

# **Mestrado em Ciências de Educação**

## **Educação Especial**

### **“Vivências de Identidade em Adolescentes com Trissomia 21”**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação Especialização em Educação Especial.

**Candidata: Cristina Maria Sequeira Prata Barbedo Magalhães**

**Sob Orientação de: Professor Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso**

**Co-Orientação de: Mestre Maria Isabel Santo de Miranda Cunha**

Porto, Setembro de 2010

# AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer de forma muito especial ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Afonso, e à minha co-orientadora, Mestre Isabel Cunha, pela orientação, estímulo, disponibilidade e apoio científico que prestaram durante a elaboração da presente dissertação.

Aos meus colegas de mestrado, pela amizade e pelos momentos de boa disposição partilhados.

A todos os adolescentes com T21, que integraram o Grupo deste estudo, pela colaboração, sem a qual não seria possível a concretização deste trabalho.

Ao David, à Rita e ao Zé, pela paciência e entusiasmo com que sempre me apoiaram.

A todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste estudo,

os meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado procura estudar a problemática geral da adolescência, em jovens com Trissomia 21. A escassez de estudos realizados acerca de auto-percepções de adolescentes com T21 torna pertinente a realização desta dissertação. É nossa intenção ouvir a voz, na primeira pessoa, de um grupo de quatro adolescentes, muitas vezes estigmatizados, olhá-los de uma forma singular e tentar saber como constroem as representações de identidade nas vivências do quotidiano. A nossa investigação tem como metodologia de base o estudo de caso, focando um grupo de quatro adolescentes com T21. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que foram utilizados inquiridos por entrevista tratados através da análise de conteúdo descritiva. Os resultados sugerem que os adolescentes com T21 em causa têm dificuldades em encontrar e desenvolver a sua identidade. Este facto deriva das fracas experiências de vida que lhes são facultadas pelo meio familiar e escolar, obstáculos à formação de uma vontade individual consistente.

**Palavras-chave:** adolescência, identidade, representações sociais, grupo, deficiência mental, Trissomia 21 (T21).

# ABSTRACT

This master's degree thesis aims to study the general problematic of adolescence, in a group of young people with Trisomy 21. The scarcity of studies about self-perceptions of adolescents with T21 became relevant to conduct this thesis. It is our intention to hear, in first person, the voice of a group of four teenagers, often stigmatized, look at them in a unique way and try to learn how they construct the representations of identity in their everyday life experiences. Our research has taken as basic methodology the case study, focused on a group of four teenagers with T21. This is a qualitative research in which surveys were used by structured interviews treated through descriptive content analysis. The results suggest that these adolescents with T21 have difficulties in finding and developing their identity. This stems from the poor life experiences that are provided by their familiar and school environment, which will hinder the formation of a consistent individual will.

**Keywords:** adolescence, identity, social representations, group, mental disability, Trisomy 21 (T21).

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	2
RESUMO .....	3
ABSTRACT .....	4
ÍNDICE.....	5
ÍNDICE DE QUADROS .....	7
ÍNDICE DE TABELAS/GRÁFICOS.....	8
LISTA DE ABREVIATURAS .....	11
INTRODUÇÃO .....	12
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	15
Capítulo I – Adolescência.....	16
1.1- Uma abordagem global.....	17
1.2 - Transformações físicas e cognitivas na Adolescência.....	25
- A Construção da Identidade.....	25
1.3 - Síntese.....	30
Capítulo II - Representações sociais na adolescência.....	32
2.1 - O modelo teórico das representações sociais .....	32
2.2 - O grupo na adolescência .....	37
2.3 - Representações Sociais do Adolescente com T21 .....	43
2.4 - Síntese.....	46
Capítulo III - Vivências de Identidade .....	48
no Adolescente com DM / T 21 .....	48
3.1 - Deficiência Mental (DM).....	48
3.3 - Identidade/Adolescência .....	63
3.4 - O adolescente com T21 .....	67
3.5 - Síntese.....	75
PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA.....	78
Capítulo I - Objecto de estudo .....	79
1.1 - Identificação do Problema.....	79
1.2 - Explicitação da Pergunta de Partida .....	81
1.3 - Formulação de Hipóteses .....	83

Capítulo II - Caracterização da amostra .....	85
2.1 - Aspectos gerais.....	85
2.2 - Caracterização da escola e do meio envolvente .....	86
2.3 - Caracterização do grupo .....	87
Capítulo III - Metodologia de Investigação Empírica.....	94
3.1 - Procedimentos gerais .....	94
3.2 - Instrumentos - Inquérito por entrevista.....	98
3.3 - Procedimentos da Recolha de Dados .....	102
3.4 - Opções na análise dos inquéritos por entrevista .....	104
Capítulo IV - Apresentação e discussão.....	107
de resultados.....	107
4.2 - Análise descritiva dos inquéritos por entrevista.....	110
4.2.1 - Análise descritiva dos resultados obtidos na categoria .....	110
“Comportamentos/Atitudes” .....	110
4.2.2 - Análise descritiva dos resultados obtidos na categoria .....	119
“Relacionamentos, Escola/Amigos/Família” .....	119
4.2.3 - Análise descritiva dos resultados obtidos na categoria .....	125
“Tempos Livres/Lazer/Interesses” .....	125
4.2.5 - Análise descritiva dos resultados obtidos na categoria .....	139
“Comportamentos de Risco” .....	139
4.2.6 - Análise descritiva dos resultados obtidos na categoria .....	142
“Perspectivar o Futuro” .....	142
4.2.7 - Análise descritiva dos resultados obtidos na categoria .....	146
“Auto-Conceito” .....	146
4.3 - Discussão dos resultados .....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	159
BIBLIOGRAFIA .....	163

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos participantes quanto ao género e a idade.....	91
Quadro 2 – Distribuição dos participantes quanto ao Tipo de Trissomia, obtido por meio do seu cariótipo .....	91
Quadro 3 – Distribuição dos participantes quanto à idade de aquisição das principais habilidades do desenvolvimento motor .....	92
Quadro 4 - Percurso escolar dos participantes.....	92
Quadro 5 - Distribuição dos participantes quanto às Medidas Educativas (Art.º16) do Regime Educativo Especial (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro) para eles definidas no presente ano lectivo .....	93
Quadro 6 - Calendários das entrevistas .....	103

## ÍNDICE DE TABELAS/GRÁFICOS

Tabela/Gráfico 1 – “Eu quero ser bom para as outras pessoas” .....	110
Tabela/Gráfico 2 – “Eu fico muito zangado e perco a paciência com facilidade “ .....	111
Tabela/Gráfico 3 – “Eu sou obediente e costumo fazer o que os meus pais ou os professores me pedem” .....	111
Tabela/Gráfico 4 – “Eu gosto de ajudar alguém que parece magoado, aflito ou a sentir-se mal” .....	112
Tabela/Gráfico 5 – “Eu zango-me e irrita-me muito” .....	113
Tabela/Gráfico 6 – “Eu fico muitas vezes de mau humor e a chorar” .....	113
Tabela/Gráfico 7 – “Eu sou amigo dos meus amigos mais novos” .....	114
Tabela/Gráfico 8 – “Os adultos (pais, professores...) zangam-se muito comigo” ....	114
Tabela/Gráfico 9 – “Muitas vezes ofereço-me para ajudar outras pessoas (pais, professores, crianças) ” .....	115
Tabela/Gráfico 10 – “Eu sinto muito medo e assusto-me facilmente” .....	116
Tabela/Gráfico 11 – “Eu quando estou aflito(a) peço ajuda .....	116
Tabela/Gráfico 12 – “Eu gosto de estar sozinho(a)” .....	117
Tabela/Gráfico 13 – “Eu tenho muitas preocupações, muitas vezes pareço ter medo de tudo” .....	118
Tabela/Gráfico 14 – “Eu gosto de fazer trabalhos de grupo com os meus colegas” .....	119
Tabela/Gráfico 15 – “Eu gosto da minha escola” .....	120
Tabela/Gráfico 16 – “Eu acho que os meus professores gostam de mim” .....	120
Tabela/Gráfico 17 – “Eu costumo dividir ou emprestar as minhas coisas” .....	121
Tabela/Gráfico 18 – “Eu tenho pelo menos um bom amigo ou amiga” .....	121
Tabela/Gráfico 19 – “Eu gosto de dançar com os meus amigos” .....	122
Tabela/Gráfico 20 – “Eu gosto de estar no meio de muita gente” .....	122
Tabela/Gráfico 21 – “Os outros jovens/colegas não querem estar comigo” .....	123
Tabela/Gráfico 22 – “Eu dou-me melhor com os adultos do que com os meus colegas” .....	124
Tabela/Gráfico 23 – “Eu acho que os meus pais gostam de mim” .....	124
Tabela/Gráfico 24 – “Eu vejo televisão sozinho(a) no meu quarto” .....	126
Tabela/Gráfico 25 – “Eu gosto de passear com os meus amigos” .....	126

Tabela/Gráfico 26 – “Eu gosto de convidar amigos para irem à minha casa” .....	127
Tabela/Gráfico 27 - “Eu gostava de ir ao cinema com os meus amigos” .....	127
Tabela/Gráfico 28 – “Eu gosto de jogar no computador/jogos durante muito tempo” .....	128
Tabela/Gráfico 29 – “Eu gosto de falar ao telemóvel” .....	129
Tabela/Gráfico 30 – “Eu gosto de arrumar a minha casa” .....	129
Tabela/Gráfico 31 – “Eu gosto de ir às compras” .....	130
Tabela/Gráfico 32 – “Eu gosto de dormir toda a manhã ao fim-de-semana” .....	130
Tabela/Gráfico 33 – “Eu vou sozinho para a escola” .....	133
Tabela/Gráfico 34 – “Eu gosto de me deitar tarde” .....	133
Tabela/Gráfico 35 – “Eu escolho as roupas que visto” .....	134
Tabela/Gráfico 36 – “Eu escolho a forma como me penteio” .....	134
Tabela/Gráfico 37 – “Eu escolho os programas de televisão que vejo” .....	135
Tabela/Gráfico 38 – “Eu só vou passear com os meus pais ou outros familiares” ..	136
Tabela/Gráfico 39 – “Eu preciso de ter mesada” .....	136
Tabela/Gráfico 40 – “Eu costumo escolher as roupas que compro” .....	137
Tabela/Gráfico 41 – “Eu penso que os meus pais me tratam como uma criança” ..	137
Tabela/Gráfico 42 – “Eu ouço música com o som muito alto” .....	138
Tabela/Gráfico 43 – “Eu gosto que entrem no meu quarto” .....	138
Tabela/Gráfico 44 – “Eu gostava de faltar à escola, para ir passear” .....	139
Tabela/Gráfico 45 – “Às vezes pego em coisas que não são minhas, de casa, da escola ou de outros lugares” .....	140
Tabela/Gráfico 46 – “Eu gostava de fumar um cigarro” .....	140
Tabela/Gráfico 47 – “Eu gostava de beber vinho” .....	141
Tabela/Gráfico 48 – “Eu gostava de conduzir um carro/mota .....	141
Tabela/Gráfico 49 – “Eu sei que um dia vou morrer” .....	142
Tabela/Gráfico 50 – “Eu, um dia, vou sair desta escola” .....	143
Tabela/Gráfico 51 – “Quando sair da escola quero ir para outra escola” .....	143
Tabela/Gráfico 52 – “Quando sair da escola quero ir trabalhar” .....	144
Tabela/Gráfico 53 – “Quando sair da escola quero ficar em casa” .....	144
Tabela/Gráfico 54 – “Eu gostava de viver sozinho(a)” .....	145
Tabela/Gráfico 55 – “Eu gostava de casar e ter filhos” .....	145
Tabela/Gráfico 56 – “Eu gosto de um(a) colega e queria namorar com ele(a)” .....	146
Tabela/Gráfico 57 – “Eu acho que sou bonito(a) e elegante” .....	146
Tabela/Gráfico 58 – “Eu acho que sou gordo(a)” .....	147

Tabela/Gráfico 59 – “Eu sou ‘igual’ aos meus colegas” .....	148
Tabela/Gráfico 60 – “Eu acho que o meu corpo mudou muito” .....	148
Tabela/Gráfico 61 – “Eu gosto do meu corpo” .....	149
Tabela/Gráfico 62 – “Eu gostava de saber mais coisas sobre o meu corpo” .....	149

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

### **SIGLAS / DESIGNAÇÃO:**

AADM - Associação Americana de Deficiência Mental

AAMR – American Association on Mental Retardation

CEI – Currículo Específico Individual

CID - Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e desvantagens

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DGS - Direcção Geral de Saúde

DM - Deficiência Mental

EE – Educação Especial

FCSD – Fundacio Síndrome Catalã de Down

ICIDH - International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização Das Nações Unidas

PEI - Programa Educativo Individual

T21 - Trissomia 21

UNESCO – Organização Das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura

## INTRODUÇÃO

Este trabalho enquadra-se no contexto da dissertação de Mestrado em Ciências de Educação - Especialização em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O ponto de partida é o conjunto de preocupações e questões oriundas da experiência diária, na nossa prática docente, desenvolvida com jovens com NEE, mais especificamente com Trissomia 21 (T21), num contexto de integração numa escola básica oficial. Estas preocupações surgem daquilo que fomos fazendo e sentindo ao longo de mais de vinte anos como profissionais de educação especial em contexto escolar.

O presente estudo tem como objectivo geral conhecer e caracterizar a problemática da adolescência e as representações sociais que os adolescentes com T21 fazem das suas vivências de identidade. Para o efeito tomámos um grupo de quatro adolescentes com T21. Propomo-nos estudar as diversas formas como lidam estes alunos com a adolescência, as possíveis descobertas, alegrias, temores, resistências e ansiedades, relacionadas com este período de adaptação. Para isso procurámos investigar a auto-percepção que têm dos seus comportamentos, acções, necessidades e desejos, numa escola básica do segundo e terceiro ciclo do ensino público português.

