, o que o levou a, nos primeiros tempos da escola básica, pedir insistentemente para ouvir música.

O próprio aluno confirmou-nos seu gosto pela música, embora não tivesse nenhuma formação na área musical. Nas observações efetuadas, verificamos que os pedidos insistentes para ouvir música se mantêm, sendo mesmo utilizados como “moeda de troca” por parte de professores e auxiliares de ação educativa: “Se você se comportar bem, logo vai ouvir música”; “Hoje, o A1 tem razões para estar contente, pois já ouviu música” (expressões proferidas por uma auxiliar de ação educativa). Esse aluno recebia apoio educativo duas vezes por semana, num total de duas horas semanais.

O aluno B1 tinha igualmente 9 anos de idade quando da realização do estudo, tendo nascido em 1999 após um período de gestação normal. Segundo o relatório médico, B1 apresenta um glaucoma bilateral congênito, deslocamento da retina e graves lesões na córnea, que obrigaram a um transplante

com um saldo funcional muito reduzido. Sua escolaridade decorreu dentro dos parâmetros gerais, tendo frequentado o jardim de infância de 2002/2003 a 2004/2005. Ingressou com 6 anos no primeiro ano do 1ºCEB (2005/2006) e frequentava o terceiro ano de escolaridade quando da coleta de dados, não tendo sido reprovado nenhuma vez até esse momento. A professora titular apontou-nos mesmo B I como sendo o melhor aluno da turma.

Num relatório datado de 2003, feito por um Centro de Recursos para Apoio à Intervenção Precoce na Deficiência Visual, B I é caracterizado nos seguintes termos: “é uma criança curiosa, apresenta um discurso verbal adequado, tem um jogo simbólico bastante rico...”. Conversas com a encarregada de educação, com a professora titular e a análise de um relatório de 2003, elaborado por uma Equipe de Educação Especial, permitiram caracterizar o ambiente de crescimento dessa criança como estimulante e, ao mesmo tempo, seguro.

Segundo a encarregada de educação, houve esforço da família mais próxima (ela própria, pais, irmãos mais velhos e avós) de não privar B I de qualquer experiência de vida própria do desenvolvimento infantil. A título de exemplo, menciona os passeios, necessariamente conjuntos, pela ciclovia da cidade em que B I se desloca na sua própria bicicleta.

Um outro relatório de 2003, de uma Equipe de Educação Especial, refere-se a B I como uma “criança muito protegida e valorizada pela família”. Como se deduz das palavras da encarregada de educação, “criança muito protegida” deve ser interpretado como ambiente seguro e não superprotetor e restritivo. Informação recolhida com a professora titular ajuda a validar essa nossa interpretação: a encarregada de educação alterou seu horário de trabalho em razão do horário de B I: enquanto B I está na escola, no turno da manhã, ela trabalha, para que na parte da tarde, em que B I não tem aulas, possa estar livre para o apoiar, em particular nas tarefas escolares. O aluno recebia apoio educativo três vezes por semana, num total de três horas semanais.

### **Integração social do aluno a I : dados sociométricos**

Apresentamos, nesta seção, os dados sociométricos relativos à integração social do aluno A I na respectiva turma. O anexo I apresenta a respectiva matriz sociométrica. No entanto, para otimizar o espaço deste trabalho e pelo fato

de a matriz em si mesma nos parecer suficientemente informativa, optamos por não apresentar nenhum tipo de sociograma.

A análise dos resultados expressos na matriz sociométrica relativa ao aluno A1 revela que este emitiu apenas uma preferência (A19), em cinco possíveis. Essa preferência mostrou-se recíproca. A reciprocidade está relacionada, na nossa interpretação, ao fato de A1 e A19 serem primos. Trata-se de um vínculo familiar forte entre ambos que, segundo a professora de apoio de A1, se prolonga além dos muros da escola. O sujeito A1 recebeu apenas mais uma preferência, emitida por A4...

