

Secção I: Estudos de investigação-ação em alunos com NEE

Intervenção educativa em crianças com dificuldades cognitivas e comportamentais: Um estudo de caso

Maria de Fátima Fernandes Rafael

Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul

fatima_rafael@sapo.pt

João Luís Pimentel Vaz

Escola Superior de Educação - Politécnico de Coimbra

jovaz@esec.pt

Resumo

Face às exigências comportamentais e cognitivas colocadas pela atividade escolar, é na entrada para o primeiro ciclo que, muitas vezes, é identificada quer a Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH) quer a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) de natureza ligeira. Não conseguindo responder aos requisitos da escola, muitas crianças começam a revelar padrões de comportamento claramente desajustados e a manifestar dificuldades em acompanhar as atividades da turma, o que cria problemas acrescidos na condução da aula e compromete a consecução das aprendizagens esperadas. A partir daqui, um novo desafio se coloca ao professor: compreender as dificuldades identificadas e encetar abordagens de trabalho diferenciadas capazes de fazer face aos problemas sentidos e promover as potencialidades que o aluno contém em si.

Neste artigo apresenta-se um trabalho de intervenção realizado em contexto escolar junto de um aluno do 1º CEB com Necessidades Educativas Especiais, que apresentava PHDA e DID. A intervenção pedagógica, para fazer face às suas dificuldades, foi planeada e desenvolvida pela professora da turma e decorreu em contexto de sala regular inserida nas atividades letivas da turma. Os resultados obtidos mostraram que o plano traçado e as medidas selecionadas e postas em execução se revelaram ajustadas, tendo o aluno conseguido uma evolução favorável quer nos seus padrões comportamentais, quer ao nível das aprendizagens académicas.

Palavras-chave: PDAH; DID; necessidades educativas especiais; intervenção educativa.

Abstract

Given the behavioral and cognitive demands placed by school activity, it is at the entrance of the Elementary School that often is identified both the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and the Intellectual and Developmental Difficulty (DID), mild in nature.

Failing to respond to school requirements, this is when many children begin to reveal dysfunctional behavior patterns and to manifest difficulties in response to learning activities. This creates additional problems to the teacher's work and undermines the expected learning achievement.

Therefore, a new challenge is posed to the teacher: understanding the difficulties identified and adopting different working approaches able to tackle the problems experienced and promote the student's potential.

In this article we present an intervention with a 1st grade student with special educational needs diagnosed with ADHD and DID. The educational intervention to respond to their difficulties was planned and conducted by a regular class teacher and held in classroom context inserted into the regular teaching activities.

The results showed that the plan and the measures implemented by the class teacher were found to be adjusted to the extent that the student developed favorably both in behavioral patterns and in academic learning.

Keywords: ADHD; DID; special educational needs; educational intervention.

Introdução

A Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH) e a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) são dois quadros com enormes implicações no desenvolvimento e aprendizagem da criança e, de modo particular, no trabalho escolar. Assim, uma das principais linhas de orientação para o desenvolvimento de estudos nestes domínios tem sido de natureza essencialmente pragmática. Conhecidas que são as dificuldades demonstradas pelos alunos portadores destas perturbações, as preocupações dos profissionais de educação centram-se na procura das metodologias e dos recursos necessários para as enfrentar.

Na linha das políticas de inclusão atualmente em vigor em Portugal, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) estão hoje tendencialmente inseridos em escolas e classes regulares, cumprindo as diretrizes internacionais para a inclusão proclamadas e amplamente apoiadas pelos subscritores da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Para a garantir a igualdade de oportunidades no processo de ensino do aluno com NEE é importante a colaboração de toda uma equipa na qual estão envolvidos professores do ensino regular, docentes de educação especial e outros técnicos e especialistas que, em conjunto – e sem esquecer toda a comunidade escolar e a família – poderão contribuir para melhorar as perspetivas de sucesso educativo destes alunos. Contudo, e apesar das possibilidades de colaboração e articulação com outros agentes educativos e profissionais especializados, o principal papel e responsabilidade pelos planos de intervenção são atribuídos ao professor do ensino regular – no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, o professor titular da turma. Esta é, aliás, a posição definida no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro¹⁵.

Foi pois, nesta linha – no contexto inclusivo da escola regular e centrada na professora titular de turma – que se desenvolveu a intervenção pedagógico-comportamental dirigida a uma criança com notórias dificuldades cognitivas e de comportamento, que se apresenta neste artigo.

Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH)

A perturbação de défice de atenção e hiperatividade (PDAH) é uma desordem que tem como principais sintomas a curta duração da atenção, o excesso de atividade motora e a dificuldade no controlo dos impulsos. Este padrão de comportamento, predominante no género masculino, surge cedo no desenvolvimento, tendo como causa mais consensualmente aceite uma condição biológica geneticamente transmitida (APA, 2014). Assim, e contrariamente ao que poderão pensar muitos dos que lidam com o portador de PHDA, o padrão de comportamento exibido pelo sujeito com este síndrome não é intencional; pelo contrário, mesmo querendo, o hiperativo confronta-se com uma incapacidade para se autocontrolar e agir de acordo com o que seria desejável (Falardeau, 1999).

Apesar de não existir unanimidade na definição desta perturbação, existe um entendimento generalizado quando se trata de descrever as características mais comuns das crianças/jovens hiperativos. Assim, estes tendem a: apresentar défice de atenção/concentração, distraíndo-se com estímulos irrelevantes; evidenciar dificuldades em se manterem sentados, quietos/sossegados e em realizarem atividades sedentárias, apresentando uma elevada agitação; atuar de forma impulsiva; não respeitar regras, quer de disciplina, quer das atividades de jogo com pares; evidenciar um

¹⁵ Vejam-se nomeadamente as funções atribuídas ao educador/professor do ensino regular na elaboração e coordenação do Programa Educativo Individual - PEI (artº 10º e 11º do DL 3/2008 de 7 de janeiro).

relacionamento social difícil, inclusive com os colegas; apresentar imaturidade emocional com défice de auto-estima e frequente tendência para a depressão; revelar problemas de coordenação motora, e fraca destreza motora fina; evidenciar maiores dificuldades nas áreas perceptivo-cognitivas, como seja o cálculo, a leitura/escrita, a expressão oral e o grafismo; demonstrar problemas em captar/organizar/processar cognitivamente a informação; demonstrar défice de memória auditiva sequencial/processamento auditivo e défice de memória visual; evitar tarefas que requeiram esforço mental, exigências organizativas ou forte concentração; emitir sons orais desagradáveis e a exibir tiques; revelar fácil esquecimento dos seus compromissos e a perder frequentemente objetos pessoais; ... (APA, 2014; Falardeau, 1997; Lopes, 2000; Moreno Garcia, 2001; Nielson, 1999; Sosin & Sosin, 2006).