Pretendemos, igualmente conhecer a possível influência de alguns factores, como o contexto familiar e escolar de cada um destes adolescentes. Na adolescência a “amizade” e o “grupo de pares” surgem como construtores privilegiados de afectividade e de bem-estar pessoal. Os jovens com T21 passam, tal como todos os adolescentes, por este período de vida. Um estudo, que se propõe investigar as auto-percepções das vivências de identidade de um grupo de adolescentes com T21, pode proporcionar reflexões importantes que contribuam para uma futura vida adulta mais autónoma e activa. A todo o momento, pretendemos dar resposta à seguinte questão central da investigação - Como representa as vivências de identidade o adolescente com T21?

Procurámos com os resultados obtidos, salvaguardando as limitações metodológicas da dimensão do caso, contribuir para otimizar a intervenção no processo educativo dos adolescentes com T21. Desta forma, propomos a realização de uma investigação com a finalidade de tornar mais eficaz o nosso trabalho docente.

O presente trabalho, dividido em duas partes, uma de enquadramento teórico e outra empírica, pretende constituir-se como um todo integrado, uma vez que a selecção e a organização dos itens abordados na parte teórica foram determinados pelas questões de investigação que pretendíamos conhecer. Assim, estrutura-se, fundamentalmente da seguinte forma:

Na primeira parte procede-se à revisão da literatura considerada pertinente, sobre o tema do nosso estudo, iniciando-se por uma abordagem global da adolescência. Deste modo perspectiva-se a ideia de adolescência e a sua evolução histórica como problemática educacional. Esta parte está estruturada em três capítulos, sendo que no primeiro - Adolescência – fazemos um enfoque nas transformações físicas e cognitivas deste período de vida e na construção da identidade, pois, conforme Marrocks citado por Ceballos (1999), a adolescência tem início na biologia e termina na cultura. Fazemos, neste ponto, um breve enfoque nas questões da construção da identidade.

No segundo capítulo - Representações Sociais e o Grupo, Relações Inter-Grupo - procuramos explanar a importância que o grupo de pares, ou grupo de amigos, assume no processo de individuação e identificação. Neste sentido prosseguimos com o estudo das representações sociais dos adolescentes com T21.

No terceiro capítulo - Vivências de Identidade no Adolescente com T21 - fazemos um enfoque mais objectivo na problemática que deu origem a este estudo, a T21, e nas questões que levam ao conceito de identidade.

Na segunda parte, para a concretização da investigação empírica, recorreu-se a uma metodologia de estudo de caso, do tipo qualitativa, no desenho, no planeamento e na execução da mesma, com o recurso a técnicas de recolha de dados, como o inquérito por entrevistas e a pesquisa documental. Com a aplicação destes recursos pretende-se um estudo fiável e pormenorizado, na medida do possível, da realidade a investigar, obtendo assim um estudo de caso. O estudo de caso é particularmente apropriado para pesquisadores individuais, pois dá a oportunidade para que um aspecto do problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado (Dias, 2000). O estudo de caso é um método amplo que permite ser aplicado a uma grande variedade de problemas e contribui, de forma consistente, para o desenvolvimento de um corpo de conhecimento próprio em educação.

Pretendemos com estas técnicas de recolha de dados procurar entender as questões de identidade, nomeadamente as experiências e as perspectivas que os actores intervenientes (adolescentes com T21) percebem ter, em relação ao período de vida que atravessam. Após a recolha dos dados obtidos junto dos participantes, procede-se à categorização do material, pretendendo-se corporizar as hipóteses formuladas. Deste modo, as hipóteses centram-se em questões-chave das vivências de identidade do grupo. Na sequência da categorização das entrevistas, procede-se à análise de conteúdo descritiva deste material, objectivando-se a validação plausível das hipóteses.

Esta será então a parte do trabalho referente à pesquisa empírica, onde se apresenta a metodologia utilizada e as técnicas de recolha de dados, relata-se também com algum pormenor os momentos e fases da investigação e a escolha dos investigados. Seguidamente será feita a apresentação e análise dos resultados.

A última parte será reservada para as considerações finais e para as possíveis implicações da investigação.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## Capítulo I – Adolescência

Nesta primeira parte do estudo propomos fazer uma pesquisa bibliográfica à volta do tema escolhido. Em linhas gerais a pesquisa bibliográfica levanta o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando a sua contribuição para compreender ou explicar o problema objecto da investigação. Ela abrange publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet. Esse levantamento é importante tanto nos estudos baseados em dados originais, colhidos numa pesquisa de campo, bem como naqueles inteiramente baseados em documentos (Luna, 2002). Partimos da premissa de que pesquisar é uma actividade que requer disciplina, rigor e fidedignidade no levantamento e trato dos dados obtidos para tal. Segundo Luna (2002) desenvolver uma pesquisa “*visa a produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente, além de fidedigno*”. Assim sendo, esta pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais conhecer algum conhecimento pré-existente relacionado com o tema escolhido.

Koche (1997) indica três factores importantes na escolha do tema: deve partir de interesses do investigador, ser compatível com a sua qualificação e nível de conhecimentos, e o investigador deve observar a existência de fontes de consulta acessíveis ao pesquisador. Neste trabalho a escolha do tema recaiu sobre a adolescência na T21. Esta escolha deriva de factores internos aos investigadores, ou seja, de estar relacionada com os interesses dos mesmos no que se refere aos estudos na área das ciências humanas. Também foi condicionante da escolha do tema o interesse que poderá ter num contexto actual de sociedade inclusiva.

## 1.1- Uma abordagem global

A palavra adolescente (*adulescens*) deriva do latim *adolescere*, que significa crescer, transitar de um estágio a outro dentro de um processo. “ *O termo adolescência traduz um conceito lato, de difícil aplicação a um grupo etário rigorosamente definido*” (Prazeres, 2002). Concebe-se, geralmente, a adolescência como uma etapa do desenvolvimento humano compreendida entre os 10 e os 18 anos de idade, iniciando-se com as mudanças fisiológicas da puberdade e que atinge um possível término quando é atingido o estatuto sociológico de adulto. Trata-se de um fenómeno exclusivamente humano, no qual se faz a transição da infância à idade adulta por meio de iniciações e ritos específicos de cada cultura.

Historicamente, encontramos a ideia de adolescência desde Platão (347 a.C.) que define a adolescência como uma idade de uma excitabilidade excessiva, da procura contínua de discussões e de uma agitada emotividade. Por seu lado, Aristóteles (322 a. C.) afirma que os adolescentes caracterizam-se pela sua propensão a mudarem com frequência as atitudes, pelo seu carácter irascível e apaixonado e pela sua tendência em assumir posições extremas. Shakespeare (1616) descreve os adolescentes da época vitoriana como sujeitos cujo único e permanente propósito é insultar os velhos. Segundo Guliano (1979), na Roma Antiga (séc. VIII a. C) não existia uma idade específica denominada de adolescência, mas fazia-se uma cerimónia religiosa na qual o jovem despia a roupa da infância e vestia a toga viril que significava a entrada na idade adulta. Rousseau (1778) concebe a ideia de adolescência como um novo nascimento, uma metamorfose pela qual se ascende ao sentido social, à emotividade e à consciência moral. Este filósofo inventa a noção moderna de adolescência ao concebê-la como uma etapa de crise, como um período de desordem anterior a uma nova ordem.

O primeiro livro, “*Adolescence*”, é escrito pelo americano Stanley Hall, em 1905. Segundo este autor, o adolescente opõe-se à criança pela intensa vida interior de reflexão sobre os sentimentos vivenciados. É uma visão conflitual e que negligencia os factores socioculturais que vieram posteriormente a considerar-se fundamentais. Na mesma época Sigmund Freud (1905) publica os “*Três ensaios sobre a teoria da sexua-*

*idade*”, obra que trouxe uma gigantesca contribuição à compreensão da sexualidade infantil, bem como às transformações da puberdade (Dias e Vicente, 1984).

A ideia actual de adolescência não existia até ao final da Idade Média (Queda de Constantinopla - séc. XV), surgindo com o aparecimento da sociedade burguesa e o advento da industrialização. A exclusão desta faixa etária do mercado de trabalho provocou uma mudança substancial na estrutura familiar, pois os adolescentes passam a estar restringidos a certos espaços escolares, de forma reprimida e em grupos específicos (Gillis, 1974). Em meados do séc. XX, nas classes altas dos países ocidentais industrializados a noção desta adolescência quase desaparece, pois os jovens recuperam as suas liberdades e assiste-se à deterioração do controlo autoritário dos pais. Sampaio (1994) define adolescência como sendo “uma etapa do desenvolvimento, que ocorre desde a puberdade à idade adulta, ou seja, desde a altura em que as alterações psicobiológicas iniciam a maturação até à idade em que um sistema de valores e crenças se enquadra numa identidade estabelecida”.

Actualmente, este período é tema de inúmeros estudos e carrega em si questões psíquicas, biológicas e culturais (Gutierra, 2003; cit. Macedo, 2004). Como dissemos, a adolescência é o período do crescimento humano usualmente situado entre o início da puberdade e o estabelecimento da maturidade. Em termos de desenvolvimento este período caracteriza-se pela transição do estágio infantil para o estágio adulto de inúmeras funções humanas, incluindo as sexuais. “*A adolescência inclui o desenvolvimento das capacidades intelectuais, as atitudes e o ajustamento afectivo e sexual*” (Luella Cole & Irma, 1970). Para estes autores a adolescência é uma fase do desenvolvimento que se caracteriza pelas transformações físicas (puberdade), psico-afectivas e sociais que emergem para a definição da identidade do adolescente.

A OMS (Organização Mundial de Saúde), de acordo com a documentação mais relevante produzida, define população juvenil como o conjunto dos indivíduos de idade compreendida entre os 10 e os 24 anos e atribui as designações de adolescentes e de jovens aos indivíduos que têm entre 10 e 19 anos e entre 19 e 24 anos, respectivamente. No documento referido, adopta-se a designação genérica de “jovens” sempre que não esteja em causa qualquer especificidade que justifique menção expressa ao grupo dos “adolescentes”.

De acordo com Zimmerman (2001), a adolescência configura um período de crise decorrente das transformações que nele ocorrem, sobretudo no que diz respeito à construção de uma identidade. Para Aberastury (1992), a adolescência é uma fase de transição, permeada por grandes alterações de ordem biológica, psicológica e social, que culminam no atingir da idade adulta. Este autor fala mesmo de uma síndrome normal da adolescência, expressa pela procura de si mesmo e da sua identidade, com a perda do corpo infantil, a procura do grupo de pares, em que parte da dependência em relação aos pais é transferida para o grupo, uma necessidade sempre crescente de intelectualizar e fantasiar as suas opções numa atitude social reivindicatória, contradições sucessivas nas manifestações normais de conduta, uma necessidade progressiva de separação dos pais e constantes flutuações de humor e do estado de ânimo.

As vivências do adolescente são marcadas por um movimento pendular, estabelecido entre rupturas e encontros do passado com o presente e a forma como começa a perspectivar o futuro. Vive assim, um grande dilema entre a regressão e a transformação, elaborando um processo em que é importante o papel que desempenhava quando criança nas suas identificações infantis com os pais (Andeozi, 2001). Em 1904, Stanley Hall publica um tratado sobre as características psicológicas da adolescência. Este autor, seguindo as ideias de Rosseau (1778), desenvolve a teoria psicológica da reconstituição na qual afirma que a experiência humana está na estrutura genética de cada indivíduo, segundo as teorias da evolução de Lamarck (1829), Darwin (1882) e Haeckel (1919). Hall (1904) explica o desenvolvimento sexual, social, intelectual e emocional ocorrido na adolescência como uma sucessão de crises, concebendo esta como a fase de transição entre a infância e a idade adulta. Para este autor a essência da adolescência é um estado de eterno conflito do qual nasce a identidade individual. Hall (1904), apesar de ter sido um marco no estudo desta fase de vida, recebeu muitas opiniões desfavoráveis, pois ignorou as influências da cultura no desenvolvimento do ser humano.

Com o desenvolvimento da psicanálise nos finais do séc. XIX, surge a ideia freudiana de que a estruturação da personalidade ocorre nos primeiros cinco anos de vida e que a adolescência não é mais do que o reajuste dessas experiências. Segundo Freud (1905), o período da adolescência caracteriza-se pelo aumento da excitação nervosa, da ansiedade e das perturbações da personalidade. Ocorre a perda da identidade infantil, a que se segue uma nova individualidade. A explicação básica da psicanálise diz-nos que

as mudanças somáticas e funcionais da puberdade são a causa das transformações psicológicas da adolescência. Assim, observam-se problemas do ego e da identidade na dualidade infância/perda da infância; ou seja, o indivíduo deixa de ser criança, mas tem dificuldades em enfrentar a sua nova condição. As teorias psicanalistas falam de uma crise do adolescente. A ausência desta crise constitui, nesta teoria, um sinal de alarme, pois ela é sempre necessária na conquista da autonomia e da formação de uma personalidade independente. Seguindo as pisadas do pai, Ana Freud (1976) afirma que a adolescência constitui o período mais importante na formação da personalidade.

A problemática da adolescência foi estudada a fundo por Erikson (1968), psicanalista infantil, discípulo de Ana Freud (1976), no que se designou por teoria do desenvolvimento psicossocial. De acordo com este autor, é neste período que se organiza a construção da identidade do Eu, sendo esta a base do desenvolvimento do indivíduo. Conforme Knoger (2004), o pensamento de Erikson (1968), foi directamente influenciado pela psicanálise, no entanto distancia-se desta linha teórica ao discordar de que a personalidade se forma definitivamente na infância, defendendo que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida (*life-span*). Erikson (1968) inaugura a ideia de que o desenvolvimento humano é co-extensivo à vida e que ocorre dentro de contextos socioculturais, sendo resultado da interacção entre a pessoa e o ambiente (Sprinthall & Collins, 2003). É através dos estádios do *life-span* que emerge o sentido de identidade, conceito de extrema importância na teoria Eriksoniana que, conforme Claes (1985), "faz referência a um processo em vias de elaboração, uma construção nunca acabada do Eu". A principal tarefa da adolescência é a resolução da crise da identidade (identidade versus confusão). O mesmo autor sustenta que para chegar a uma identidade pessoal realista e coerente, é inevitável passar por uma crise de identidade e saber resolvê-la de modo satisfatório.