Vale salientar que, levando em conta a ordem de numeração, as preferências recebidas por A1 apresentam valor relativo intermédio (3). O grupo turma, com 19 alunos, emitiu um total de 89 preferências, ao qual corresponde um valor médio de 4,68 preferências por indivíduo. Para o limiar P.05, nenhum valor de *p brut* é considerado significativo entre 1,76 e 7,88 ou, em números inteiros, entre 2 e 7 inclusive. Assim, os resultados situados entre 0 e 1 são significativamente baixos (valores sublinhados na matriz), enquanto os resultados iguais ou superiores a 8 são significativamente elevados (valores sombreados na matriz). Não se pode então considerar A1 como isolado do grupo turma, uma vez que o número de preferências por ele recebidas (duas) não é significativamente baixo, embora se situe no limiar de significância.

Os resultados mostram que A2, A4, A7, A15 e A17 se encontram na mesma situação de A1. O aluno A3 obteve um valor de *p brut* significativamente baixo (uma preferência recebida). Na turma existem quatro alunos com um número de preferências recebidas significativamente elevado, sendo eles, por ordem crescente de popularidade, A5, A9, A14 e A12. Para compreendermos melhor a posição sociométrica de A1 e a sua integração no grupo/turma, é importante apresentar e analisar alguns dados de natureza qualitativa.

### **Integração social do aluno A1: dados qualitativos**

Os dados qualitativos referentes à integração social do aluno A1 na respectiva turma resultaram de observações diretas, análise documental, conversas informais com a professora titular de turma e com a professora de apoio.

O aluno A1 evidenciou uma dependência acentuada dos adultos para a realização das várias atividades desenvolvidas na escola, particularmente as

necessidades básicas, como urinar e defecar. Fora da sala de aula, observamos AI se deslocando em direção a ela sempre com apoio e orientação de um adulto ou de colegas. Dentro da sala de aula, AI necessita vigilância, orientação e estímulos constantes no desenvolvimento das tarefas.

Segundo a professora titular de turma, AI tem dificuldades de se relacionar com os colegas, em particular durante as atividades na sala de aula, preferindo trabalhar com um adulto por perto. Esses dados se confirmaram na análise do processo individual. No relatório de avaliação de dezembro de 2007, a professora de apoio diz que:

na socialização, relaciona-se preferencialmente com os adultos, rejeitando espontaneamente os colegas, embora começasse a colaborar em pequenas atividades de interação [...] na sala de aula rejeita e perturba e só se mantém por curtos espaços de tempo em pequenas tarefas.

O próprio AI nos disse que as pessoas de quem mais gosta na escola são as professoras (titular de turma e de apoio) e a tarefeira que lhe presta apoio mais direto. Afirmou ainda não apreciar a companhia dos colegas.

Em consequência dessas dificuldades, AI passa longos períodos trabalhando sozinho na biblioteca. As aulas de apoio, num total de duas horas semanais, decorrem ali, apenas com a presença da professora de apoio e da tarefeira que lhe presta apoio, como que assumindo o papel de professora nos momentos em que ele trabalha sozinho na biblioteca, além das aulas de apoio. Esse trabalho da tarefeira é coordenado pela professora de apoio, que lhe disponibiliza materiais e formação para trabalhar com AI. Segundo a professora de apoio, o pediatra que acompanha AI é de opinião que ele tem um ambiente familiar demasiado permissivo, o que, segundo ele, se manifesta na escola no nível do saber se portar na sala de aula e no cumprimento de regras.

Nem sempre o espaço da biblioteca se revelou o mais adequado à atividade letiva. Em quatro de nossas observações, houve agitação e ruídos perturbadores da comunicação entre AI e a professora de apoio, com vários alunos pesquisando e requisitando livros, enquanto as auxiliares tentavam manter o silêncio, mandando-os ficar calados.

Durante os períodos de recreio, observamos interações pontuais com outras crianças, sendo que passava a maior parte do tempo sozinho ou próximo

das auxiliares. Nas nossas observações, foram as outras crianças que procuraram interagir com A1, o que parece confirmar a ideia expressa no relatório de avaliação de dezembro de 2007, segundo a qual "as outras crianças gostam dele e tentam integrá-lo, apesar dele não manifestar muito interesse". Se é verdade que não observamos A1 procurando interagir com seus colegas, também não observamos uma rejeição da sua parte quando essa interação acontecia.

### **Integração social do aluno B1: dados sociométricos**

Apresentamos, nesta seção, os dados sociométricos relativos à integração social do aluno B1 na sua turma e, no anexo 2, a respectiva matriz sociométrica.