Ressalve-se, porém, que apesar dos aspetos mencionados, as crianças hiperativas formam um grupo heterogéneo: nem todas demonstram a totalidade das características anteriormente descritas; as características presentes nos indivíduos manifestam-se também com diferente intensidade.

Deste leque de aspetos, ressaltam como condições consensuais o défice de atenção/concentração, a atividade motora excessiva e a impulsividade.

Ao implicar um défice de atenção/concentração, o quadro PDAH tem, conseqüentemente, reflexos ao nível da aprendizagem e dos resultados escolares. A atenção é primordial na aquisição de informação e na elaboração cognitiva. Quando esta é inconstante ou dispersa cria condicionalismos que se repercutem no comportamento e nas tarefas intelectuais (Castillejo et al, 1987).

Além da componente atencional, o ambiente de aprendizagem, em particular o da sala de aula, impõe igualmente aos alunos exigências atitudinais e comportamentais que viabilizem o trabalho na classe. Neste contexto, eles necessitam de direcionar a sua atenção para as atividades centrais da aula, de se predisporerem a refletir sobre essas atividades e, simultaneamente, de se conformarem às normas de disciplina e convivência, sem as quais nem aprendem nem deixam aprender (Lopes, 2000). Ora, a agitação constante, a impaciência, a instabilidade demonstrada pelos alunos com PDAH criam não só dificuldades acrescidas ao trabalho do professor/educador, mas transformam-se num obstáculo para a sua própria aprendizagem e integração escolar, com impacto no seu percurso académico e, tantas vezes, no seu percurso de vida (Moreno Garcia, 2001).

Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)¹⁶

¹⁶ A Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AAIDD) – ex-AAMR, *American Association on Mental Retardation* – propôs, em 2007, que se abandonasse a expressão “deficiência mental”, devido à carga estigmatizante a que se encontrava associada. Em seu lugar, adotou uma nova terminologia - “dificuldades intelectuais e desenvolvimentais”. O termo “dificuldades” não gera qualquer tipo de rejeição. O conceito de “dificuldade” refere-se às limitações que o indivíduo apresenta em termos de desvantagem, quando funciona em sociedade, associando-se ao comportamento adaptativo, ou seja, refere-se à forma como a pessoa funciona no quotidiano. A designação “intelectual” está relacionada com o nível cognitivo, sendo este representado pelos valores do QI obtidos através de testes, enquanto que o termo “mental” – agora substituído – é mais amplo e global, relacionando-se com a parte orgânica, *neurofisiológica e bioquímica* (Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008). Ao acrescentar o termo *desenvolvimental* pretende salientar-se que as dificuldades se manifestam durante o período de crescimento cognitivo.

Embora algumas das referências bibliográficas que utilizamos sejam anteriores à adoção da nova designação - DID -, ao longo deste artigo usaremos esta última, em detrimento da expressão “deficiência mental”.

A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) – atual designação para o conceito de deficiência mental –, e na linha definida pela *American Association on Mental Retardation* (AAMR), é perspetivada como “um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestada logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual coexistem com as limitações no comportamento adaptativo (Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008; Carvalho & Maciel, 2003; Santos & Morato, 2002). Para qualquer pessoa portadora de DID, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo.

A American Psychiatric Association - APA (2002) no DSM-IV/TR caracteriza a DID como um funcionamento global inferior à média, acompanhada por limitações no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados próprios, vida doméstica, competências sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, competências académicas funcionais, trabalho, tempos livres, saúde e segurança. Além disso, segundo as indicações deste manual, a dificuldade terá de se declarar antes dos 18 anos.

Durante muito tempo a classificação dos indivíduos com DID estabeleceu os níveis ligeiro, moderado, severo e profundo, considerando para a sua categorização o grau de incapacidade que o sujeito demonstrava. Em 1992, a AAMR abandonou esta classificação - que salientava o nível da limitação - e passou a dar ênfase à intensidade e ao padrão dos apoios de que a pessoa irá necessitar ao longo da sua vida para poder funcionar adequadamente passando então a falar-se em DID: *limitada* (apoio por um período de tempo determinado, para realizar uma tarefa específica); *intermitente* (apoio apenas quando necessário - episódico); *extensa* (apoio regular, de longa duração, num envolvimento diário em determinados contextos – casa escola e trabalho); *generalizada* (apoio em diferentes áreas implicando mais que um técnico). Esta classificação centra-se agora na possibilidade de ajudar o sujeito a solucionar os seus problemas em vez de se focar nas suas limitações. Belo, Caridade, Cabral e Sousa (2008), Santos e Morato (2002) e Alonso e Bermejo (2001), entre outros autores, vieram partilhar e sustentar esta tomada de posição: as pessoas com DID podem demonstrar um melhor funcionamento se lhes for proporcionado um conjunto de apoios por um período de tempo apropriado não especificado, mantendo-se enquanto se revelarem necessários.

Nielsen (1999) aponta algumas características que podem ser observadas em crianças/alunos que apresentam este quadro e que, seguidamente, se descrevem: dificuldade na memória a curto prazo, traduzindo-se a aquisição de competências num processo moroso, sendo necessário um trabalho repetitivo e de muito treino para que o aluno fique na posse do que vai sendo ensinado; dificuldade em efetuar generalizações a partir das aprendizagens, verificando-se limitações em transferir aprendizagens feitas para outros contextos, principalmente no que se relaciona com a vida diária; comportamentos característicos de indivíduos com idade cronológica inferior à sua; emoções, geralmente, expressas de modo infantil; dificuldade ao nível da linguagem e da fala, podendo apresentar problemas na produção de mensagens e em seguir instruções mais complexas; aprendizagens académicas efetuadas de forma mais lenta; competências de relacionamento com colegas comprometidas e menos desenvolvidas; tendência para criarem baixa auto-estima.

Identicamente, Santos e Morato (2002) vêm afirmar que estes indivíduos evidenciam algumas particularidades que se tornam um entrave ao seu processo de desenvolvimento escolar e social.

Entre elas, salientam-se as seguintes: dificuldades de atenção, de concentração e de memorização; baixo limiar de resistência à frustração; reduzido nível de motivação; comportamentos estereotipados; comportamentos de auto-estimulação, entendendo-se estes por um conjunto de atividades de ativação sensorial organizadas pelo próprio sujeito para poder ultrapassar situações de passividade e apatia. Estes movimentos também podem ser resultado das suas limitações cognitivo-percetivas, corporais e motoras.

Os sujeitos com DID demonstram ainda dificuldades de compreensão do comportamento social, nomeadamente na descodificação de sinais e de certos comportamentos por parte de outras pessoas; dificuldades em colocar-se no papel do outro e de compreender as suas motivações, bem como uma limitação evidente para expor os seus próprios pensamentos e sentimentos. Estas características contribuem para explicar alguma da sua incapacidade para responder às exigências sociais (Cunha & Costa, 2007).

Diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica traduz-se no recurso a um conjunto de estratégias e métodos curriculares que dão resposta à diversidade da população escolar, tendo como primordial objetivo uma aprendizagem bem sucedida e em que todos os alunos desenvolvam da melhor forma possível as suas competências. Para tal deverão respeitar-se os pontos de partida e as vias de acesso de cada um ao currículo, sempre com a preocupação de que seja alcançado o nível mais elevado de aprendizagem (Niza, 2004).

Aquele mesmo autor salienta a “necessidade de se proceder à adaptação a cada aluno, dos seus percursos de trabalho de aprendizagem curricular e a sistemática diferenciação dos procedimentos e das atitudes de atendimento e de ensino do professor, respeitando a diversidade dos alunos que integram uma turma, enquanto comunidade que aprende, contratualmente, um currículo oficial e obrigatório” (Niza, 2004, p. 64). Ora, se esta perspetiva é importante para o aluno comum, ela é uma condição necessária para promover o sucesso do aluno com NEE.

De entre as várias propostas de diferenciação a realizar na sala de aula com o aluno com NEE, poderiam apontar-se: facultar mais tempo para a realização das tarefas; deixar que o próprio aluno descubra as suas próprias estratégias para melhor alcançar os resultados corretos; fomentar a aprendizagem pela descoberta – aprendizagens significativas – em que o professor dará somente ao aluno as informações estritamente necessárias para que ele realize as tarefas propostas e fomentar a aprendizagem cooperativa, por exemplo, através da realização de trabalhos em contexto de grupos heterogéneos¹⁷, particularmente em grupos de dois elementos (Garrido Landívar & Santana Hernández, 1994; Niza, 2004).

¹⁷ São de realçar aqui as repetidas vantagens da pedagogia do trabalho de grupo. Entre outros benefícios inerentes a esta metodologia, salienta-se o reforço da comunicação, a promoção da inter-ajuda e tutoria entre pares, a auto-confiança, a aceitação por parte dos colegas, a possibilidade de divisão de tarefas e a resolução de problemas.

González Manjón (1995) reforça esta mesma posição considerando que o trabalho de grupo é uma metodologia que favorece bastante a aprendizagem, em particular se for em pequeno grupo, pois permite um maior ajuste e ajuda aos diferentes ritmos de aprendizagem, favorecendo a investigação e o desenvolvimento de projetos, as experiências pessoais e a cooperação; promove tarefas que desenvolvem a destreza, e a manipulação de materiais e a realização de atividades plásticas. Simultaneamente possibilita, ao professor, uma atitude orientadora e facilitadora das aprendizagens, podendo assim estar mais atento aos trabalhos que se vão desenvolvendo.

A diferenciação pedagógica obriga, em muitas circunstâncias, a uma supervisão permanente da atividade do aluno, podendo mesmo exigir um apoio direto individual. Nestas circunstâncias é de dar prioridade ao trabalho efetuado em contexto de sala de aula, em detrimento dos trabalhos de casa (Niza, 2004).

González Manjón (1995) subscreve as vantagens das metodologias descritas anteriormente. No entanto, dá enfoque a uma série de práticas que considera relevantes para alunos com necessidades educativas especiais: estruturar convenientemente os seus trabalhos, reduzindo o grau de dificuldade; incrementar a comunicação e detetar as suas dificuldades para decidir sobre as melhores ajudas a prestar; e sequenciar criteriosamente os materiais para possibilitar a aquisição dos conteúdos programáticos por parte dos alunos, com relativa facilidade. As instruções devem, particularmente para o aluno com NEE, ser rigorosas, ordenadas e claras de modo a possibilitar-lhe aceder a tarefas com maior grau de complexidade, como o caso de exercícios da área da escrita, da leitura e do cálculo. Também o trabalho individual é bastante importante para o processo ensino/aprendizagem deste grupo de alunos. Para isso o professor pode promover a realização de jogos, de fichas de trabalho de recuperação e reforço, a manipulação de materiais para concretização de determinadas aprendizagens.

Outro elemento fundamental em todo o processo de aprendizagem é a motivação. Todo o aluno - e em particular o aluno com NEE - gosta de se perceber capaz de realizar as tarefas que os seus colegas realizam. Daí, ser importante evitar que estes alunos sejam envoltos num clima de compaixão ou superproteção, já que tais atitudes por parte dos adultos podem conduzir o aluno a percepções indesejáveis, nomeadamente à interiorização da noção de inferioridade em relação aos pares. No entanto, todo o esforço do aluno com dificuldades de aprendizagem para superar obstáculos deve ser reconhecido e valorizado, de modo a constituir um incentivo para a continuidade (Landívar & Hernández, 1994; González Manjón, 1995). Esta é também uma diretriz fundamental da modificação comportamental: nem sempre se pode esperar que o alcance das metas traçadas seja um processo instantâneo; pelo contrário é frequentemente necessário percorrer um caminho lento e longo cujo êxito dependerá do reconhecimento e reforço constante dos pequenos passos dados para lá chegar (Lopes & Rutherford, 2001).

Estudo empírico

Contexto

A realização deste projeto decorreu numa escola de 1º ciclo do Ensino Básico do concelho de Coimbra, situada na área urbana da cidade. A turma, na qual o aluno em estudo estava inserido, era constituída por 20 crianças do 1º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. De natureza heterogénea, esta turma incluía um grupo de quatro alunos que cumpriam Planos de Recuperação, ao abrigo do Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro¹⁸ e um aluno com NEE de carácter permanente, no qual se centrou o processo de intervenção que irá ser exposto.

¹⁸ O Despacho Normativo 50/2005 contempla a implementação de medidas a aplicar sempre que esteja em risco o progresso escolar do aluno. Nesse sentido, poderão ser utilizadas estratégias de recuperação que possam contribuir “para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico” (art.º 2, ponto 1).

O plano de intervenção definido e a sua concretização foi da responsabilidade da professora titular da turma, tendo todo o trabalho sido levado a cabo no contexto da sala de aula e dentro do horário escolar normal.

À entrada no 1º CEB a criança vinha diagnosticada com um “atraso global do desenvolvimento”¹⁹ feito no Hospital Pediátrico de Coimbra e que fora definido enquanto frequentava o jardim de infância. Para além desta informação, pouco mais se sabia sobre a criança, dada a escassez de dados disponíveis (o diagnóstico de PHDA e DID foi estabelecido no decorrer do ano escolar, já depois do início da intervenção aqui relatada).

Apesar desta informação, um primeiro contacto com a criança não levava a supor que ela apresentasse grandes problemas. Contudo, à medida que nos íamos relacionando com ela e acompanhando o seu processo de aprendizagem, fomos constatando a exibição de um leque de comportamentos desajustado demonstrando igualmente bastantes dificuldades em acompanhar as atividades escolares.