O desenvolvimento do sentido da identidade constitui a última fase da infância, segundo a teoria do desenvolvimento psicossocial da personalidade de Erikson (1984), onde se afirma que na adolescência deve estabelecer-se uma ligação entre o passado – "*o que eu era como criança*" – e o futuro – "*o que serei como adulto*" –, podendo o adolescente, assim, projectar planos coerentes para a vida adulta. É o período em que se estabelece um senso de identidade pessoal, assegurando, conforme Erikson (1984), "*o*

*sentido de ser um consigo próprio, que cresce e se desenvolve"* (Erikson, citado por Pinheiro, 2003).

Segundo Sampaio (2002), a identidade, a adaptação e a autonomia são as principais questões da adolescência. Este autor considera a formação da identidade como um processo dinâmico, que resulta da assimilação e rejeição das identificações sofridas ao longo da vida, assim como das interações entre o desenvolvimento pessoal e as representações sociais. No entanto, o processo de constituição da identidade do indivíduo torna-se ainda mais complexo diante da multiplicidade de opções que a sociedade contemporânea oferece e da sua constante transformação. Assim, o adolescente em permanente reconstrução interna deve acompanhar essas mudanças e precisa posicionar-se diante delas. A par da necessidade que o adolescente tem de ensaiar a sua independência, revoltando-se permanentemente contra o que lhe é instituído, existe a grande necessidade de continuar a sentir-se protegido pelos adultos em seu redor. Spranger (1955) apresenta uma teoria cultural da adolescência em que afirma que é nesta fase da vida que se alcança a maturidade de toda a estrutura mental. Para que isso aconteça, o autor afirma que o adolescente começa por ver-se como outra pessoa, experimentando tensões e crises que levam a mudanças na personalidade. Numa segunda fase assistimos a um processo de crescimento lento e contínuo de aquisição de valores e ideias culturais do grupo de pares em que se insere o adolescente. Por último, o adolescente atinge o autocontrolo e autodisciplina. A elaboração consciente de um plano de vida com intencionalidade futura é, para Spranger (1955), o final do estágio adolescente.

Contrariando as teses de Stanley Hall (1904) e de Freud (1905), Margaret Mead (1975) elabora um estudo empírico de campo em Samoa, cujos resultados lhe permitiram desenvolver uma tese que nega a universalidade da natureza humana nas diversas fases do desenvolvimento humano. Nesta região muito pobre, Mead (1975) conclui que os adolescentes não revelam qualquer descontinuidade entre a infância e a idade adulta, não lutam por ideais nem sofrem por convicções. Apesar de estes adolescentes terem poucas opções de escolha, fazem-no sem traumas nem exigências despropositadas. A entrada na vida activa faz-se desde a infância como necessidade de uma economia familiar. Desta forma Mead (1975) afirma que o ser humano dispõe de grande plasticidade que lhe permite adequar-se ao meio envolvente. Esta teoria do condicionamento cultural procura provar que o processo de crescimento é gradual e contínuo, variando de cultura

para cultura. Outros estudos realizados em grupos indígenas por Ruth Benedict (1954) e por Cueli y Biro (1989) confirmam a existência de diferenças na conduta humana, instituições sociais, hábitos, costumes, rituais e crenças religiosas nas diferentes sociedades, que constituem factores importantes na formação da personalidade do adolescente.

Com uma perspectiva individualista surge Kurt Lewin (1935) que descreve a dinâmica da conduta adolescente em situações específicas. Para este investigador a pessoa e o ambiente são dependentes um do outro. Assim, cada adolescente percebe e age de forma diferenciada, dependendo das suas condições de desenvolvimento, da sua personalidade e da sua capacidade mental. Os factores ambientais, físicos e não físicos e a sua personalidade, necessidades e motivações em interacção contínua, constituem o espaço vital – desenvolvimento da linguagem, das relações sociais e emocionais. A evolução deste espaço vital depende de todo o contexto envolvente e das características pessoais do adolescente. Para Kurt Lewin (1935) o aparecimento de problemas de conduta na adolescência deve-se à falta de equilíbrio no espaço vital.

Numa perspectiva sociológica surge Elder (1975) que fala de um período entre a infância e a idade adulta em que é definida a identidade do sujeito. Para este autor o adolescente assume uma independência crescente face a quem representa a autoridade, define o seu espaço no grupo de pares e interessa-se pela sua imagem. Este processo depende da aceitação do outro e modifica-se constantemente conforme vão mudando os contextos sociais, familiares ou escolares. Nesta teoria a adolescência é um período de trânsito entre a infância e a idade adulta, em que é ao enfrentar situações sociais novas que são desenvolvidas as aprendizagens de desempenho de novos papéis sociais. Para Smilansky (1966) a socialização escolar é decisiva para estimular a construção da identidade/ajustamento dos adolescentes, em termos de desenvolvimento pessoal, de definição de valores de atitudes e de habilidades intelectuais. Segundo Alberoni (1970), é só após os grandes acontecimentos sociais de 1968 que a sociologia começa a estudar a importância dos jovens nas mudanças sociais que os converte numa “geração” e não numa idade ou uma classe. Para este sociólogo a “*geração adolescente*” define-se porque possui a capacidade de aumentar os seus conhecimentos, de intervir nos processos produtivos e na tomada de decisões.

Jean Piaget (1976) apresenta a teoria psico-genética da adolescência, que explica as transformações psicológicas da adolescência como resultado do desenvolvimento de

operações intelectuais das diferentes estruturas cognitivas, construídas a partir de esquemas biologicamente herdados e de um processo de assimilação e adaptação. Com o desenvolvimento do pensamento formal – período operatório formal - o adolescente constrói teorias que lhe permitem, ao distanciar-se de si próprio, estruturar e construir a sua identidade. Graças ao pensamento formal, à capacidade de reflexão e abstracção, o adolescente pensa a partir de hipóteses, raciocínio hipotético - dedutivo, desenvolve novas capacidades de avaliação dos outros e de si próprio, egocentrismo intelectual, sente-se o centro e as suas teorias sobre o mundo aparecem como as únicas correctas.

Na escala de cinco estádios da adolescência proposta na teoria de desenvolvimento de Dunphy (1963) explica-se o desenvolvimento deste período, correspondente a sujeitos entre os 13 e os 21 anos. Nos seus estudos este autor dividiu o período da adolescência em cinco estádios de desenvolvimento/ajustamento social. Num primeiro estádio o adolescente procura grupos do seu género sexual e não estabelece relações com grupos do outro sexo. No segundo estádio inicia as primeiras interacções entre grupos dos dois sexos. No estádio seguinte tornam-se importantes as relações um a um, que levam à construção da ideia de melhor amigo. No quarto estádio há a formação de grupos mistos. Por fim assiste-se à desintegração dos grupos e à formação de pares de namorados de associação frágil e efémera. Henry Wallon (1979) desenvolveu uma interpretação do desenvolvimento genético e da personalidade do adolescente a partir dos aspectos somáticos, afectivos, intelectuais e sociais. Nesta teoria a adolescência é uma fase de orientação reflexiva, centrada no Eu, em que a função preponderante está focalizada nas transformações físicas, as quais desencadeiam as transformações psicológicas.

Zajicek-Farber (1998) descreve a educação, o ajustamento familiar, as relações sociais, a sexualidade e o ajustamento emocional à adolescência como facilitadores da satisfação com a vida e percepção de bem-estar, enfatizando a importância da percepção de competência nos adolescentes e nos contextos em que estes se movem. A importância do conceito de competência pessoal e social é associada a um conjunto de estratégias para redução de disparidades ou desvantagens sentidas por determinados grupos que poderão ser devidas a factores contextuais de discriminação e desigualdades económicas e consequente desigualdade de oportunidades (Wallerstein, 2002). A satisfação com a escola, gosto pela escola, rendimento escolar, aceitação pelos pares e percepção do apoio pelos professores podem contribuir para o bem-estar e a percepção de satisfa-

ção com a vida nos adolescentes. Os rapazes, mais frequentemente do que as raparigas, referem menor satisfação com a escola (Sund, Larsson & Wichstrom, 2001; Matos & Carvalhosa, 2001; Matos et al, 2003; Matos et al, 2004).

Por outro lado, estudos de Assor, Kaplan e Roth (2002), referem que os adolescentes diferenciam o comportamento dos professores em “*promotores da autonomia*” e “*repressivos*”. Battistich e Hom (1997) afirmam que as escolas promotoras de um sentido de pertença e autonomia têm menores valores de consumo de drogas e de delinquência. Estes autores concluem ainda que o contexto escolar pode moderar a relação entre os factores de risco e protectores individuais e os resultados do desenvolvimento, e que as escolas que se constituem como “*comunidades escolares*” podem promover a vinculação e o sentido de pertença e assim facilitar a resiliência dos seus estudantes face a condições negativas do ambiente social e físico, nomeadamente no que diz respeito às escolhas de um estilo de vida promotor de saúde, em especial em grupos com desvantagem social, cultural e económica.

Em trabalhos anteriores (Matos et al, 2004), é referida a distribuição percentual de diversas situações de carácter pessoal ou contextual ligadas à idade e ao género, sugerindo que na maioria dos casos as situações e comportamentos se agravam com a idade, com uma tendência para comportamentos de internalização nas raparigas e de exteriorização nos rapazes. A satisfação com a vida e percepção de bem-estar também diminui com a idade, dos 11 para os 16 anos, e é menor nas raparigas. Em estudos complementares identifica-se ainda um agravamento geral, decorrente da situação de estatuto socioeconómico desfavorecido (Matos, Gonçalves & Gaspar, 2004). Assim, na adolescência, ocorre a integração final da identidade, como consequência da superação de conflitos e de sucessivas renovações e ajustamentos cognitivos, comportamentais e emocionais. Na visão dos pais de adolescentes comuns a adolescência é a fase do silêncio. A nova fase da comunicação é feita de frases entrecortadas e murmúrios como respostas.

## 1.2 - Transformações físicas e cognitivas na Adolescência - A Construção da Identidade

Adolescência e puberdade são dois processos de evolução do ser humano intimamente relacionados. Não podemos compreender a adolescência separando os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Segundo Osório (1989), estes são indissociáveis e é o conjunto de características dadas como próprias deste período que confere unicidade ao fenómeno da adolescência. Se a adolescência começa com a puberdade pode prolongar-se para além do termo desta. Adolescência surge como um termo mais geral e costuma designar o conjunto de todas as transformações corporais e psicológicas que acontecem entre a infância e a idade adulta. Tendo início com a puberdade, vai até alcançar-se a maturação física, psicológica e social.

Segundo Lópes e Furtes (1998) fala-se de puberdade quando se pensa no lado orgânico da adolescência e, em particular, no aparecimento da função sexual. Assim, puberdade é o conjunto de factores que tornam possível a reprodução e diz respeito a um grupo de transformações hormonais com implicações morfológicas e fisiológicas. Apesar de o desenvolvimento físico humano ser um processo contínuo e progressivo, tem na puberdade um momento único, derivado da aceleração do crescimento, produzindo uma transformação rápida do organismo (Tanner, 1962).

São múltiplas as mudanças físicas que ocorrem nesta etapa no sistema reprodutor, nos caracteres sexuais secundários, no sistema cardiovascular, na força dos músculos e em múltiplos outros aspectos. Os padrões generalizados de mudanças físicas ocorridas na puberdade têm variações decorrentes do género sexual, dos factores climáticos, geográficos e socioculturais. A puberdade, palavra derivada do latim "*pubes*", identifica-se quando nas raparigas se inicia a menstruação e nos rapazes aparecem os primeiros pêlos púbicos. Para Levisky (1995), a puberdade é um processo decorrente das transformações biológicas, enquanto a adolescência é fundamentalmente psicossocial. Pode dizer-se que o início da puberdade é uma sucessão de mudanças funcionais que definirão a identidade da maturação sexual e social. Greulich (1942) e Rocheblave-Spenlé (1989) afirmam que o corpo é um estímulo social e, a partir da adolescência, um estímulo sexual. Um dos problemas graves que pode ocorrer na adolescência, relacionado com a

imagem corporal, é o do regime alimentar, do qual podem resultar transtornos alimentares como a anorexia ou a bulimia.

Para Ausubel (1983), a preocupação dos adolescentes em que a aparência seja aceitável para si e para os outros deve-se à vontade de aumentar a atracção que exerce sobre o outro sexo e satisfaz as normas que pensa estarem pré-estabelecidas para ser aceite pelo grupo de pares. Segundo Viuniski (2001), a imagem corporal pode ser considerada como o cartão-de-visita do indivíduo, sobretudo na adolescência, de forma que a aparência determina a aceitação no grupo ou não. Nesta fase da vida o adolescente tem uma grande necessidade de ser bem visto e aceite, pelo que procura conceitos positivos de si mesmo, o que se reflecte na concretização da identidade/ajustamento pessoal (Dechen, Cano e Ribeiro (2000). Por um lado o corpo do adolescente está a modificar-se, biológico, e ele tem de conhecer, acertar e familiarizar-se com o seu novo corpo, psicológico, que não se desenvolve ao mesmo ritmo e ao mesmo tempo. Para além destas adaptações este adolescente ainda tem que se adaptar ao modo como os outros o vêem no seu novo corpo, social. Para Osório (1989), estes três níveis, biológico, psicológico e social, interpenetram-se, pois é impossível separar o biológico do psicológico e do social.

A adolescência é desencadeada e aparece ao mesmo tempo que as alterações que intervêm na maturação das manifestações pulsionais a este período de vida. Para Raymond-Rivier (1977), este critério é pouco preciso, uma vez que a puberdade é um fenómeno universal e o início cronológico da adolescência pode não coincidir em todos os indivíduos, dado que sofre a influência de múltiplos e variados factores, como: cultura, meio social e económico, sexo, alimentação, raça, hereditariedade, clima e cognição. Mas se, como vimos, é tão difícil precisar o início da adolescência, o seu fim ainda é mais difícil de determinar, pois não temos nenhum acontecimento biológico que indique a entrada no estágio adulto. Segundo Ceballos (1999) saber, com precisão, quando o processo da adolescência está concluído torna-se difícil porque os anos seguintes à adolescência caracterizam-se mais pela maturação psicológica do que pela maturação física. Sendo o psicológico essencialmente subjectivo é quase impossível precisar o momento concreto em que se atinge a maturidade psicológica do adulto.