Esta revela que B1 emitiu cinco preferências em cinco possíveis (B16, B8, B13, B20 e B14)<sup>5</sup>, e recebeu nove preferências dos seus pares de turma, cujos valores relativos às ordens de numeração variam entre 1 e 3. Vale salientar que quatro das preferências emitidas por B1 se revelaram recíprocas. A turma, com 21 alunos, emitiu um total de 103 preferências, ao qual corresponde um valor médio de 4,9 preferências por indivíduo. Para o limiar P.05, nenhum valor *p brut* se considera significativo entre 1,89 e 8,2 ou, em números inteiros, entre 2 e 9 inclusive. Assim, os resultados situados entre 0 e 1 são significativamente baixos (valores sublinhados na matriz), enquanto os resultados iguais ou superiores a 9 são significativamente elevados (valores sombreados na matriz). B1, com nove preferências recebidas, pode ser considerado um dos quatro alunos mais populares da turma, sendo os restantes, por ordem crescente de popularidade, B16, B8 e B11. Quatro alunos têm um número de preferências significativamente baixo, sendo eles, por ordem crescente de isolamento, B2, B6, B15 e B12. Para uma compreensão mais profunda da posição sociométrica de B1, apresentamos e analisamos a seguir alguns dados de natureza qualitativa.

### **Integração social do aluno b1: dados qualitativos**

Os dados qualitativos referentes à integração social do aluno B1 na respectiva turma resultaram de observações diretas, de análise documental e

---

5. Por ordem decrescente de numeração.

de conversas informais com a professora titular de turma, com o professor de apoio e com a encarregada de educação.

O aluno B1 revelou uma autonomia quase integral nas várias atividades desenvolvidas na escola. Fora da sala de aula, observamos B1 se deslocando sem necessitar de qualquer apoio ou orientação. Dentro da sala de aula, B1 dirigia-se autonomamente e com segurança ao armário onde se encontravam os materiais adaptados que utilizava. Na história do seu desenvolvimento, B1 começou cedo a manifestar atitudes de autonomia. Aprendeu a andar de bicicleta na aldeia de onde é natural, tendo caído apenas uma vez. Nas suas palavras, “calculei mal”.

Todas as atividades de B1 são desenvolvidas dentro do grupo, acompanhando as atividades realizadas pelos colegas e recorrendo a materiais adaptados sempre que necessário e possível. Em uma de nossas observações, enquanto os colegas liam um texto no manual de língua portuguesa, ele acompanhava através do seu manual escrito em braille. Ele me falou da grande vontade de ler à mesma velocidade que os colegas, o que lhe era difícil. Vale lembrar que o número de palavras que um cego experiente consegue ler por minuto é menos de metade da média dos leitores videntes experientes (Ochaita, Rosa, 1995). Além disso, “pesquisas comprovam que a leitura tátil é três vezes mais fatigante que a leitura visual” (Gil, 2000, p.45). Assim, embora B1 não tivesse consciência disso, a diferença na velocidade da sua leitura em relação aos seus colegas normovisuais era normal e aceitável.

Não obstante ter à sua disposição vários manuais transcritos em braille e com figuras em relevo, algumas dessas figuras, particularmente os mapas, estavam desatualizadas, referindo-se a um espaço europeu que não existe mais, com países como Alemanha Oriental, Alemanha Ocidental, URSS e Iugoslávia. Ele realiza trabalhos de grupo com dois colegas normovisuais. Tivemos oportunidade de observar um herbário onde as legendas das folhas estavam escritas em linguagem verbal e em braille.

B1 está bem integrado na turma e na escola, embora esteja frequentando essa escola pela primeira vez e seja um recém-chegado na cidade, segundo a professora titular de turma e o professor de apoio. Observamos interações frequentes com seus colegas, ora tomando a iniciativa, ora respondendo de forma positiva e adequada à iniciativa dos colegas. Em duas

das observações, ao nos dirigirmos para a sala de aula, vimos B I de mãos dadas com uma colega, que os outros diziam ser sua namorada. Em ambas as situações, constatamos que se tratava de uma expressão de afetividade e não de uma forma de a colega ajudar B I a subir as escadas.