Caracterização do caso em estudo

A criança em estudo era um menino de 7 anos a frequentar o 1º ano de escolaridade que apresentava, como já atrás se referiu, grandes dificuldades de aprendizagem e comportamentos desajustados face ao desejado e necessário para o trabalho escolar.

Tratava-se de uma criança que apresentava uma constante agitação motora e comportamentos inadequados, como os que a seguir se especificam: dificuldade em adotar uma postura correta quando sentado; mexer-se constantemente na cadeira; deitar-se sobre a cadeira que se encontrava ao lado da sua; debruçar-se sobre a carteira parecendo “procurar algo no chão”; emitir constantes ruídos ou produzir frases de modo repetitivo.

Além dos aspetos mencionados, o aluno manifestava dificuldades ao nível da motricidade fina; no trabalho escrito, tinha grande dificuldade em utilizar a folha do caderno de forma organizada, rabiscando-a aleatoriamente e usando a borracha indiscriminadamente, tanto no papel como na mesa de trabalho; apresentava um andar saltitante, sendo incapaz de andar devagar; sacudia diversas vezes as mãos enquanto caminhava; apresentava movimentos estranhos e estereotipados como, por exemplo, “coçar” as pontas dos dedos da mão e balancear-se.

O aluno revelava-se igualmente incapaz de manter a concentração e a atenção exigida pelas as tarefas escolares, sendo precisa a presença constante do professor ao seu lado pois, caso contrário, perdia-se ou parava imediatamente o que estava a fazer; também esquecia e perdia constantemente as suas coisas, havendo necessidade de uma supervisão do adulto para o evitar.

Ao nível académico, o aluno revelava grandes dificuldades de aprendizagem, não acompanhando a programação do grupo/turma, principalmente na área do português.

Na altura em que se deu início ao plano de intervenção (2º período letivo) o aluno não reconhecia ainda todos os fonemas estudados, revelando fraca consciência fonológica. Na escrita apresentava

¹⁹ As Perturbações Globais do Desenvolvimento são caracterizadas por um défice grave em diversas áreas de competência, que podem manifestar-se ao nível social, da comunicação, do comportamento, dos interesses e pela exibição de atividades estereotipadas. As perturbações classificadas como globais normalmente declaram-se nos primeiros anos de vida e, muitas vezes, encontram-se associadas a determinados graus de limitação intelectual (APA, 2002).

grandes problemas em fazer a correta correspondência entre grafemas e fonemas. Quanto à leitura, somente lia sílabas muito simples reconhecendo poucas consoantes. Na comunicação oral tinha também pouca desenvoltura, manifestando grandes dificuldades em participar nos diálogos e ficando quase sempre calado, apesar de solicitado.

É de salientar que este aluno quando não tinha orientação direta e a presença constante da professora junto dele, esquecia rapidamente as orientações dadas (parava a tarefa e começava a exibir comportamentos desajustados ao contexto).

Na informação clínica fornecida à escola pela Consulta do Desenvolvimento do Hospital Pediátrico de Coimbra (já no 3º período do ano letivo) a criança é referida como apresentando “Perturbação de Défice de Atenção e Hiperactividade do Tipo Combinado” e “Deficiência Mental”.

Objetivos

Face às dificuldades evidenciadas pelo aluno (problemas de comportamento e dificuldades na aprendizagem) entendeu a professora titular encetar uma intervenção tendente a atingir essencialmente os seguintes objetivos: i) diminuir ou eliminar comportamentos desajustados em contexto de sala de aula, no intuito de favorecer as condições de aprendizagem, não só do aluno, mas também de criar um adequado ambiente e condições de trabalho para a turma; ii) promover um aumento do tempo de envolvimento nas tarefas escolares²⁰, com o objetivo de levar o aluno a conseguir maior sucesso nas aprendizagens; iii) proceder à introdução de processos de diferenciação pedagógica ajustadas à especificidade do aluno em estudo.

Metodologia

O presente trabalho, que consiste num estudo de caso, desenvolveu-se numa linha de investigação-ação, já que se trata de uma situação em que o investigador parte de problemas reais e se propõe intervir diretamente sobre esses mesmos problemas (Coutinho, 2006). Assim, após uma análise do caso em apreço, foi delineado um plano de intervenção que se desenrolou de forma flexível ao longo do ano escolar, sendo permanentemente feito o confronto entre objetivos e resultados, e o ajustamento das práticas em função da resposta à intervenção.

Os dados recolhidos e utilizados neste estudo foram de natureza mista: qualitativos e quantitativos.

Cumprindo as normas previstas para o efeito, foram obtidas as necessárias autorizações da escola e dos pais, para viabilizar o presente estudo de caso. De referir que, desde o primeiro momento, os pais mostraram-se muito disponíveis, tendo cooperado e colaborado de forma empenhada em tudo aquilo para que foram solicitados.

Processo e resultados

O trabalho realizado pode dividir-se em três etapas principais: análise da situação inicial (pré-intervenção), definição e implementação do plano de intervenção, e pós intervenção.

²⁰ Ao falar-se em “tempo de envolvimento nas tarefas” estamos a reportar-nos ao conceito de *time on task*, o qual se refere à atenção e envolvimento do aluno nas atividades letivas propostas pelo professor/educador (Slavin, 2003).

Pré-intervenção (1ª fase)

Num primeiro momento (pré-intervenção) - que teve lugar nos meses de janeiro/fevereiro - o principal objetivo foi conhecer a criança de modo mais aprofundado e caracterizar a realidade em estudo para posteriormente se poder desenhar o plano de intervenção.

Nesta fase procedeu-se à análise e reflexão sobre os elementos constantes do processo individual do aluno (relatório pedagógico, médico e psicológico) e sobre os resultantes de uma entrevista com a mãe no decorrer da qual foi também preenchido um questionário de anamnese. Paralelamente, foram recolhidos dados descritivos de observação direta (grelha de registo contínuo), para melhor conhecimento e caracterização do padrão comportamental do aluno. Para obtenção de dados quantitativos, passíveis de traduzir em termos mensuráveis quer o ponto de partida quer o resultado da intervenção, utilizámos grelhas de registo de duração, que foram aplicadas no início e no final do processo, por forma a permitir a comparação dos dois momentos.

Com o recurso às grelhas de registo contínuo, foram efetuadas doze observações diretas, em contexto de sala de aula. Estas observações foram realizadas duas vezes ao dia (manhã e tarde), num total de 6 dias. Cada observação teve a duração de 30 minutos, perfazendo, no total, um conjunto de 6 horas de observação. Nesta grelha fez-se uma narrativa especificando, o melhor possível, as atitudes e comportamentos do aluno e as circunstâncias em que tal ocorreu, para se ter uma noção geral da sua conduta e identificar os comportamentos desajustados mais problemáticos.