A transformação de uma criança em adolescente é um processo de identificação que ocorre por diversos estádios em que é necessário cumprir certas tarefas para passar ao estágio seguinte com sucesso. Como vimos, Erikson (1968) vê a adolescência como um

caminho entre a infância e a maturidade em que o adolescente estabelece identidades sociais e ocupacionais. Este adolescente tem como tarefa central a descoberta de si próprio, a procura da sua identidade. Esta identidade é a conquista da autonomia e da independência, traços dominantes da chegada à idade adulta.

Para Wallon (1979), a identidade é a representação que o adolescente tem de si mesmo. Segundo Moraleta Cañadilla (1994), os comportamentos psicossociais durante a adolescência são o aparecimento de amizades de alta afectividade entre adolescentes do mesmo sexo e a fase do enamoramento. No que diz respeito à educação sexual, o grupo de pares e alguma literatura costumam ser as fontes principais de informação de que se socorrem os adolescentes. As meninas são, geralmente, informadas pelas mães da menstruação, mas o mesmo já não é usual no que se refere ao uso de contraceptivos (Vilar, 1999). A formação da identidade sexual decorre com avanços e recuos e é na fase final da adolescência que se atinge uma identidade sexual e a formação do carácter, tarefas finais da adolescência. Estas tarefas da adolescência só são possíveis devido ao desenvolvimento dos processos cognitivos. Blos (1962) fala da adolescência como o segundo processo de separação/individuação.

Em termos cognitivos a transformação principal que ocorre na adolescência é a crescente capacidade de considerar tanto as realidades com as quais entra em contacto como as que podem ou não existir fisicamente. Piaget (1976) chamou a esta capacidade o pensamento formal, ou seja, a conceituação de abstracções e realidades concretas. Este pensamento formal torna-se mais prevalente à medida que o adolescente adquire mais idade e depende da sua capacidade cognitiva e do tipo de envolvimento social que o cerca (Elkind, 1986).

Erik Erikson (1968) identificou os anos da adolescência como um período durante o qual o indivíduo em desenvolvimento procura encontrar o auto-conceito, avaliação que faz de si próprio, a autonomia, a auto-imagem e a auto-estima, capacidade de acreditar em si como pessoa de boas qualidades e acreditar que os outros conhecem e apreciam essas qualidades, necessárias ao estabelecimento da identidade pessoal. No modelo de Erikson (1968), a identidade pessoal é definida como um conjunto de satisfação do adolescente em relação aos seus atributos físicos, intelectuais e emocionais e a antecipação do reconhecimento por parte das pessoas mais importantes na sua vida. Esta procura de identidade é estimulada por diversos factores. As grandes mudanças físicas da adoles-

cência levam à pergunta “*Quem sou e como sou visto pelos outros?*” Desta forma, o adolescente rejeita a identidade que estabeleceu enquanto criança e força a exploração das possíveis identidades a ter na idade adulta.

Em síntese, para Erikson (1984), os adolescentes procuram criar uma identidade que lhes permita a participação no mundo adulto, adquirindo confiança, autonomia, iniciativa e competência. A construção da identidade começa na primeira infância e dura toda a vida. A “*crise de identidade*” da adolescência deve-se, para este autor, à exigência social e à insegurança pessoal. Ainda segundo Erikson (1984), os adolescentes têm dois grandes desafios pela frente: encontrar uma orientação para a vida que não traia as suas aspirações, valores, atitudes e crenças mas que seja ajustada com o que a sociedade espera de si e construir uma identidade que exprima uma autonomia e independência em relação aos pais sem romper a ligação com a família. Segue-se um período de tempo em que o adolescente explora diversas alternativas com o objectivo de auto definir-se de uma forma autêntica. Neste período, designado pelo autor de moratória psicossocial, pode parecer que o adolescente vai à deriva mas está à procura do que vai ser. Assim, o processo de crescimento saudável dá-se através de uma “*resolução positiva da crise*” (Sprinthall & Collins, 2003), permitindo a continuidade para o estágio seguinte.

Segundo Marcia (1986), que aprofundou os estudos de Erikson (1984), o progresso do adolescente em direcção à formação da identidade dá-se em quatro fases, que não são obrigatoriamente consequentes nem presentes em todos os adolescentes. Na fase da “*difusão de identidade*” os jovens evitam compromissos, têm pouca confiança, sentem-se confusos ou intimidados com a tarefa de encontrar uma identidade própria. Não há compromisso nem crise de identidade. Na fase da “*identidade outorgada*” os jovens assumem uma identidade maioritariamente determinada pelos adultos e não pela exploração pessoal de alternativas. Estes adolescentes não são responsáveis pelas suas opções. Existe, assim, um compromisso sem crise de identidade. Na fase que Marcia (1986) denomina de “*moratória*” os adolescentes continuam num período de experimentação de alternativas e possibilidades, procurando uma identidade própria. Temos crise mas ainda sem compromisso. Uma última fase denominada de “*realização da identidade*” apresenta-nos um adolescente que, depois de explorar várias alternativas, escolheu deliberadamente uma identidade. Há uma crise que conduz a um compromisso. Esta fase da realização é resolvida de forma gradual nos diferentes domínios da vida

do adolescente. Para este autor a identidade só fica completamente integrada na vida adulta.

Na procura, incessante, que o adolescente faz da identidade enfrenta, segundo Lutte (1991), a necessidade da procura da independência, o ajustamento ao seu género, a procura e manutenção da relação com os pares e a determinação de um futuro vocacional. Neste processo de construção da identidade o adolescente necessita de realizar a experimentação de diferentes papéis, de promover o desenvolvimento da capacidade de convivência íntima, de ter experiências amorosas e de estabelecer intensas relações de amizade com os pares. A procura da identidade está directamente relacionada com o processo de desenvolvimento da autonomia, na vertente emocional, abandono dos laços infantis, comportamentos sociais, capacidade de tomar decisões autónomas e de valores, capacidade de ter visão própria, assente em considerações alternativas.

Neste período o jovem manifesta a sua necessidade de autonomia através da procura de comportamentos típicos, tais como decorar o seu quarto como quiser, usar a roupa ou o penteado a seu gosto, gastar o próprio dinheiro como quiser, sair à noite, dormir em casa de amigos, passar férias sem a companhia de familiares, namorar, resolver os seus assuntos ou problemas sem interferência dos adultos responsáveis e seguir as suas próprias convicções e ideologias religiosas, políticas e das áreas de estudo (Fleming, 2005).

De uma forma geral, os adolescentes assumem uma postura rebelde para com os valores dos adultos que deriva da sua ânsia natural de independência. Questionam todas as normas que lhes são habitualmente impostas e onde se situa a fronteira entre o bem e o mal, exigindo respostas seguras e razoáveis. A maioria das provocações dos adolescentes é, na realidade, uma estratégia inconsciente de comprovação da consistência dos valores dos adultos. Assim, lá no fundo o adolescente mantém um desejo de crescer e proceder correctamente mas, dado o processo normal de crescimento psíquico, necessita de explicações claras e seguras sobre o porquê de uma coisa estar correcta e outra não. É por esta insegurança latente de si próprios que se tornam críticos com todo o meio envolvente. O papel que a família e a escola assumem neste período de vida é de extrema importância como figuras vinculativas e promotores de limites. A ausência de limites gera confusão e leva a um “caos interior”. Os adolescentes, para construírem a sua identidade, necessitam de modelos com os quais se identifiquem.

### 1.3 - Síntese

Adolescência é uma das etapas do desenvolvimento humano caracterizada por grandes alterações físicas, psíquicas e sociais. Como estágio de transição da vida da criança para a vida do adulto é assinalada por significativas mudanças físicas que culminam na maturidade sexual. Estas mudanças físicas, definidas como puberdade, são muitas vezes a indicação do ingresso na adolescência. Mais do que um período de mudança física, este é um período de mudanças cognitivas. O adolescente passa do pensamento concreto, do aqui e agora, ao pensamento abstracto.

A adolescência é também um fenómeno social. A sua concretização e extensão diferem de cultura para cultura. Em certas culturas a adolescência é breve ou inexistente, noutras estende-se pela vida adulta (Tanner, 1962). Durante a infância a criança está voltada para o mundo exterior e está ávida de todos os estímulos do meio envolvente. Quando se inicia a adolescência, o jovem volta-se para si próprio e surgem as grandes preocupações. Começa a procura da diferenciação e, por isso mesmo, surge a ruptura com a autoridade dos pais e da escola. É a procura da autonomia pessoal, que faz com que perca, muitas vezes, o interesse em participar em actividades familiares. O adolescente entra no seu próprio mundo, através do qual procura compensar as inseguranças que experimenta no mundo real. No campo das amizades inicia-se o afastamento dos grandes grupos e a procura do grande amigo ou amigo íntimo sem que esteja, à partida, excluída uma intensa vida social. Muitas vezes, como consequência do que foi descrito, resulta um jovem que parece completamente egocêntrico mas que apenas tem por objectivo desligar-se do que é exterior para melhor conhecer a sua interioridade e encontrar-se com a sua identidade pessoal. Os adolescentes necessitam de um certo isolamento para pensarem e reflectirem acerca de quem são, das suas novas experiências e formas de sentir o mundo.

Numa fase posterior da adolescência acontece a procura de modelos com os quais se identificam, para criarem um ideal de si próprios. (Mannig, 1977), explica que o adolescente apercebe-se que tem algo dentro de si e quer desenvolvê-lo. Segundo esta autora é o momento em que algo nasce, e para se descobrir o adolescente precisa de estar só e calado, resgatando o silêncio. Assim, surgem os conflitos com os adultos educadores, que não percebem estes estados de alheamento como processos de conhecimento.

A adolescência é uma extraordinária etapa da vida do ser humano. É nela que normalmente cada pessoa descobre a sua identidade e define a sua personalidade. Durante esse processo, manifesta-se uma crise, na qual se reformulam os valores adquiridos na infância e assimila-se uma nova estrutura mental. Para muitos autores é definida como uma época de imaturidade em busca de maturidade, ou seja, nada é estável nem definitivo, porque é uma época de transição. Sendo a adolescência um período no qual uma criança se transforma em adulto, não podemos falar apenas de mudanças na altura e no peso, nas capacidades mentais e na força física, mas, não menos importante, devemos realçar uma grande mudança na evolução da self, da pessoa enquanto ser individual e único.

Actualmente, o conceito mais aceite é o de que não existe uma adolescência mas sim adolescências múltiplas e diferenciadas em função do mundo político, social, cultural, ou seja, do contexto em que está inserido o adolescente. Não podemos também esquecer as especificidades da adolescência no que respeita às diferenças de género, classe social e etnia. Ponto assente é a definição de Hall (1999), que caracterizou este período como sendo de “*tempestades e stress*”.

A procura de uma identidade única é um dos problemas que os adolescentes encaram, desafiando as autoridades parentais e mesmo políticas numa tentativa de se estabelecerem como indivíduos. A dualidade entre o amadurecimento do corpo e o amadurecimento psíquico pode causar grande instabilidade emocional e levar a comportamentos de risco. O desejo de ser independente e distanciar-se dos pais e de outras figuras que simbolizam autoridade leva, por vezes, os adolescentes a assumirem atitudes e comportamentos inapropriados. A vontade de explorar, de testar limites e de experimentar coisas novas, muitas vezes acompanhada de um senso de invencibilidade, leva alguns adolescentes a comportarem-se de forma perigosa. Por outro lado, a adolescência pode ser também um período de grandes dádivas, que leva muitos jovens a usarem a sua energia e entusiasmo para ajudar os outros. Nesta fase constroem-se grandes consciências ecológicas e ambientalistas que podem atingir fases de verdadeira obsessão por formas de estar alternativas. O interesse por actividades ligadas à música e/ou ao desporto podem dar aos adolescentes saídas para expressarem as suas emoções e confortá-los quando pensam que ninguém entende o que sentem e o que querem.

## **Capítulo II - Representações sociais na adolescência**

### **2.1 - O modelo teórico das representações sociais**

A teoria das representações sociais assume-se como uma epistemologia do senso comum ao pretender ser uma estrutura da construção do pensamento social. Neste ponto efectua-se a contextualização geral da teoria das representações sociais, focalizando-se as origens que estão na base do seu aparecimento e a definição do seu conceito, as funções que desempenham as representações sociais, o seu carácter construtivo e social. Aborda-se também a constituição e funcionamento das representações sociais através dos processos sociocognitivos de objectivação e ancoragem.

Moscovici (1976), considerado um dos principais fundadores da psicologia social europeia, inicia o estudo das representações sociais. Nos seus estudos lança uma problemática específica acerca da forma como o conhecimento científico é consumido, transformado e utilizado pelo homem real e, progressivamente, uma problemática mais geral, como constrói o homem a sua realidade. Moscovici (1976), compreende as representações sociais como uma forma de conhecimento do mundo, construídas a partir do agrupamento de conjuntos de significados, que permitem dar sentido a factos novos ou desconhecidos e formam um saber compartilhado, geral e funcional para as pessoas, chamado de senso comum. Na mesma sequência de ideias, Jodelet (1988), considera-as uma modalidade de conhecimento elaborada e partilhada, como um objecto que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Enquanto sistemas de interpretação, as representações sociais regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento. As representações sociais intervem ainda em processos tão variados como a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento no grupo, as acções de resistência e de mudança social. Como fenómenos cognitivos, as representações sociais são consideradas como o produto duma actividade de apropriação da realidade exterior e, simultaneamente, como processo de elaboração psicológica e social da realidade (Jodelet, 1988). Este autor refere ainda que as representações sociais formam sistemas e

dão origem a “*teorias espontâneas*”, versões da realidade que incarnam em imagens cheias de significação. Assim, as representações sociais são entendidas como saberes funcionais ou teorias sociais práticas. Estas permitem a organização significativa do real e desempenham um papel vital na comunicação (Moscovici, 1976). As representações sociais servem como guias da acção, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no qual esta ocorre e desempenham funções importantes na manutenção da identidade pessoal e do equilíbrio sociocognitivo (Jodelet, 1988).