Em outra ocasião, B I brincava com os colegas de turma no corredor, manifestando autoconfiança na forma segura como interagiu com os outros, empurrando-os e “deixando-se” empurrar, numa espécie de jogo espontâneo para descobrir o mais forte. Nesse mesmo dia, B I recebeu um desenho que um dos colegas fez especialmente para ele, com a seguinte dedicatória: “Para o... do seu amigo ... Espero que goste!”. O próprio B I nos afirmou que gosta mais dessa escola e dessa turma do que da escola e da turma do ano anterior, pois era uma escola muito pequenina, com poucos alunos e, em suas próprias palavras, “aqui tem mais amigos”.

Segundo a professora titular de turma, com base na sua relação diária com B I e apoiada em relatos da encarregada de educação, em determinados momentos ele manifestou instabilidade emocional, associada a alguma dificuldade em aceitar que é uma criança diferente e que há situações e atividades que não poderá viver de forma igual aos colegas normovisuais. Por exemplo, a escola havia planejado uma ida ao cinema, na qual B I se negava participar por não conseguir ver o filme. A professora titular de turma conseguiu convencê-lo dizendo-lhe que “ele conseguia ouvir e que o filme era falado em português”.

Em conversa com a encarregada de educação, ela disse que B I manifesta preferência pelas áreas curriculares de Matemática e Estudo do Meio (Ciências da Natureza), em detrimento da Língua Portuguesa. Na sua opinião, a falta de apreço de B I em relação à Língua Portuguesa se deve ao fato de nos dois anos de escolaridade anteriores ter sido solicitado com alguma frequência a escrever textos sobre temas que não dominava, por causa da falta de visão, o que o deixa desmotivado. Eram temas sobre os quais os colegas podiam facilmente recolher informação visual, principalmente da televisão, informação que só era acessível a ele através da audição.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste texto, apresentamos a evolução histórica da relação da sociedade ocidental com as crianças diferentes, que acompanhou a nossa

própria evolução como espécie e enquanto seres humanos. Nos primórdios do *Homo sapiens*, quando a vida dependia da coleta de alimentos através da caça e da colheita de vegetais, e em que os elementos naturais não se compadeciam das fraquezas humanas, qualquer criança privada da robustez física e/ou da astúcia mental necessárias à sobrevivência nesse meio estava condenada a morrer de forma natural ou, como aconteceu até aproximadamente dois mil anos atrás, de forma provocada (infanticídio).

Ao chegarmos às primeiras civilizações, o destino das crianças diferentes não se modificou. Por razões a nosso ver diferentes, Atenas, Esparta e Roma praticaram, ou continuaram a praticar, o infanticídio.

Na sua demanda pelo cultivo do ideal de beleza, Atenas teria, certamente, dificuldade em aceitar e lidar com desvios acentuados a esse mesmo ideal. Para os atenienses, não era a sobrevivência da cidade que estava em causa, e por isso a decisão final poderia ser da própria família. Já para os espartanos, a educação austera e o espírito guerreiro impunham a seleção obrigatória e artificial de que eram alvos as crianças poucos dias após o seu nascimento. Para eles, era sua sobrevivência e expansão enquanto cidade que estavam em jogo, e por isso a decisão final sobre a sobrevivência ou não de uma criança era um assunto de Estado, que delegava essa missão ao conselho de anciãos.

Roma construiu um império com base na guerra, ao mesmo tempo em que valorizava o espírito prático e o trabalho, princípios à época incompatíveis com limitações de natureza física e mental. As privações a que a maioria da população era submetida na Idade Média, sobretudo de natureza alimentar, dificilmente seriam compatíveis com o investimento parental numa criança que, ao crescer, não fosse capaz de se reproduzir e de prover seu próprio sustento e o de sua prole.

Com o advento dos valores humanistas do Renascimento, aliados ao surgimento de uma atitude assistencialista por parte da Igreja católica, começou-se a olhar as crianças e as pessoas diferentes como seres humanos com direito à vida, ainda que privados de capacidades e autonomia. A vida foi, assim, a primeira conquista das crianças diferentes.