Através desta recolha conseguiu-se, sobretudo, especificar os principais comportamentos problemáticos exibidos pela criança, que pensámos serem responsáveis pelas suas dificuldades de aprendizagem: agitação motora, desatenção²¹ e ausência de autonomia para execução das tarefas propostas pelo professor. Simultaneamente quantificou-se o tempo despendido nas diversas situações comportamentais.

A figura 1, que apresenta os resultados das observações na fase de pré-intervenção e discrimina as várias atitudes/comportamentos assumidos pelo aluno, permite igualmente verificar que este manifesta comportamentos desajustados em 82% do período observado e apenas em 18% do tempo se encontra a participar nas atividades letivas²².

²¹ Embora a generalidade dos comportamentos considerados na figura1 sejam de observação direta e objetiva, a atenção/desatenção, pela sua natureza, foge a esta característica. Sendo um processo cognitivo "coberto", inacessível, cuja observação direta se mostra de particular dificuldade, uma forma de o avaliar é através de expressões comportamentais das quais se infere a existência ou não de atenção. Assim, no quadro abaixo damos conta dos indicadores que, para efeito de avaliação deste comportamento, considerámos serem sinais de desatenção.

Comportamentos considerados para inferir atitudes de desatenção						
Não participar	Não seguir as orientações dadas pela professora	Alheamento	Não trabalhar	Não acompanhar com o olhar as atividades centrais da aula	Entreter-se / brincar	

²² Considerámos que o aluno participava nas atividades letivas sempre que manifestava envolvimento ou intenção perceptível de envolvimento nas atividades de sala de aula.

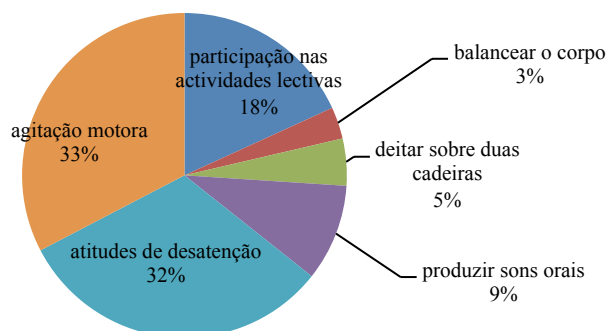


Figura 1 – Distribuição percentual dos comportamentos observados

Chegados a esta fase da caracterização comportamental do aluno, e face aos objetivos pretendidos, entendemos que, mais do que a discriminação do comportamento, o importante seria avaliar se o aluno se encontrava ou não envolvido nas atividades da aula. Com efeito, a intervenção tinha, como um dos principais objetivos, a redução dos comportamentos desajustados e a concomitante promoção de comportamentos e atitudes pedagogicamente desejáveis. Caso se conseguissem diminuir globalmente os primeiros e aumentar os segundos, esse objetivo seria atingido.

Assim, a partir deste momento passámos a sistematizar as observações segundo este padrão dicotómico, sem especificar o tipo de condutas aí contidas. Deste modo, consideramos que estar em tarefa correspondia a permanecer envolvido nas atividades que a professora determinava; estar fora da tarefa corresponderia a todas as outras circunstâncias. Como medida de avaliação comportamental passou então a considerar-se o **tempo na tarefa** (os períodos em que o aluno se encontrava envolvido nas atividades escolares propostas) e o tempo **fora da tarefa** (aquele em que o aluno não estava direcionado ou envolvido no trabalho de sala de aula).

Após a definição da unidade de medida comportamental mencionada (*tempo na tarefa/ tempo fora da tarefa*) procedemos à recolha de dados para o estabelecimento de uma *linha de base* (ou ponto de partida) capaz de traduzir o padrão habitual de comportamento do aluno. Para tal, foram efetuados registos de duração ao longo de 10 sessões, com 30 minutos cada, duas vezes ao dia (manhã e tarde), ao longo de cinco dias, num total de 5 horas de observação. Os resultados observados são os constantes da figura 2.

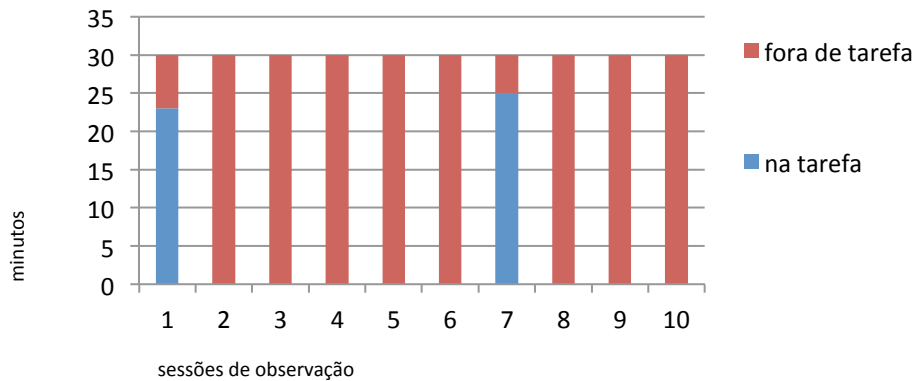


Figura 2 - Tempo na tarefa e fora da tarefa – pré-intervenção

Como se pode ver, em 8 das sessões observadas o aluno passou todo o tempo descentrado da atividade da aula e só nas sessões 1 e 7 esteve envolvido algum tempo no trabalho escolar. Em termos globais, nesta fase prévia o aluno apenas esteve na tarefa uma percentagem mínima do período de aula (16%) contra 84% fora da tarefa (figura 3). Quantificando, num total de 5 horas de observação, apenas conseguiu estar cerca de 48 minutos envolvido na aula, permanecendo as restantes 4 horas e 12 minutos "à margem" da mesma.

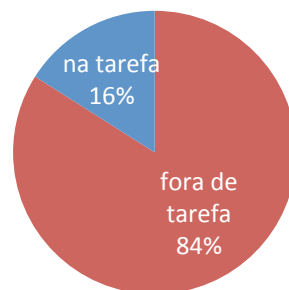


Figura 3 - Percentagens de tempo na tarefa e fora de tarefa – pré-intervenção

Intervenção (2ª fase)

Após a recolha dos dados apresentados e a definição do plano de intervenção, passou-se à aplicação, no terreno, das linhas de intervenção gizadas (2º momento). Esta fase decorreu de fevereiro a maio.

Conforme anteriormente referido, esta intervenção tinha em vista a diminuição (ou, se possível, a extinção) de comportamentos desajustados do aluno em contexto de sala de aula, o aumento da atenção e do seu envolvimento nas tarefas escolares e uma facilitação das suas aprendizagens através da diferenciação pedagógica do trabalho educativo. Desta forma, poder-se-ia esperar uma melhoria nas aprendizagens escolares e comportamentais do aluno, ao mesmo tempo que se

garantia um ambiente mais adequado ao trabalho na sala de aula. Para tal considerou-se que seria benéfico intervir simultaneamente em duas áreas: a comportamental e a pedagógica.