Vala (2005), afirma que as representações sociais envolvem a utilização de diversos critérios. O critério quantitativo, em que uma representação é social na medida em que é partilhada por um conjunto de indivíduos, o critério genético, segundo o qual uma representação é social no sentido em que é colectivamente produzida, ou seja as representações sociais são o resultado da actividade cognitiva e simbólica de um grupo social, e o critério funcional, em que as representações sociais constituem guias para a comunicação e para a acção, logo as representações sociais são teorias sociais práticas. Na opinião de Moscovici (1976), há várias formas pelas quais uma representação pode tornar-se social. As representações podem ser partilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado, um partido, uma nação, sem terem sido produzidas pelo grupo. Estas representações hegemónicas prevalecem implicitamente em todas as práticas do grupo e parecem ser uniformes e coercivas. Outras representações são o produto da circulação de conhecimento e de ideias de grupos que estão em contacto mais ou menos próximo. Cada grupo cria as suas próprias versões e partilha-as com os outros. Estas são representações emancipadas, com certo grau de autonomia, têm uma função complementar uma vez que resultam da partilha de um conjunto de interpretações e de símbolos. Por último, surgem as representações que são geradas no decurso de um conflito ou controvérsia social e que não são partilhadas pela sociedade no conjunto. Estas representações controversas devem ser consideradas no contexto de uma oposição ou luta entre grupos. Neste sentido, as representações são factores produtores de realidade, determinando a forma como o indivíduo interpreta a situação e como lhe responde.

Para Jodelet (1989), as representações sociais são fenómenos complexos, permanentemente activados na vida social, constituídos por elementos informativos, cognitivos, ideológicos e normativos. Na mesma linha de ideias, Vala (2005), refere que a ideia de representação social remete para um “fenómeno psicossocial complexo, cuja

riqueza torna difícil a produção de um conceito que o delimite e simultaneamente não esbata a sua multi-dimensionalidade”.

Desde o início dos anos oitenta, numerosos estudos foram realizados sobre a estrutura das representações (Abric, 1984; Flament, 1989; Sá, 1996). Na opinião de Doise (1984) estes estudos permitem reduzir a incerteza relativa às fronteiras entre os elementos constituintes e não constituintes das representações sociais. Flament (1989) considera que o núcleo central de uma representação corresponde a uma estrutura que dá coerência e sentido à representação. À volta do núcleo central, e organizados por este, encontram-se os elementos periféricos.

A pesquisa em representações sociais apresenta um carácter fundamental e aplicado e faz apelo a metodologias variadas, experimentação no laboratório e no terreno, entrevistas, questionários, técnicas de associação livre de palavras, observação participante, análise de documentos e de discursos (Jodelet, 1989). Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi (1992), numa pesquisa sobre as metodologias de investigação, oferecem análises bastante detalhadas sobre os laços privilegiados que existem entre os métodos de análise dos dados e os objectos teóricos no estudo das representações sociais. Como estes autores referem, um problema importante nos estudos sobre as representações sociais é que a sua matéria-prima é constituída por recolhas de opinião e de atitudes individuais, sendo necessário reconstituir os princípios organizadores comuns aos conjuntos de indivíduos. Esta tarefa exige o recurso a diferentes técnicas de análises de dados. Na opinião de Farr (1992), um dos aspectos que pode caracterizar a pesquisa em representações sociais é o de poder não privilegiar nenhum método de pesquisa específico. Trata-se de uma tradição de pesquisa muito heterogénea e não prescritiva no que respeita à metodologia. No entanto, alguns autores privilegiam os estudos de terreno em detrimento dos estudos de laboratório (Farr, 1992; Moscovici, 1976).

As representações sociais são conceptualizadas como estruturas de conhecimento que guiam e facilitam o processamento da informação social. Estas são consideradas como estando profundamente ligadas aos processos inter-grupo, sendo criadas através das interacções sociais. A compreensão da evolução e da organização de uma representação exige a sua integração na dinâmica social, isto é, considerá-la como determinada pela estrutura da sociedade onde se desenvolve (Moscovici, 1976). A estrutura social remete para clivagens, diferenciações e relações de dominação (Deschamps, 1982). Tais

clivagens e diferenciações sociais reflectem-se na construção de diferentes representações sociais de um mesmo objecto. As diferenciações no campo social registam-se pelo menos a dois níveis, o nível das condições socioeconómicas e o nível dos sistemas de orientação, desde as normas e valores mais duradouros, até atitudes e motivações específicas (Vala, 1993).

Moscovici (1976) afirma que *“se a especificidade da situação de cada grupo social contribui para a especificidade das suas representações, a especificidade das representações contribui, por sua vez, para a diferenciação dos grupos sociais”*. Nos seus trabalhos, Doise (1992) demonstra como a dinâmica das relações entre grupos conduz a modificações adaptativas nas representações e à atribuição ao outro grupo de características que permitem o desencadeamento de comportamentos discriminatórios e a sua justificação. Mas as representações também imprimem direcção às relações inter-grupo dado que, previamente à interacção, cada grupo dispõe já de um sistema de representações que lhe permite antecipar os comportamentos do outro e programar a sua própria estratégia de acção.

Doise (1992) considera que a significação de uma representação está sempre ancorada nas significações mais gerais que intervêm nas relações simbólicas próprias de um determinado campo social. Este autor colocou a análise das representações sociais no quadro das relações inter-grupo, salientando a mútua determinação entre estes dois fenómenos. Na visão de Doise (1992), as representações assumem um lugar central nas relações inter-grupo, desempenhando as funções de selecção, justificação e antecipação. A função selectiva traduz-se numa centralidade dos conteúdos relevantes para as relações inter-grupo, relativamente aos conteúdos irrelevantes. A função justificativa revela-se nos conteúdos das representações que veiculam uma imagem do outro grupo que justifica um comportamento hostil em relação a ele e/ou a sua posição desfavorável no contexto da interacção. Por último, a função antecipatória manifesta-se na influência que as representações exercem no próprio desenvolvimento da relação entre os grupos, as representações não se limitam a seguir o desenvolvimento das relações inter-grupo, adaptando-se a ele, mas também intervêm na determinação deste desenvolvimento, antecipando-o activamente.

A pesquisa sobre discriminação racial e étnica é bem ilustrativa destas funções das representações sociais (Cabecinhas, 2002; Vala, 1999). Assim, por um lado, as

representações estruturam-se de acordo com as estratégias dos diferentes grupos e, por outro, as representações servem e justificam os comportamentos do grupo. Isto é, as representações sociais têm uma função de justificação antecipada e/ou retrospectiva das interações sociais (Jodelet, 1988). A perspectiva das representações sociais enfatiza o papel activo dos actores sociais na sua produção e transformação. É necessário, contudo, ter em conta, por um lado, a relação entre as representações sociais e as configurações culturais dominantes e, por outro, a dinâmica social no seu conjunto. A conjugação destes dois factores ajuda a compreender as pressões para a hegemonia e a consequente homogeneização de certas representações sociais.

Uns dos factores responsáveis pela consensualidade alargada de algumas representações sociais, pelo seu carácter hegemónico, são os meios de comunicação social, nomeadamente a televisão. Uma representação só adquire foros de verdade e de realidade quando é partilhada. As imagens veiculadas através do ecrã têm já em si a ideia de consenso, de partilha por uma larga comunidade, o que facilita o conformismo. Por outro lado, as representações vivem de metáforas e a televisão permite fazer corresponder a cada palavra um rosto, a cada conceito e ideia uma imagem. A expansão do audiovisual mergulhou-nos num mundo de rostos, imagens e símbolos, nos quais se inscrevem as ideias mais abstractas, conferindo-lhes a materialidade de que necessitam para viver, reproduzir-se e tornar-se realidade (Vala, 1993).

Como é referido, a diferenciação das representações pode ser compreendida enquanto expressão das diferenciações no tecido social. Numa primeira perspectiva, a diferenciação das representações sociais é associada a diferentes inserções dos indivíduos nos campos das estruturas socioeconómicas e socioculturais. Vala (1993), considera que esta perspectiva, por si só, não dá conta da complexidade do processo em causa. Neste quadro analítico será difícil escapar à imagem do *'homem-reflexo'*, no contexto da qual os indivíduos são considerados como receptores passivos da ideologia dominante. Tal pressuposto vai contra o paradigma da sociedade pensante, que atribui um papel activo aos indivíduos na construção das suas representações. Numa segunda perspectiva, parte-se do pressuposto de que os indivíduos constroem representações sobre a própria estrutura social e as clivagens sociais e é no quadro das categorias oferecidas por essas representações que se auto-posicionam e desenvolvem redes de relações, no interior das quais formam e transformam as representações sociais.

## 2.2 - O grupo na adolescência

O termo grupo é derivado do italiano “*gruppo*”, usado na terminologia técnica das belas artes para designar um conjunto de pessoas pintadas, a formarem um único sujeito. Relaciona-se o termo com o vocábulo provençal “*grop*”, supostamente derivado do germano ocidental “*kruppa*”, ou seja, mesa redonda (Anzieu, 1984).

Segundo as ideias de Pichón-Riviére (1997), define-se grupo como um conjunto restrito de pessoas interligadas por constantes de tempo e de espaço, articuladas por recíprocas representações sociais, através de complexos mecanismos de atribuição e assunção de papéis. Assim, a dialéctica entre a procura da identidade individual e a necessidade de ter uma identidade de grupo e social é constante, de modo que um grupo é formado por um conjunto de pessoas, um conjunto de grupos forma uma comunidade e um conjunto interactivo das comunidades constitui uma sociedade (Zimmerman, 2001).

Para Freud (1973), o indivíduo experimenta sempre uma influência do grupo em que está integrado, passa por modificações, que podem ser muito profundas, em termos de actividade anímica e podem alterar aspectos da sua afectividade e actividade intelectual, de forma a igualar-se aos demais elementos do grupo. Gonzalez-Rey (2003) fala de um conceito de subjectividade social em que as relações indivíduo/grupo são marcadas por um dinamismo capaz de produzir influências mútuas entre o individual e o colectivo.

Conforme afirmam Foulkes e Antony (1976), em todas as espécies pode ser constatado, de maneira evidente, que o espécime individual parece ser destituído da maior importância, sendo que o fundamental é a sobrevivência do grupo. Um facto comprovado é que o ser humano só consegue subsistir em grupo e passa grande parte da vida a conviver e a interagir com grupos diversos. O primeiro grupo natural por que passa o ser humano é a família (pais, irmãos, avós), passando, depois, à escola, além de outros grupinhos de formação espontânea onde a criança estabelece vínculos sociais bastante diversificados (Zimmerman, 2001).

Na adolescência as relações preferenciais alteram-se, com o grupo de pares a ter uma grande importância no processo de procura de identidade. A construção da autonomia leva o adolescente a modificar a relação com os pais e adultos que lhe serviram de modelos durante a infância. Na procura de autonomia e na construção da identidade, reorganiza a imagem de si próprio, explora e assume novos papéis. O adolescente pro-

cura saber quem é e em que quer tornar-se. Também fica confuso face a tantas possibilidades sem saber o que quer, como agir, que pessoa é, numa confusão de identidade e de papéis. Diminuindo a dependência afectiva face aos imagos parentais, característica do período infantil, o adolescente altera a relação com os seus companheiros e o grupo reveste-se de grande importância no seu desenvolvimento emotivo.

O grupo permite um jogo de identificações e a partilha de segredos e experiências essenciais para o desenvolvimento da personalidade (Dunphy, 1963). Habitualmente considera-se que o comportamento dos adolescentes é marcado por atitudes de ousadia, impaciência, audácia, por desafios e inovações. O adolescente vive numa busca permanente do novo, quebrando barreiras e limites na procura de afirmação pessoal perante a sociedade. Desta forma, questiona permanentemente as normas do seu meio social, escolar e familiar. Atitudes de exibicionismo são habituais dentro de cada grupo de adolescentes como a necessidade que cada elemento tem de expor as suas habilidades aos colegas e amigos.

São referidos os sinais de desenvolvimento biológico, acompanhados por mudanças de humor e pela cedência à possível necessidade de refugiar-se na segurança da infância, com expressões regressistas, que levam às habituais atitudes dos pais: “*Pareces uma criança pequena...*”. Com isto o adolescente mostra que precisa de lutar pela sua independência, singularidade, individualidade, ou seja, identidade, o que o leva a assumir a sua própria vida e relacionamentos sociais (Pincus & Dare, 1987).

Torna-se necessário reafirmar a ideia de que a transição de que falamos entre o período infantil e a idade adulta, assim como os aspectos que a caracterizam, dependem directamente do contexto social e cultural em que se inserem. Estes contextos desempenham papéis de coacção, com o ditar de regras e de leis em relação às vivências dos adolescentes.

Segundo Bowlby (2003), durante a adolescência, o apego do indivíduo em relação aos seus pais apresenta mudanças significativas, de tal forma que outros adultos podem adquirir uma maior importância. Podem mesmo ocorrer grandes variações individuais em que, num extremo, estão adolescentes que se separam completamente dos pais, muitas vezes com grande conflitualidade individual e, no outro, os que continuam plenamente apegados só a eles. Entre estes extremos encontram-se a maioria dos adolescen-

tes, para quem o estabelecimento de novos vínculos com outras pessoas torna-se muito importante, mantendo também o apego aos pais.

Conforme Aberastury (1992), a adolescência pode ser vista como uma fase fundamental na vida da pessoa por constituir um tempo decisivo de um processo contínuo de crescimento. Claes (1985) diz-nos que o fenómeno de agrupamento dos adolescentes depende da iniciativa e necessidade dos próprios adolescentes, mesmo sendo de carácter universal. A importância do grupo de amigos na fase da adolescência assume grande importância a vários níveis, por um lado é um suporte emocional, ajuda na resolução das tarefas do desenvolvimento e na construção da identidade (Alves-Martins, 1998). Esta importância é comprovada por alguns estudos que demonstram a adesão de quase todos os adolescentes a um grupo, seja este formal ou informal (Cavalli & De Lillo, 1988; Gouveia-Pereira, 1998; Olbrick, 1984). Segundo Machado Pais (1996), são estudadas diversas hipóteses, numa tentativa de explicar a importância dada pelos adolescentes ao grupo de pares. Em parte pode dever-se aos vazios de sociabilidade deixados por outras instituições, como a família e a escola. Os grupos na adolescência surgem porque satisfazem certas necessidades pessoais, dado que o ser humano é um ser social (Maslow, 1971).