Os pioneiros do final do século XVIII e início do século XIX semearam o caminho que trilhamos hoje, o da educabilidade das crianças diferentes. O itinerário atual nos conduz à educação das crianças diferentes de forma integrada, na escola regular, junto com seus colegas ditos normais. Não obstante, na nossa

perspectiva, o maior perigo que esse processo de integração enfrenta hoje é a crença ingênua de que tudo está feito, ou seja, que os sistemas educativos regulares e os seus atores estão plenamente preparados para receber e promover o desenvolvimento integral das crianças com necessidades educativas especiais.

Os dois casos por nós estudados demonstram, nas suas particularidades, que o pleno processo de integração ainda está em marcha, no seio de outro, de maior amplitude: o da promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Esses dois casos, certamente, não proporcionam o retrato completo da realidade atual, mas apontam algumas fragilidades sobre as quais é necessário refletir e agir, sobretudo em relação aos portadores de cegueira congênita.

Em primeiro lugar, recuperamos a preocupação exposta por Jiménez, em 1997, segundo a qual a integração não se deve limitar à partilha de espaços físicos comuns (Jiménez, 1997). O caso de A1 ilustra esta insuficiência. Como vimos, trata-se de um aluno integrado fisicamente em uma escola regular, mas cuja integração social nela mesma é muito tênue, como mostram as escassas interações sociais com os seus pares, dentro e fora da sala de aula.

Ainda em 1997, Manjón, Gil e Garrido salientavam a importância de uma educação verdadeiramente individualizada para todas as crianças, procurando atender aos seus talentos e às suas necessidades de desenvolvimento. A análise dos dois casos por nós estudados revela que esse desejo está longe de ser realizado, já na própria organização dos apoios educativos. No âmbito de uma mesma escola de referência, o aluno A1, com carências desenvolvimentais mais acentuadas em nível cognitivo, físico, social e emocional, dispõe de duas horas semanais de apoio, enquanto B1, com padrões de desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional regulares, sendo mesmo considerado o melhor aluno da turma, dispõe de três horas. Não queremos dizer com isso que B1 não deva usufruir de três horas de apoio semanais, mas que, se examinamos cada caso individualmente, fica difícil explicar que A1 disponha de menos tempo que B1.

Ainda em termos organizacionais, a escola de A1 não dispõe de um espaço físico próprio para as aulas de apoio, que ocorrem na biblioteca, com todos os constrangimentos enunciados. Acrescente-se a isso que o sucesso de um processo educativo integrador dificilmente será compatível com manuais transcritos em Braille desatualizados ou não entregues no prazo.

Em suma, se não olharmos e atendermos aos atores envolvidos em todo esse processo da educação especial, alunos e professores, corremos o risco de nos deixarmos enredar em toda uma teia legislativa e burocrática que deixa de lado a vertente humana. Salvaguardando-se no princípio perigoso de querer tratar a todos por igual, se esquece de atender a cada sujeito na sua individualidade, fomentando, paradoxalmente, o individualismo e as diferenças.

Como alternativa e de forma a atender o mais possível à individualidade de cada sujeito, é necessário dotar os profissionais, as escolas e as autarquias de autonomia e flexibilidade reais, balizadas pelas boas práticas profissionais, assentadas na colaboração e na formação contínua sólida.

Vejam os casos de A1 e B1. Cada um deles frequenta uma escola regular, onde são as únicas crianças cegas, sendo que os contatos com outras crianças cegas fora da escola são muito pontuais. Não obstante sua integração social bem-sucedida, B1 manifestou alguns episódios de instabilidade emocional, associados a dificuldades em aceitar que é uma criança diferente e que existem situações e atividades que ele não poderá viver de forma semelhante à dos colegas normovisuais. O mesmo aluno revelou dificuldade de compreender que sua velocidade de leitura é inferior à dos colegas normovisuais. No nosso entender, a escassez de contatos com outras crianças cegas ajuda a explicar esses episódios de instabilidade. Podemos também indagar se A1, junto de outras crianças cegas, não se mostraria mais receptivo à interação social.

Assim, pertencendo as escolas de A1 e B1 a um mesmo conselho e estando sob a alçada de uma mesma escola de referência, as escolas, em conjunto com a autarquia, poderiam planejar atividades em que esses dois alunos, assim como os outros alunos cegos do conselho, pudessem estar juntos e interagir, por exemplo, no nível do enriquecimento do currículo, com base em uma matriz curricular de natureza flexível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.; FREIRE, T. *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psi-quilíbrios, 2000.