A intervenção foi desenvolvida pela própria professora titular da turma, co-autora do presente artigo, havendo decorrido ao longo de aproximadamente 3 meses.

Estratégias de modificação comportamental

O quadro de referência assumido para a alteração do comportamento deste aluno foi o modelo da modificação comportamental²³, havendo sido eleitas duas estratégias predominantes: o *reforço social* e o *sistema de créditos*.

Reforço social. De acordo com Lopes e Rutherford (2001) esta estratégia apoia-se no fornecimento, ao sujeito, de respostas socialmente compensadoras após a ocorrência de comportamentos apropriados. Baseando-se na natural satisfação com que o sujeito tenderá a receber essas apreciações positivas, o reforço social pode ser traduzido por elogios, sorrisos, gestos e expressões faciais de contentamento, contacto de afeto, etc. Esta estratégia, que se tem mostrado de particular eficácia, apresenta enormes vantagens pois encontra-se ao alcance de qualquer professor, pode ser usada sem qualquer custo financeiro e permite uma utilização imediata e continuada sendo facilmente entendida por quem a recebe. Para obter os melhores resultados, o reforço social deve seguir algumas regras orientadoras. Lopes e Rutherford (2001) apresentam as seguintes orientações:

- ignorar comportamentos inadequados, reforçando somente os comportamentos que se querem ver aumentados;
- dar o reforço logo que os comportamentos positivos são emitidos;
- gratificar socialmente tendo em atenção as preferências e interesses do sujeito em causa;
- de início, facultar o reforço de forma sistemática e insistente; à medida que o comportamento se vai aproximando do desejado, utilizar a gratificação de forma intermitente para evitar o efeito de saciação e a perda de eficácia do reforçador;
- reforçar as tentativas de aproximação do comportamento desejado, mesmo que ainda afastado do que se pretende atingir.

Sistema de créditos. Nesta estratégia o sujeito pode ganhar créditos/fichas se se comportar na linha do que se pretende. Estes créditos/fichas vão posteriormente funcionar como moeda com a qual o aluno pode adquirir prémios (reforços materiais ou atividades agradáveis) para os quais é definido um "preço". De acordo com Lopes e Rutherford (2001) este sistema permite: um reforço imediato e contínuo do comportamento, ao mesmo tempo que evita a saciação, já que apenas intermitentemente - no momento da troca - o sujeito vai poder obter aquilo que deseja; a obtenção de créditos dá uma perceção concreta do nível de desempenho que está a ser alcançado e uma noção entre o que já foi atingido e o que falta para alcançar um objetivo estabelecido; na medida em que o próprio sujeito tem um papel ativo na gestão do processo, o indivíduo desenvolve uma motivação intrínseca para o esforço, deixando progressivamente de atuar pela pressão externa.

²³ Embora não se desenvolva aqui esta componente, a docente envolvida na intervenção teve como referência o modelo de modificação comportamental, mas caldeando a aplicação dos princípios daquele modelo com uma permanente atitude afetivo-relacional positiva capaz de responder às necessidades fundamentais da criança, como sejam, o afeto, o respeito e a compreensão na relação.

Ainda para estes autores, a aplicação deste sistema deverá ser feita tendo em atenção algumas diretrizes, a saber:

- efetuar um contrato (se possível, escrito²⁴) explicando claramente o que se pretende do aluno e quais as contrapartidas oferecidas;
- entregar o crédito logo que ocorra o comportamento adequado;
- especificar quais as atividades agradáveis ou bens tangíveis que os créditos podem comprar e qual o seu preço;
- combinar o momento da troca dos créditos pelos reforçadores concretos²⁵.

Este sistema deve ser concebido de maneira a que seja acessível ao aluno obter os resultados ambicionados por forma a gerar motivação para a mudança. De igual modo, ter-se-á atenção aos próprios créditos em si, devendo estes ser atraentes para captar o interesse do aluno.

Antes de se passar à fase de intervenção, apresentou-se a proposta à mãe, a fim de lhe dar a conhecer o plano previsto que se pretendia implementar e as estratégias selecionadas para a mudança de comportamento. No caso particular do sistema de créditos, a mãe ajudou na definição dos prémios a que a criança poderia dar mais importância, tendo referido que gostava que fossem evitadas guloseimas como recompensas, para prevenção de possíveis cáries. Assim, foram definidas como gratificações: material didático apelativo (canetas, borrachas, lápis...) bolas, pequenos brinquedos e jogos eletrónicos.

O contrato foi estabelecido oralmente e houve o cuidado de confirmar se o aluno o tinha compreendido. Para tal, colocaram-se-lhe questões para ver se ele respondia em conformidade com o acordo estabelecido. Havendo respondido corretamente a todas perguntas que lhe foram feitas, deduzimos ter entendido o que se pretendia.

Estratégias de atuação pedagógica

Face ao conjunto de características, não só comportamentais, mas também de aprendizagem, mencionadas (e que são referidas no ponto “Caracterização do caso em estudo”) definiu-se um conjunto de atitudes e procedimentos pedagógicos visando criar as melhores condições para o processo educativo do aluno. Assim, decidiu-se, nomeadamente:

- selecionar um lugar estratégico (à frente, virado para o quadro, junto de colegas não perturbadores e cooperantes e em que o contacto visual com a professora pudesse ser facilmente estabelecido);
- proporcionar, sempre que possível, períodos de atenção individual;
- solicitar, quando necessário, a ajuda de um colega para o auxiliar;
- simplificar os trabalhos propostos, adaptando-os ao seu nível de desenvolvimento e aos seus conhecimentos;
- reduzir o tamanho das tarefas (fichas de trabalho mais curtas e com mancha gráfica mais leve);
- colocar questões mais simples, claras, precisas e diretas, ao nível da oralidade;
- garantir, sempre, que ele compreendia as tarefas propostas.

²⁴ Face à impossibilidade de ler, no caso em apreço, as regras estabelecidas foram firmadas oralmente.

²⁵ No caso em estudo, definimos não um momento preciso para a troca dos créditos, mas antes a possibilidade de troca uma vez alcançado um montante estabelecido.

Estas diretrizes inserem-se numa perspetiva de ensino positivo (Lopes & Rutherford, 2001), na medida em que procuram proporcionar situações de sucesso essenciais à autovalorização motivadora e evitar a sensação de fracasso ou incapacidade por parte do aluno.

Pós-intervenção (3ª fase)

Para avaliar os resultados do plano de intervenção na vertente comportamental, no final do ano letivo (maio/junho) foi novamente utilizado o instrumento de registo de duração usado na pré-intervenção e por períodos equivalentes aos de então (10 períodos de 30 minutos cada).

A *figura 4* permite-nos observar o tempo em tarefa ou fora dela que o aluno apresentou em cada uma das sessões de observação, sendo claramente dominante o tempo despendido em tarefa (de forma centrada nas atividades da aula).