Segundo a teoria da auto-categorização do Eu (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987), um grupo existe quando os indivíduos integram na sua auto-definição a pertença a uma categoria social produzida pelo processo de categorização. Esta definição é consonante com o conceito de identidade social proposto por Tajfel (1972), segundo o qual a identidade social de um indivíduo está ligada ao conhecimento da sua integração em determinados grupos sociais e ao significado emocional resultante dessa associação. Desta maneira é necessário ter em conta que um grupo só existe em relação a outros grupos, porque *“as características do seu próprio grupo, status, riqueza, cor, capacidade para alcançar os seus objectivos, apenas adquirem sentido em associação com as diferenças percebidas na comparação com outros grupos”* (Tajfel, 1972).

Numa perspectiva sociocognitiva, um grupo existe quando os indivíduos integram na sua auto-definição a sua pertença a uma categoria social, sendo esse processo regulado pela interdependência dos grupos sociais. Mas, na opinião de diversos autores, esta noção é demasiado restritiva (Rabbie & Horwitz, 1988; Sherif, 1967). Para estes,

um grupo só existe quando um colectivo de indivíduos se auto-percepção como interdependentes e possui objectivos comuns.

A consideração dos grupos estruturados, caracterizados pela interdependência dos seus membros e pela partilha de objectivos comuns, suscita uma terceira perspectiva de análise da formação e diferenciação das representações sociais. Bar-Tal (1989) considera que um dos factores que melhor permitem compreender a emergência e consolidação dessas crenças é o facto de que elas conferem características únicas ao grupo, tornando-se um dos aspectos constituintes das suas fronteiras. As representações partilhadas por um grupo estão, assim, associadas à fundação do grupo e às relações inter-grupo.

As relações entre as representações sociais e os processos inter-grupo são bastante complexas. Alguns autores têm sublinhado a influência das posições assimétricas dos grupos, tanto nos discursos como nas identidades sociais criadas por esses grupos (Amâncio, 1994; Lorenzi-Cioldi, 1988; Tajfel, 1981). Embora todos os indivíduos sejam activos na construção das suas representações, a estrutura social determina que nem todos têm igual margem de liberdade no processo de negociação das representações. Por outro lado, embora as representações estejam em permanente processo de mutação, a apropriação do ‘*novo*’ segue uma lógica de ‘*conservadorismo*’ profundamente ‘*sociocêntrica*’ (Moscovici, 1976).

O conceito de representação social é actualmente utilizado por um vasto número de cientistas sociais, psicólogos, sociólogos, pedagogos, geógrafos, historiadores, sendo aplicado no estudo de problemas muito diversos, como os do ambiente, da justiça, da saúde e da educação, constituindo um campo de investigação vivo e dinâmico. Moscovici (1976) fala mesmo da “*era das representações*”. Com esta expressão o autor pretende veicular duas ideias fundamentais, a importância do fenómeno das representações sociais nas sociedades de hoje e a importância do conceito de representação social no quadro das novas orientações da psicologia social. Jesuíno (1993) diz que “*no interior da psicologia social a teoria das representações sociais representa, sem dúvida, a tentativa mais radicalizada de rompimento com a psicologia social normal e a constituição de uma disciplina alternativa, estabelecendo a ligação entre a psicologia e a sociologia, entre o indivíduo e a sociedade*”.

Este conceito de representação social tem permitido fazer a ponte não só entre várias áreas dentro da psicologia social, mas também entre as diversas ciências sociais e humanas. Breakwell (1993) considera que os interesses do grupo e as dinâmicas intra e inter-grupos direccionam a construção das representações sociais. Para esta autora, as identidades sociais podem condicionar a produção das representações sociais. A respectiva representação serve os interesses do grupo, as comunicações explícitas dos membros do grupo influenciam a aceitação ou rejeição de uma determinada representação do objecto. Essas comunicações determinam também a frequência de uso de representações sociais sobre os objectos em questão. Deste modo, as identidades sociais influenciam a exposição, aceitação e uso de representações sociais.

Considera-se a adolescência como um processo de transição do desenvolvimento entre a infância e a idade adulta (Coleman, 1992; Olbrick, 1990; Palmonari, & Kirchler, 1990), que pode ser caracterizada por um período de mudanças e exigências significativas. Estas mudanças podem, no entanto, ser vividas sem grandes perturbações e de acordo com Olbrick (1990), o adolescente com um desenvolvimento normal é capaz de adaptar-se a essas mudanças de uma forma construtiva. Ainda que a adaptação às mudanças e dificuldades com que o adolescente é confrontado possa ser difícil, pode também ser gratificante e funcionar como um estímulo a novas adaptações e, assim, aumentar as suas capacidades face a novas situações ou exigências.

A literatura diz-nos que a adaptação do adolescente face às exigências que se lhe deparam e o modo como lida com as tarefas de desenvolvimento depende das características da personalidade do indivíduo (Bosma & Jackson, 1990), mas é também determinada pelos suportes relacionais e sociais que o adolescente tem à sua disposição (Palmonari, 1990). Um conjunto de estudos orientados pela equipa de Bolonha, numa perspectiva psicossociológica (Kirchler, Palmonari, & Pombeni, 1990), deu contributos importantes no sentido de mostrar que a família e o grupo de amigos são fontes de apoio cruciais na ajuda que fornecem para ultrapassar, com sucesso, as dificuldades e as tarefas de desenvolvimento neste período.

No mesmo sentido, o estudo de Gouveia Pereira (1995) revela o papel determinante que o grupo de amigos tem no apoio fornecido a um conjunto de tarefas de desenvolvimento. Por outro lado, os resultados destas investigações evidenciam também que, independentemente do tipo de grupo de amigos ao qual o adolescente pertence (formal

ou informal), é o nível de identificação que determina o apoio emocional e informativo que o grupo de amigos é capaz de oferecer aos adolescentes. Este conjunto de investigações demonstra que o grupo de pertença constitui um ponto de referência fundamental no processo de construção da identidade adolescente. É evidenciada a relevância da variável “*identificação com o grupo*”, no processo de redefinição dos aspectos qualitativos da identidade e na ativação das dinâmicas das relações inter-grupo.

Os adolescentes estão empenhados no processo de diferenciação e identificação, quer em relação aos adultos educadores, quer em relação a diversos grupos de pares categorizados como semelhantes a si, ou como muito diferentes de si e da sua experiência social. Têm conceitos concretos acerca de si próprios e acerca dos seus próprios grupos, e têm conhecimento da existência de outros grupos diferentes do seu e que, segundo a teoria de Tajfel (1972), são utilizados para as comparações sociais. Mas, de acordo com Turner (1987), um indivíduo que se define em função do grupo considera-se muito similar a esse grupo. A elevada semelhança entre as descrições e avaliações da self e do ingroup indicam uma elevada identificação do indivíduo ao seu grupo. Este autor diz que, uma vez que a identificação social específica se tornou saliente, o sujeito atribui a si e aos outros elementos do seu grupo as características que são típicas do seu grupo. Assim, a identificação pode ser um índice de semelhança entre as descrições e as avaliações da self e as descrições/avaliações do grupo de pares.

Palmonari *et al.* (1990), nos seus estudos, pediram aos adolescentes para se descreverem através de um conjunto de adjetivos, a si próprios, ao seu grupo de referência e a dois outros grupos, percebidos pelos adolescentes como muito diferentes do seu próprio grupo. Os adolescentes de todos os grupos julgaram-se a si próprios e ao seu grupo utilizando principalmente conteúdos positivos, e, inversamente, para descreverem os pares que vivem experiências de grupo diferentes das suas, utilizaram características negativas. A identificação entre o adolescente e o seu grupo, operacionalizada com base nas semelhanças entre as descrições e avaliações deste e as descrições e avaliações de outros grupos, representa a variável chave da atitude positiva em relação ao seu grupo. O grupo de pares ajuda a passar das identificações infantis de referenciais expressamente familiares e a desenvolver uma nova e mais ampla percepção do mundo exterior.

## 2.3 - Representações Sociais do Adolescente com T21

Com todo o cenário que se instala na vida de um adolescente, especialmente na vida do adolescente com T21, esta é uma população que merece uma atenção redobrada, quanto a pesquisas sobre a forma como verbaliza as suas vivências de construção da identidade. As discussões em torno da problemática da adolescência na T21 são indícios do interesse que estas pessoas cada vez mais despertam na sociedade e indicam que os direitos humanos e a inclusão constituem-se como objecto legítimo das representações sociais. As atitudes sociais em relação às pessoas com T21 passaram por acções desde a completa exclusão ou de cunho caritativo até aos actuais movimentos de estabelecimento de direitos iguais de cidadania e inclusão social e escolar.

Segundo um estudo realizado por Mugny e Crugatti (1985), as representações sociais permitem ao indivíduo em geral e à pessoa com DM/T21 em particular, a integração num grupo de pares, mantendo uma identidade pessoal e social gratificante. Estes autores referem o papel fundamental que as representações sociais desempenham na determinação dos comportamentos de autonomia e ajustamento, determinando previamente a orientação do comportamento a ter em relação aos outros.

Numa investigação sobre as representações dos adolescentes com DM/T21 junto dos seus pais e professores, Giami (2004), constata a existência de concepções divergentes na forma como cada um dos grupos de pessoas vê as representações e os comportamentos destes jovens. Enquanto os professores se manifestam a favor de vivências sociais fomentadoras de mais autonomia social e maior número de experiências afectivas, os pais representam os seus filhos, independentemente da sua idade, como uma eterna criança e mostram-se muito relutantes em permitir ou proporcionar essas vivências.

Para Simões (2000), *“o desenvolvimento humano constrói-se na relação com o meio e com os outros. O indivíduo influencia, mas também é influenciado. O ser humano desenvolve-se em interacção social, especialmente através da cooperação entre pares. É nesta perspectiva que todos podem contribuir para melhorar a nossa sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, sem preconceitos, onde todos têm o direito à sua individualidade.”*

No que respeita às representações elaboradas sobre a forma como estes adolescentes demonstram a sua afectividade/sexualidade, para os professores ela seria instintiva e até ‘*selvagem*’ e para os pais ela seria assexuada e semelhante à de um anjo. O sistema de representações construído pelos pais e professores sobre as vivências sociais e afectivas dos adolescentes com DM/T21 funciona como um “*sistema de defesa colectiva*” (Giarni, 2004) para com uma afectividade compreendida como ameaçadora, tanto na sua dimensão ‘*selvagem*’ como ‘*angélica*’.

No âmbito das representações sociais de adolescentes com DM/T21 Bourttis (1994) realizou uma investigação com jovens que frequentam um centro de actividades ocupacionais, com o objectivo de conhecer as formas como desenvolvem as suas interacções/vivências sociais. Este estudo permitiu a estes adolescentes reflectirem sobre os seus próprios “*fantasmas*”, sejam eles as mudanças físicas e psíquicas da adolescência ou os seus desejos de independência e de crescimento social. Esta possibilidade de reflexão pessoal é rara mas, essencial na promoção de um crescimento harmonioso e completo deste tipo de população.

As expectativas futuras idealizadas por pais de adolescentes com T21 são, na grande maioria, traçadas a um prazo muito curto, o que se repercute ao nível do comportamento, da auto-estima e da autonomia plena (Fleming, 1997). Como Lehman (1998, cit. Campos, 2003) demonstrou, num estudo com mães de jovens com T21, estas estabelecem regras de vida muito rígidas comparativamente às de mães de adolescentes sem T21, o que se reflecte no nível de funcionalidade presente, relegando para segundo plano objectivos e metas futuras. Como já referimos anteriormente, o adolescente para construir uma identidade consciente e social, necessita de realizar rupturas com as relações familiares de forma sadia. Os pais têm um papel fundamental na aceitação e promoção do desenvolvimento dos seus filhos ao nível da autonomia e da construção de projectos futuros, essenciais à construção da identidade (Braconnier, 2003). Quando é no próprio contexto familiar que o adolescente com T21 é tratado como uma pessoa incapaz de executar qualquer actividade ou decidir por si mesmo questões simples das vivências diárias, por não acreditarem nas suas potencialidades e capacidades, é inevitável que a aquisição de uma plena identidade social seja mais tardia do que ocorre com os outros adolescentes sem T21.

As representações que os adolescentes com T21 fazem dos seus familiares e professores são de que estes existem na medida em que lhe são necessários para a satisfação das suas necessidades quotidianas. Estes adolescentes procuram a aceitação contínua no olhar, nas palavras e nos gestos emitidos pelos pais, pelos professores e colegas com quem convivem diariamente. Mas as pessoas que envolvem os adolescentes com T21 continuam a mantê-las no mundo da infância muito para além do necessário, e as justificações têm a ver com o seu comprometimento intelectual. O notável aumento da esperança de vida das pessoas com T21 nos últimos vinte anos leva a que seja necessário reequacionar estes factos e a que se determinem consequências concretas no estilo de vida das famílias e das organizações dos serviços.

O papel das famílias e da sociedade em geral em relação aos jovens com T21 está a mudar, o que também irá mudar a forma como estes adolescentes vêem estas famílias e sociedade. A ausência de papéis sociais de adolescente e adulto das pessoas com T21 é ainda um facto que pensamos decorrer de esta população só recentemente atingir cronologicamente estes estádios de vida. A ausência de uma representação social, de uma imagem social da pessoa com T21 adulta, autónoma e independente, faz com que a própria sociedade não apoie as famílias a imaginar como "adolescente" ou mesmo "adulto" o seu próprio filho. Sem este reconhecimento no olhar do outro como pode o adolescente com T21 ver-se como tal? Para que essa representação seja real é necessário que seja permitido aos adolescentes com T21 o acesso, da maneira mais normal e verdadeira, aos mesmos papéis sociais de todos os outros adolescentes.