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BARROSO, M.; SALEMA, M. Salas de estudo e autorregulação da aprendizagem. *Revista de Educação*, v.3, n.2, p.139-161, 1999.
- BASTIN, G. *As Técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes, 1980.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- COHEN, L.; MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1990.
- CORREIA, L.; CABRAL, M. Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais. In: CORREIA, L. (Dir.). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto, 1999. p.11-16.
- \_\_\_\_\_. Uma Nova política em educação. In: CORREIA, L. (Dir.). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto, 1999a. p.17-43.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introduction: entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p.1-17.
- DIAS, M. *Ver, não ver e conviver*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1995.
- FONTANA, A.; FREY, J. Interviewing: the art of science. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p.361-376.
- GIL, M. (Org.). *Deficiência visual*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- JANESICK, V. The Dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p.209-219.
- JIMÉNEZ, R. Educação especial e reforma educativa. In: BAUTISTA, R. (Coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997. p.9-19.
- \_\_\_\_\_. Uma escola para todos: a integração escolar. In: BAUTISTA, R. (Coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997. p.21-35.
- KIRK, S.; GALLAGHER, J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MANJÓN, D.; GIL, J.; GARRIDO, A. Adaptações curriculares. In: BAUTISTA, R. (Coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997. p.53-82.
- MARQUES, R. *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano, 2001.
- MORSE, J. Designing funded qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p.220-235.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995. p.183-197.

POLAINO-LORENTE, A. Educación especial e integración. In: HOZ, V. (Dir.). *Educación especial personalizada*. Madrid: Rialp, 1991. p.45-66.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2005.

SOUSA, L.; TAVARES, J. Escola e família colaboram na capacitação para a aprendizagem: estudo de um caso. *Inovação*, n. 11, p.95-106, 1998.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p.236-247.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

UNIÃO EUROPEIA. Decisão n.771/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 17 de maio de 2006. *Jornal Oficial da União Européia*. Disponível em: <http://www.portal.iefp.pt>. Acesso em: 5 jun. 2007.

VEIGA, L. et. al. *Crianças com necessidades educativas especiais: ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano, 2000.

VIEIRA, C. A Credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 33, n.2, p.86-116, 1999.

YIN, R. *Case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

Recebido em: abril 2009

Aprovado para publicação em: dezembro 2009

ANEXO I  
MATRIZ SOCIOMÉTRICA A1

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	p	
A1	■																			5	1
A2	■	■				5			2		4	1		3							5
A3	■	■	■	2		4						5	1		3						5
A4	3	■	■	■	1	5		2											4		5
A5				■	■			4	5			3		2							4
A6				■	2	■					3	5	4					1			5
A7				■		■	2			1	4	3	5								5
A8				■		■	■	2		2	1	4	5	3							5
A9					2		3	■	■	4		1	5								5
A10					1			3	■	■	5		2		4						5
A11					1			3	■	■				2		4	5				5
A12							4	5	2	■					3						4
A13				3					1	■								4			5
A14					4		2		3	5	1	■			4						5
A15					1			2	3			5	4	■							5
A16		4						5	3				2	■			1				5
A17				1	4						4	5					■	3			5
A18								3	5		4	1	2				■				5
A19	3	4				5		2				1						■			5
P val	6	8	3	3	16	19	5	22	28	19	18	34	21	27	5	11	5	12	15		
P brut	2	2	1	2	8	4	2	7	8	7	6	12	5	9	2	3	2	3	4		89

ANEXO 2  
MATRIZ SOCIOMÉTRICA B1

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	B21	p
B1	4																					5
B2		4																			2	5
B3			4																			5
B4				4																		4
B5					4																	5
B6						4																5
B7							4															5
B8								4														5
B9									4													5
B10										4												5
B11											4											5
B12												4										5
B13													4									5
B14														4								5
B15															4							5
B16																4						5
B17																	4					5
B18																		4				5
B19																			4			5
B20																				4		5
B21																						5
P val	20	3	26	7	6	5	16	31	11	7	38	0	21	5	1	25	13	18	17	24	19	103
P brut	9	1	7	2	2	1	5	11	3	3	13	0	6	2	1	9	5	6	5	7	5	49