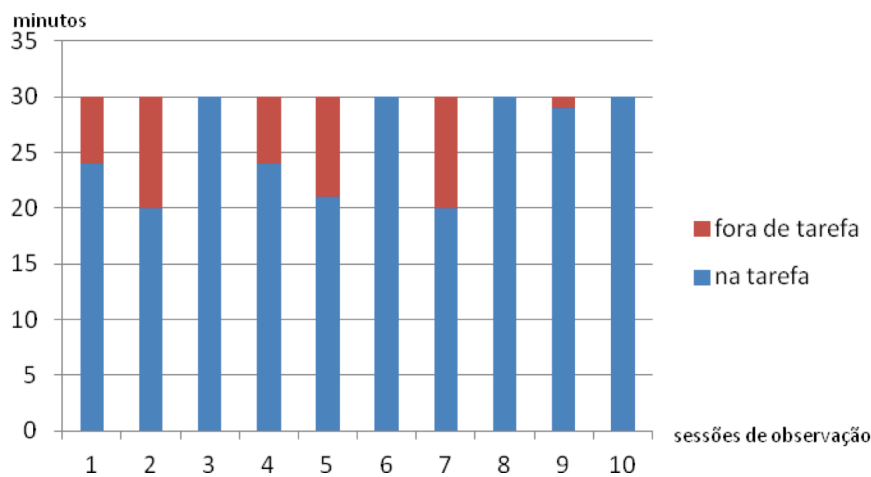


Figura 4 - Tempo na tarefa e fora da tarefa – pós-intervenção

Se compararmos este registo com o da figura 2, podemos afirmar que houve uma nítida alteração do comportamento do aluno no sentido desejável.

O resumo dos dados está traduzido na figura 5, tendo praticamente havido uma inversão dos resultados recolhidos à partida: o tempo fora de tarefa reduziu-se de 84% para 14% e, em contrapartida, o tempo na tarefa aumentou de 16% para 86%.

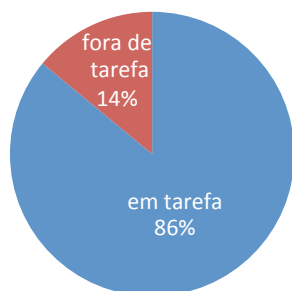


Figura 5 - Percentagens de tempo na tarefa e fora de tarefa – pós-intervenção

A figura 6 proporciona uma comparação do comportamento do aluno antes da intervenção e após a intervenção. Como podemos constatar, houve uma alteração relevante na conduta, sendo que o perfil dos traçados obtidos mostra que os níveis elevados de tempo na tarefa se tornou uma constante, na generalidade dos períodos observados.

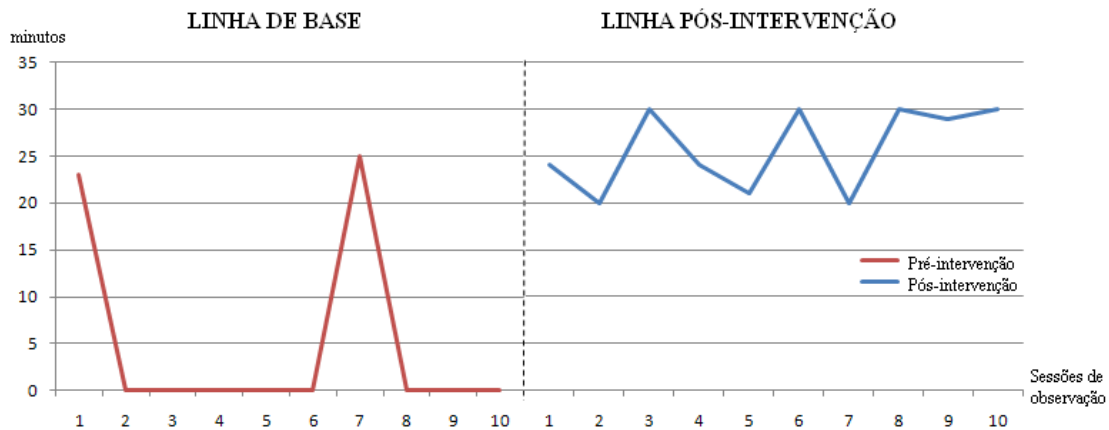


Figura 6 - Comparação dos tempos na tarefa antes e após a intervenção para períodos de observação de 30 minutos

Análise do processo e dos resultados

Ao longo dos cerca de três meses de implementação do Plano de Intervenção, observou-se que o aluno cooperou e aderiu às nossas propostas e foi desenvolvendo o trabalho que se havia programado, com resultados positivos quer na forma de estar em aula, quer nas aprendizagens alcançadas²⁶. O registo objetivo dos comportamentos permitiu constatar um aumento notório do tempo na tarefa e a consequente redução do tempo desperdiçado, o que se traduziu na redução de comportamentos desajustados em sala de aula. Esta mudança de comportamento melhorou as condições de trabalho da classe - pela redução de fatores de perturbação - ao mesmo tempo que terá tido repercussões positivas nas aprendizagens escolares e no desenvolvimento do próprio aluno.

As dificuldades decorrentes do quadro de DID obrigaram-nos a definir, para este aluno, objetivos ajustados às suas capacidades e ao seu perfil de funcionalidade. Contudo, os resultados escolares atingidos só terão sido possíveis em consequência das adaptações feitas ao nível da organização e apoio ao trabalho do aluno, da atenção individualizada dispensada pela professora, da cooperação dos pares e das estratégias de motivação e reforço implementadas.

A perspetiva de ensino positivo - que no dizer de Lopes e Rutherford (2001), mais do que uma estratégia, é uma atitude - terá também, neste caso, sido um elemento chave da intervenção realizada. O papel fundamental do reforço e valorização do que o aluno tem de positivo terá sido

²⁶ Apesar de não ter havido uma monitorização dos resultados académicos, a docente da turma verificou ter havido progressos ao nível das aprendizagens escolares que terão decorrido, pelo menos em parte, das medidas postas em prática e sem as quais dificilmente teriam sido atingidos.

essencial para gerar o empenho e envolvimento na realização autónoma das tarefas. A crença nas possibilidades e a experiencição do sucesso também aqui terão tido papel fundamental.

Quanto ao sistema de créditos, e apesar de nos parecer uma estratégia motivadora, não foi possível concluir se, para o aluno, a dinâmica do sistema fora apreendida na sua totalidade. Com efeito, para testar a compreensão desta estratégia colocámos, com alguma frequência, questões acerca do seu funcionamento e, aparentemente, parecia que o aluno tinha compreendido claramente as regras, pois respondia acertadamente ao que se perguntava. Sabia que, se concluísse uma tarefa, tinha direito a uma ficha e que necessitava de dez fichas para receber uma "prenda", mostrando-se felicíssimo quando recebia quer a ficha, quer o prémio. No entanto, ao terminar uma tarefa nunca pedia a ficha a que tinha direito, nem reclamava o prémio quando acumulava os dez créditos estabelecidos.