Para Lutte (1991) o imaginário dos pais de adolescentes com T21 ainda não os consegue projectar num futuro, sonhando-os adultos, pois está ainda muito centrado nas preocupações de que tenham sempre alguém que cuide deles pela vida fora, excluindo-os desse processo. Assim, estes adolescentes continuam sem poder pegar nos sonhos que os pais sonharam para eles enquanto adultos, porque simplesmente na maior parte dos casos não existem.

Foi a partir da ideia de que é necessário "*escutar a voz*" aos adolescentes com T21 que desenvolvemos este estudo.

## 2.4 - Síntese

Estudar as representações sociais é procurar conhecer a forma como um determinado grupo humano constrói um conjunto de saberes e expressa a sua identidade. Segundo Vala (1986) as representações sociais realizam uma função de organização significativa do real. Nomeadamente, realizam funções de explicação, de orientação de comportamentos, de diferenciação inter-grupo e de criação de uma identidade social. Este conjunto de funções das representações evidencia a forma como elas se estabelecem, nas relações sociais, ao mesmo tempo que contribuem para a sua organização.

As representações sociais são produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e o que acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido. Uma vez constituída uma representação, cada indivíduo pode criar uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa representação (Moscovicini, 1984). As representações sociais inscritas nos campos psicossociais e dentro das pertenças ao grupo revelam a importância do estudo das diferenças de representação em função das identidades partilhadas por cada grupo social. Sendo processos básicos na formação e funcionamento das representações sociais, a objectivação e a ancoragem combinam-se para tornar inteligível a realidade. Desse processo resulta um conhecimento social que permite evoluir na complexidade das relações e das situações da vida quotidiana.

O grupo de pares na adolescência faz parte do processo de emancipação familiar, de procura da autonomia, além de construção da identidade pessoal. Se para os pais o grupo de pares é visto muitas vezes como uma ameaça à integridade física e psicológica do seu filho adolescente, para estes representa o apoio de que necessitam para desenvolverem as necessárias experiências sociais do ser, o desempenho de diversos papéis sociais e, especialmente, o desafio para o crescimento como pessoa individual. Em plena fase de procura da autonomia, o grupo de pares representa uma forma preferencial de afirmação do *Eu*, ou seja, um refúgio para as suas problemáticas essenciais, medos e angústias. No grupo todos são semelhantes, fortes e regem-se segundo os seus próprios estatutos. O grupo para o adolescente, segundo Eisenstadt (1976), embora seja um importante ponto de articulação de sistemas de personalidade e social dos seus membros, nem sempre tem um carácter integrativo, podendo tornar-se um foco potencial de

comportamentos de risco. O adolescente vive uma fase de revisão de tudo o que já aprendeu até agora. As estruturas de personalidade ainda não estão completamente definidas, o que o torna permeável às boas e más influências. No grupo, o adolescente perde o sentido da realidade e pode mesmo fazer coisas que teria evitado habitualmente no seu quotidiano. A formação do grupo de pares na adolescência acontece pela procura do sujeito de uma identificação, do seu “Eu” do outro lado do espelho, uma identificação em que a causa é a relação com o outro semelhante (Claes, 1985). O preconceito para com o adolescente com T21 reduz as oportunidades que este tem de fazer-se conhecer e de ver-se como sujeito de direitos e de deveres.

Queremos ouvir a voz do adolescente com T21, com o objectivo de conhecer as representações que faz das suas vivências de identidade, para que seja possível compreender de forma mais assertiva as suas necessidades e vontades. Isto porque os estudos à volta das representações sociais desta população são quase inexistentes. A procura das representações sociais dos adolescentes com T21 visa, também, abrir um espaço de escuta, onde estes jovens tenham a oportunidade de trocar experiências, vontades e desejos. Segundo Moscovici (1978), a representação conduz-nos a repensar, a experimentar, a refazer, reflectindo assim sobre ideologias, opiniões e ideias. Pode possibilitar as mudanças tão necessárias às tão faladas práticas inclusivas que, a nosso ver, não passam na maior parte das vezes de práticas compensatórias. Além disso, de acordo com Moscovici (1978), a teoria das representações sociais toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenómenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade, tendo como objectivo final descobrir como os indivíduos e os grupos podem construir um mundo estável e previsível a partir da diversidade.

Sabemos hoje que a partir do convívio com a diferença podemos conduzir descobertas, estabelecer relações afectivas, debater questões inerentes à diversidade, nesse espaço tão rico que é a sociedade em geral. As representações sociais influenciam no quotidiano, nas atitudes, nas tomadas de decisão, enfim, nas práticas. Elas não são completamente estanques e transcendem o aparente. Estão intimamente ligadas com as grandes e as pequenas mudanças sociais e as alterações de dinâmica de relações entre grupos sociais. A compreensão das representações que o adolescente com T21 faz das suas vivências pode servir de indicador à detecção das suas necessidades.

# Capítulo III - Vivências de Identidade no Adolescente com DM / T 21

## 3.1 - Deficiência Mental (DM)

Sendo a T21 a causa mais prevalente da deficiência mental genética consideramos importante debruçarmo-nos sobre esta problemática. Existem múltiplas perspectivas para compreender e interpretar a deficiência. A deficiência manifesta-se sob diversas formas e é difícil de compreender, tanto para as pessoas sem deficiência como para as pessoas com deficiência. Os dados disponíveis também reflectem esta confusão. De acordo com dados citados pela OMS, a prevalência de pessoas com deficiências no mundo inteiro é de 10%, em média. Este valor, de acordo com a OMS, tende a aumentar com o crescimento populacional, avanços médicos e o envelhecimento das comunidades.

Etimologicamente, o termo deficiência deriva do latim “*deficientia*” e significa “falta, carência, insuficiência, enfraquecimento”. Ao longo dos tempos têm sido muitas as denominações usadas para designar as pessoas com défices intelectuais: demente, idiota, oligofrénico, incapacitado, diminuído, deficiente psíquico, diferente, aluno NEE. Todos têm em comum a sua conotação pejorativa. As diferentes áreas do conhecimento como a medicina, a psicologia, a educação e o serviço social desenvolveram múltiplas tentativas de definição do conceito de DM, cada uma enfatizando a condição a partir da sua própria perspectiva.

A OMS, em 1989, de acordo com a CID, define deficiência como qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica (Albuquerque, 2005). Para este autor, todo o funcionamento intelectual deficitário apresenta uma deficiência e o comportamento que resulta da deficiência mental (DM) demonstra incapacidade. As dificuldades de integração social possíveis de uma pessoa com DM evidenciam desvantagens. Estes conceitos pressupõem a noção de desvio em relação à norma e de categorização da pessoa com DM que leva à valorização da des-

vantagem que essa pessoa tem em relação a outra. O julgamento social ocorre logo que é feito o diagnóstico de DM em que o desempenho da pessoa é avaliado e rotulado.

A identidade pessoal, familiar e social da população com DM é assim definida e “*agrupa-a na ordem de pessoas deficitárias, ou deficientes, imediatamente reclassificados na categoria dos indivíduos estigmatizados*” (Xiberras, 1993). A pessoa estigmatizada com DM, isolada pelo sentimento de ineficácia em relação às expectativas normativas, estrutura as suas representações sociais de forma a descobrir a existência de outros iguais a si na partilha do mesmo estigma. Goffman (1988) explica que há uma tendência para as populações “*estigmatizadas*”, ao agruparem-se de forma não organizada, encontrarem sentimentos de pertença de “*nós*”, ou dos “*nossos*”. Xiberras (1993) diz-nos que no limite do desejo de união situam-se os grupos do tipo informal das pessoas com DM. Segundo Goffman (1998) a tendência de estas pessoas agruparem-se sob a forma de grupos sociais é reveladora de uma relação organizada que mantêm com o meio social envolvente, numa tentativa de defesa dos seus próprios interesses. Desta maneira desenvolvem formas de representação social pelo estigma, que reforça uma identidade que não tem força senão dentro do seu “*grupo*”, entre “*iguais*”. A questão da adaptação social está presente na definição da AADM (1992). Outras definições têm sido apresentadas, o que permite constatar que definir DM é uma tarefa complexa e possivelmente inconclusiva. Assim, “os critérios actuais da sua definição permanecem discutíveis pelas implicações determinantes de carácter estigmatizante das classificações por níveis de deficiência - ligeiro, moderado, severo, profundo” (Morato, 2005). Mantém-se a necessidade de encontrar uma definição multidimensional e integrada de DM que tenha em conta a transversalidade deste conceito.

Como referimos, em 1992 surge, como mudança de paradigma, uma definição avançada pela AAMR, que altera a forma de conceptualizar e reabilitar a pessoa com DM: “A deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações relacionadas em duas ou mais áreas de aptidões adaptativas: comunicação, autonomia pessoal, autonomia em casa, aptidões sociais, uso de recursos da comunidade, saúde e segurança, aprendizagem académica funcional, lazer e ocupação/emprego”. (Luckasson et al. 2002)

As relações sociais que a pessoa com deficiência estabelece com o meio envolvente e os contextos sociais em que vive assumem grande importância nesta concepção de DM. É necessário conhecer o ajustamento aferido entre as capacidades do indivíduo e as expectativas que dele tem o meio social envolvente. Neste paradigma a DM passa a ser entendida com a “*expressão do impacto funcional das interações entre a pessoa com limitações ou dificuldades intelectuais e adaptativas e o envolvimento onde se insere*” (Morato, 2005).

As modificações dos modelos existentes, ocorridas nos últimos anos, mostram que ainda se está num processo de compreensão do conceito. Os estudos desenvolvidos com base no alcance de uma definição internacional são extremamente desafiadores, pois os modelos de deficiência são influenciados, em grande medida, por factores culturais. O modelo caritativo vê as pessoas com deficiências como vítimas da sua incapacidade. A sua situação é trágica e de sofrimento, logo, precisam de serviços especiais e instituições especiais, porque são diferentes. Muitas vezes as próprias pessoas com deficiências adoptam este conceito, pois, sentem-se “*incapazes*” e têm uma baixa autoestima. O modelo médico, ou individual, vê as pessoas com deficiências como tendo problemas físicos e que precisam de ser curadas. Isto impele as pessoas com deficiências para o papel passivo de pacientes/doentes. O objectivo desta abordagem é “*normalizar*” as pessoas com deficiências, o que naturalmente implica que sejam, de um modo ou de outro, diferentes. Assim, a questão da deficiência fica limitada à problemática individual, porque considera que é a pessoa deficiente que precisa de ser mudada, não a sociedade ou o meio ambiente. O modelo social vê a deficiência como o resultado do modo como a sociedade está organizada. Como a sociedade não está organizada convenientemente, as pessoas com deficiências enfrentam diversos tipos de discriminação comportamental. Esta discriminação expressa-se pelo medo, pela ignorância e por baixas expectativas. Em termos ambientais resulta na inacessibilidade física que afecta todos os aspectos da sua vida, como o acesso a lojas, transportes públicos e serviços públicos. A nível institucional são as discriminações de carácter legal como não poder casar e ter filhos e a exclusão das escolas, entre outras. Estes tipos de barreiras podem resultar em que as pessoas com deficiências se tornem incapazes de assumir o controlo das suas próprias vidas (Harris e Enfield, 2003).

A OMS é uma das organizações mais importantes que trabalham continuamente sobre a construção de uma definição geral de deficiência. Desde 1980, a ICIDH é o mais importante sistema de classificação no processo de compreensão e definição de deficiência. No entendimento da ICIDH, “incapacidade” refere-se à situação física da pessoa; “deficiência” significa a limitação de actividades devido à incapacidade e “desvantagem” expressa as limitações em termos de desempenho de um papel social. Incapacidade refere-se ao nível orgânico, como uma anormalidade funcional ou estrutural do corpo, deficiência significa o impacto da incapacidade no desempenho do indivíduo e desvantagem é a consequência geral da incapacidade e/ou deficiência. Estes dois exemplos mostram que a ICIDH define incapacidade como causa decisiva da deficiência e da desvantagem. A ICIDH está, portanto, associada ao modelo médico ou individual da deficiência. Uma incapacidade não resulta necessariamente em deficiência ou desvantagem, mas uma incapacidade pode resultar directamente em desvantagem sem ser uma deficiência.

Com o aparecimento de novos modelos de deficiência, a OMS reviu a sua classificação e publicou a CIF em 2002. Esta classificação introduziu as três dimensões da funcionalidade humana e deficiência: o corpo, as actividades e a participação. Assim, a deficiência envolve disfuncionalidade a um ou mais níveis, é um termo que abarca a incapacidade, no sentido de problemas nas funções corporais e estruturas, a limitação da actividade e as restrições à participação (Who, 2002). Usando o termo “*funcionalidade*”, dá-se menos ênfase às deficiências individuais de uma pessoa e reconhece-se uma “*continuidade de um estado de saúde*” (Bonnell, 2004). A classificação sublinha os factores do meio ambiente, incluindo o meio físico, bem como os comportamentos, serviços e políticas que facilitam ou restringem o potencial de alguém para participar na vida quotidiana. A CIF não aceita nem o modelo médico nem o modelo social como válidos por si sós. A deficiência é um sistema complexo, com variantes desde o nível físico e individual até à estruturação da sociedade. A CIF sugere uma síntese dos dois modelos, sob o novo nome de modelo biopsicológico (Who, 2002). No entanto, este modelo ainda não está estabelecido e muitos autores não o aceitam nem o usam. Outros documentos importantes na defesa dos direitos das pessoas com deficiência são a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, adoptada em 1989, onde os artigos dois e vinte e três mencionam as crianças com deficiência, a Declaração de Salamanca sobre Princípios,

Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), formulada na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais na Educação, 1996. Sendo assim, a DM define-se como uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização de determinadas competências da vida diária, a par de limitações funcionais relacionadas com o funcionamento, conceptual e social, bem como limitações significativas nas competências adaptativas. As áreas de competências adaptativas, definidas por Luckasson e tal (1992), são a comunicação, a independência pessoal, vida diária, capacidades sociais, utilização da comunidade, autonomia, saúde e segurança, capacidades académicas funcionais, tempos livres e trabalho.