Para explorar o porquê deste comportamento tentámos confirmar se ele teria uma clara noção de quantidade. E é interessante verificar que, sempre que questionado sobre quantas fichas já tinha em seu poder, ele sabia o número exato. Perguntámos-lhe também várias vezes de quantas fichas necessitava para receber o presente e ele, prontamente, respondia «dez». No entanto, e como referido, nunca foi capaz de demonstrar capacidade (ou desejo) de reclamar o que lhe era devido, apesar da alegria que expressava ao recebê-lo. Neste aspeto ficou-nos a dúvida: esta atitude refletia alguma inibição em tomar a iniciativa de pedir algo? Ou seria resultado da sua limitação intelectual e das prováveis dificuldades quer de compreender a noção de número, quer de perceber claramente as regras do acordo estabelecido?

Conforme referido, esta intervenção foi conduzida pela professora titular de turma que, naturalmente tinha de prestar atenção a mais dezanove alunos e, entre estes, quatro exigiam apoio individualizado. Acresce a esta dificuldade o facto de se tratar de uma turma heterogénea, do primeiro ano de escolaridade, em que os alunos, naturalmente, apresentam ainda reduzida autonomia no trabalho individual. Daí, ser de particular importância o lugar na sala a atribuir ao aluno em estudo. Assim, este foi colocado à frente, sozinho numa mesa, para reduzir os elementos distratores. Desta forma, também a professora facilmente estabelecia contacto visual com o aluno, conseguindo um maior controlo do seu comportamento e uma melhor captação da sua atenção. Iguamente se tornava, assim, mais fácil identificar qualquer dificuldade demonstrada pelo aluno.

Para apoio ao aluno recorreu-se, ainda, à ajuda de um colega que estivesse disponível para o auxiliar em tarefas mais exigente, tirando partido das vantagens da tutoria de pares (cf. Lopes e Silva, 2009) Esse colega era selecionado tendo em conta as suas competências académicas e pessoais: uma criança calma, paciente, simpática, colaborativa e, simultaneamente, que evidenciasse bons resultados nas atividades em que ia ajudar. O colega de suporte (que tinha igualmente para fazer uma tarefa idêntica à da criança que ia apoiar) era ao mesmo tempo instruído para assumir uma atitude positiva, incentivando e valorizando os sucessos do aluno em estudo. Esta estratégia de cooperação resultou bastante bem: habitualmente a criança conseguia acompanhar as solicitações feitas, ficava muito satisfeito com os elogios dos colegas e respondia de forma motivada. Além disso, a dinâmica gerada facilitou uma maior integração e aceitação do colega apoiado, por parte dos elementos da turma. Na medida em que o apoio dos pares garantia ao aluno a atenção pessoalizada de que ele necessitava, a professora ficava também, ao mesmo tempo, mais disponível para a restante turma e para outros alunos necessitados de ajuda individualizada.

Conclusões

A inclusão escolar é uma filosofia educativa cujos princípios terão de ser hoje a pedra de toque da política de educação face à diferença. Nesse sentido, a escola e os seus docentes são chamados a responder às exigências colocadas pelos alunos com NEE, criando, nomeadamente, as condições para que estes possam frequentar a classe regular e aproveitar, conjuntamente com os restantes colegas, dos benefícios de uma educação não segregadora.

Contudo, tendo em conta as exigências colocadas para a condução e orientação do processo ensino-aprendizagem numa turma que, já de si, é habitualmente constituída por indivíduos diferentes, que exigem uma atenção repartida, mais difícil se torna atender em particular outros alunos na mesma sala que, fruto das suas necessidades especiais, requerem uma atenção acrescida, permanente e individualizada. A nossa perspetiva é, no entanto, de que esse objetivo é exigente, mas possível de alcançar. O caso relatado é um exemplo dessa possibilidade. Primeiro que tudo, acreditando nas potencialidades do aluno e valorizando o melhor que nele existe; depois, ajustando o processo pedagógico às suas características, ajustando objetivos, conteúdos e processos de ensinar; em terceiro lugar, lançando mão dos recursos disponíveis, muitas vezes tão próximos e nem sempre aproveitados - no exemplo concreto, foi particularmente importante o papel dos pares; finalmente, não pretendendo ser exaustivos, mas como este caso também revelou, chamando a família a envolver-se, ela que está mais do que ninguém preocupada e ansiosa por poder contribuir para a superação das dificuldades que a criança revela e desejosa de encontrar quem a apoie nessa difícil tarefa.

Referências bibliográficas

- Alonso, M., & Bermejo, B. (2001). *Atraso mental: adaptação social e problemas de comportamento*. Amadora: McGraw-Hill.
- American Psychiatric Association (APA) (2014). *DSM-5 – Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5ª ed.). Lisboa: CLIMEPSI Editores
- American Psychiatric Association (APA) (2002). *DSM-IV-Text Review – Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Lisboa: CLIMEPSI Editores
- Belo, C., Caridade, H., Cabral, L., & Sousa, R. (2008). Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização. *Revista Diversidades*, 22, 4-13.
- Castillejo, J. L., Gargallo, B., Baeza, C., Peris, M., D., & Toledo, A. (1987). *Investigación educativa y práctica escolar – Programas de acción en el aula*. Madrid: Santillana, SA.
- Carvalho, E.N., & Maciel, D.M. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, Vol 11 (2), 147-156.
- Coutinho, C. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Acedido em 11 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>
- Cunha, M. I., & Costa, C. M. (2007). *Comportamentos (des)adaptados: causa ou efeito da deficiência mental?*. Acedido em 5 de Novembro, 2010. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/76/Cad_5ComportamentosDesadaptados.pdf?sequence=1
- Falardeau, G. (1999). *As crianças hiperactivas*. Mem Martins: Edições cetop.
- Landívar, J.G., & Hernández, R.S. (1994). *Adaptaciones curriculares – guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid: Gepe, S.L.
- Manjón, D. G. (Coord.). (1995). *Adaptaciones curriculares – Guía para su elaboración* (2ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

- Lopes, J. (2000). Distúrbios exteriorizados de comportamento: Uma perspectiva desenvolvimental. In I. Soares (Org.), *Psicopatologia do desenvolvimento: trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa - um guia prático para professores*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- García, I.M. (2001). *Hiperactividade*. Lisboa: McGraw Hill.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2004). A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 21, 64-69.
- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Slavin, R. (2003). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Pearson Education.
- Sosin, D., & Sosin, M. (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperactividade*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Adotada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais - Acesso e qualidade, realizada em Salamanca a 10 de junho de 1994. Ed UNESCO.

Documentos legais

- Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro. Diário da República, I Série B, nº 215.
- Decreto-Lei nº 3/2003, de 7 de janeiro. Diário da República, I Série, nº 4.