Do que foi dito podemos concluir que uma pessoa com DM apresenta limitações intelectuais específicas, a nível da inteligência conceptual, prática e social, que afectam a sua capacidade para enfrentar os desafios da vida diária na comunidade envolvente e que são as bases das competências adaptativas. Actualmente, na AAMR (Sistema 2002) todo o indivíduo é avaliado de um modo multidimensional, baseando-se na sua interacção com os contextos nos quais se desenvolve, com o fim de determinar os serviços necessários ao seu pleno desenvolvimento e inclusão na comunidade. Assim, recusa-se a classificação dos indivíduos através do seu quociente de inteligência (Q.I.) e valoriza-se a definição do tipo de apoios de que necessitam. A ênfase é colocada nas soluções dos problemas em vez de centrar-se nas suas limitações, passando a referir-se “*limitações em duas ou mais áreas de capacidades de adaptação*”. Este modelo consiste numa concepção multidimensional, funcional e bio-ecológica de DM, incorporando sucessivas inovações e reflexões teóricas e empíricas em relação aos modelos anteriores. Mesmo diante de alterações orgânicas é na interacção em sociedade que o indivíduo vai desenvolver-se, ou não, como deficiente mental.

### 3.2 - A Trissomia 21 (T21)

Dentro das patologias condizentes com um quadro de DM está a T21. O bebé com T21 apresenta à nascença um atraso global em todos os aspectos do seu desenvolvimento. Assim, a DM aparece associada à síndrome e por consequência desta, sendo muito importante uma avaliação precoce por uma equipa interdisciplinar. A criança com T21 manifesta, geralmente, lentidão na aquisição da independência nas actividades de vida diária, tais como alimentação, vestir e despir e controlo dos esfíncteres. Também apresenta, geralmente, limitações na inteligência conceptual (cognição e aprendizagem) e na inteligência prática e social, que são a base das competências adaptativas.

Realizámos a perspectiva histórica à volta da T21. Segundo Morato (2005), a primeira fase empírica da investigação sobre T21 deve-se a Chambers, que em 1844 utiliza, pela primeira vez, o termo “mongolismo” como um tipo de deficiência e desenvolve uma teoria de “degenerescência racial”, ao querer designar uma regressão da espécie humana. Embora tenham sido feitos esforços para abolir esta denominação por parte de numerosos estudiosos, ela continua a ser utilizada até aos dias de hoje. Na sequência destes estudos, Langdon Down, médico inglês (1866, cit. in Morato, 2005), descreve, pela primeira vez do ponto de vista clínico, uma rigorosa caracterização morfológica dos traços característicos deste tipo de problemática. Este médico revelou-se um dos maiores promotores do termo “mongolóide”, interpretando os sinais típicos do fenótipo como estigmas de degenerescência, razão pela qual também é conhecida como Síndrome de Down. No século XX, Wahanderbung (1932 cit in. Selikowitz 1990), afirma que a T21 pode ser uma anomalia cromossómica. Em 1937 o investigador francês Turpin coloca também esta mesma hipótese. Surge a necessidade de se compreender biologicamente a hereditariedade humana. Segundo Nielsen, (1999:21) *“os investigadores descobriram que em todos os indivíduos com Síndrome de Down está presente uma cópia extra de um cromossoma do par 21, quer ele apareça isolado ou ligado a outro par de cromossomas. Portanto, em vez dos 46 cromossomas regulares, estes indivíduos têm 47 cromossomas, facto que produz a alteração no desenvolvimento do corpo e do cérebro. Na maior parte dos casos o cromossoma extra 21 aparece isolado, embora a*

*perturbação se dê por aumento do material genético do par 21, daí que esta deficiência seja também conhecida por Trissomia 21.”*

Apesar de as designações Síndrome de Down e Mongolismo se referirem à mesma anormalidade genética, a utilização da designação de T21 é a mais objectiva e isenta de conotações míticas pré-deterministas e especulativas, tal como refere Morato (2005). Com a descoberta da alteração cromossómica verificada no par 21, passa a designar-se por T21. As pessoas que possuem esta deficiência dizem-se trissómicas (Morato, 2005). A história do prognóstico e tratamento das pessoas com esta patologia está dividida em três grandes períodos, nomeadamente num período que antecede a identificação da alteração cromossómica, quando os pacientes eram rejeitados, institucionalizados e por vezes, os cuidados básicos de saúde negados. Com a descoberta da alteração cromossómica inicia-se uma fase em que existe um aprofundamento, interesse e pesquisa nas áreas médicas e na educação. Por fim, num terceiro período, visualiza-se nos países desenvolvidos o direito de toda e qualquer criança independentemente do seu estado mental. São instituídos programas educacionais adequados e as pessoas com T21 demonstram um melhor desempenho quando integradas na família e na sociedade.

No que se diz respeito ao conceito a T21 é descrita por Jonh Longdon (1866), como uma patologia congénita, que causa um atraso no desenvolvimento físico e intelectual, podendo surgir em qualquer família, pais de diferentes faixas etárias, em qualquer raça, religião ou estatuto social. Faz parte do grupo de encefalopatias não progressivas, uma das características mais relevantes e importantes desta síndrome é a desaceleração no desenvolvimento do sistema nervoso central. Segundo Lefèvre (1981), o cérebro é reduzido de volume e peso, especialmente nas zonas do lobo frontal, tronco cerebral e cerebelo. É provável que as anomalias no cerebelo sejam responsáveis pela hipotonia (diminuição do tónus muscular) presente em quase todos os casos desta síndrome. A T21 não é uma doença, mas é decorrente de uma alteração congénita ocorrida durante ou após a concepção. Esta é, sem dúvida, a mais comum e a mais conhecida anomalia cromossómica. Clinicamente a T21 é diagnosticada à nascença, ou pouco tempo depois, pelas suas características fenóticas, podendo ocorrer em qualquer família.

As diferentes definições de T21 são muito semelhantes, porém, como refere Morato (1992, cit. in Cunha *et al*, 2007:29): “*É uma alteração de organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autos-*

soma) extra nas células do organismo ou por alterações de um cromossoma do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossoma.” Os cromossomas constituem estruturas microscópicas existentes no núcleo de todas as células do organismo.

Segundo Cunningham (1990:71) “... a informação transportada pelos genes denomina-se código genético (...) e a individualidade dá-se porque o código de cada pessoa é único. É uma combinação de cromossomas da mãe e do pai. Além disso, a maioria das características de uma pessoa não estão programadas por um só gene, mas são o resultado da interação de vários genes.” Cada cromossoma tem milhares de genes e este material genético é completamente crítico para o desenvolvimento e o crescimento de qualquer organismo. No sexo feminino há dois cromossomas X enquanto no masculino existe um cromossoma X e um Y. Os outros 22 cromossomas são iguais na mulher e no homem, sendo numerados de 1 a 22. Nas crianças com T21 os seus pares de cromossomas normais existem, mas recebem também um cromossoma 21, e a isso deve-se o nome da T21, tendo 47 cromossomas em vez de 46 (González, 1995).

Os factores determinantes na ocorrência desta síndrome podem ser intrínsecos ou extrínsecos. Os factores intrínsecos são aqueles que são hereditários, ou seja, nascidos de mães com a mesma síndrome. Os factores extrínsecos referem-se sobretudo à idade das mães, sendo mais frequente em mães com idade superior a 35 anos. Porém, estes também podem associar-se a outros factores, tais como, falta de vitaminas, víricos, agentes imunológicos. (González, 1995).

Segundo a literatura, existem três cariótipos característicos relacionados com Trissomia 21. Numa grande maioria dos casos (95%), verifica-se que os indivíduos possuem T21 livre, regular ou Trissomia homogénea. Nestes casos, a distribuição errada dos cromossomas está presente antes mesmo da fecundação. Ocorre durante o desenvolvimento do óvulo ou do espermatozóide ao dar-se a meiose (divisão celular). Todas as células dos indivíduos portadores de T21 são idênticas, possuindo um cromossoma extra no par 21 estando os três cromossomas livres. Existe um conjunto de sinais invariantes e indispensáveis para a identificação logo após o nascimento, que Fried (1980, cit.in Morato, 2005) propôs que se reunissem numa escala: abundância de pele no pescoço; cantos da boca virados para baixo; hipotonia generalizada; face chata; orelhas displásticas; epicanto da prega dos olhos; intervalo entre o primeiro e o segundo dedo;

proeminência da língua. A combinação de seis destes itens é que permite uma identificação imediata após o nascimento.

De acordo com Morato (2005), o tipo de Trissomia denominado por translocação foi descoberto por Polani, Briggs, Ford, Clarke e Berg em 1960. É muito pouco frequente (3-4%). As crianças afectadas têm um cromossoma extra número 21 que se rompeu e se fixou a outro cromossoma, com maior frequência o número 14 (Cunningham, 1990 e F.C.S.D, 1996). Neste caso, um dos pais que não apresente T21 pode ser portador de uma translocação, aumentando o risco de ter outro filho afectado. Se é a mãe a portadora, o risco de ter outro filho com esta problemática é de cerca de 10%, se o portador é o pai, o risco é de cerca de 2% (López, 1995). Em 1% das crianças com T21 há Trissomia por mosaïcismo, situação em que a presença do cromossoma 21 extra se verifica apenas numa porção das células. As consequências desta mutação no desenvolvimento do embrião dependem do momento em que ocorreu a divisão defeituosa. Quanto mais tardia for, menos células serão afectadas pela Trissomia (Morato, 1995). Segundo a literatura, as crianças com mosaïcismo têm geralmente características físicas de Trissomia menos marcada ou em menor número do que outras crianças com T21 (Pueschel, 1993; Leshin, 1997).

No que se refere às causas, existe uma multiplicidade de factores etiológicos que interactivam entre si, porém é difícil determinar os factores responsáveis que dão lugar à T21. Segundo López (1995), sobre estudos realizados, 4% dos casos são devidos a factores hereditários, tais como: mães afectadas pela Trissomia; existência de precedentes familiares; translocação num dos pais e aqueles casos em que existe a possibilidade de que um deles possua uma estrutura cromossómica em mosaico com maior incidência de células normais. A idade materna é também um dos factores etiológicos mais conhecidos. A probabilidade de uma mãe dar à luz uma criança com Trissomia 21 aumenta com a idade. Muitos especialistas recomendam testes pré-natais a mulheres a partir dos 35 anos. Porém, muitas crianças com T21 nascem de mães jovens. Este cálculo de risco acaba por ser um pouco incerto, pois o pai também pode ser a fonte do cromossoma extra. Cunningham (1990) e Selikowitz (1990) sublinham a existência de estudos que indicam, também, que um razoável número destas crianças nascem de mães com menos de 35 anos e 20% nascem de mães com menos de 25 anos. Os especialistas apontam para a possibilidade de que a interacção de diferentes factores actua no envelhecimento

normal do processo reprodutor, podendo favorecer ou estabelecer a anomalia cromossómica. Outro grupo de causas possíveis é formado por factores externos e ambientais, tais como: factores psíquicos; radiações; infecções virais (hepatite, rubéola); tumores malignos; agentes químicos; problemas relacionados com a tiróide e deficiências vitamínicas (hipovitaminose). Segundo Osório e Robinson (2002): “os factores extrínsecos como as radiações, drogas e vírus possuem particular importância nas alterações estruturais, uma vez que eles induzem quebras cromossómicas.”

De acordo com diversos estudos a T21 provoca atrasos a nível físico, cognitivo e na linguagem. Os indivíduos com esta patologia, devido à alteração da informação genética contida no par 21, apresentam um conjunto de características físicas muito semelhantes. Vinagreiro e Peixoto (2000) referem algumas, como a cabeça mais pequena do que o normal; a parte de trás da cabeça proeminente; um perfil achatado; fontanelas grandes, encerrando mais tarde do que o normal; orelhas pequenas e de forma arredondada, com implantação mais baixa do que o normal e com o rebordo exterior do pavilhão auricular enrolado em excesso; um nariz pequeno e um pouco arrebitado com os orifícios nasais dirigidos um pouco para cima; os olhos rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores; a existência de pontos brancos na parte superior da íris denominadas de manchas de Bruchfield; a boca pequena, o que faz com que por vezes a língua saia ligeiramente e semiaberta, provocando uma certa dificuldade em acomodar a língua; a língua grande e sulcada; os dentes pequenos, muitas vezes malformados, mal alinhados e com caninos mais pontiagudos do que o normal; o pescoço curto e largo; as mãos pequenas e largas, com dedos curtos e grossos; a mão apresenta-se com uma prega palmar; os dedos são curtos e largos com o dedo mindinho mais curto e curvado na direcção dos outros dedos das mãos; uma só articulação no quinto dedo, em vez de duas; pés largos com dedos curtos; os pés apresentam um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé; a pele é arroxeadada e torna-se seca à medida que a criança cresce; muitas vezes possuem cabelos finos, ralos e lisos.

Quanto à sua estatura e desenvolvimento ósseo, ainda não existe consenso entre os diversos especialistas. Segundo Rarik e Seefeld (1974, cit in López, 1995), o desenvolvimento é normal, com atrasos em algumas crianças, e há quem pense que é superior. Porém, como refere Tejeiro (1986 cit in. López, 1995), o desenvolvimento segue

um ritmo normal até à puberdade e, posteriormente, a estatura permanece suspensa, uns centímetros abaixo da normalidade. A literatura descreve também um vasto conjunto de problemas clínicos nestes indivíduos, entre anomalias congénitas, que afectam cerca de 40% destas crianças, e problemas como infecções respiratórias, baixo aumento de peso na primeira infância, o que está relacionado com os problemas cardíacos, e a tendência para a obesidade na adolescência, assim como défices visuais e auditivos (Buckley & Bird, 1994).

A existência de uma hipotonia muscular é a principal responsável pelo atraso no desenvolvimento motor. Estas crianças demonstram dificuldades de equilíbrio, reflexos lentos e fracos. Segundo Léfèvre (1981:54): “*as actividades motoras, quer do corpo todo quer dos membros, desenvolvem-se mais rapidamente do que a coordenação entre olhos e movimentos, o conhecimento visual e táctil, auditivo e a fala*”. Porém, uma estimulação precoce que englobe o desenvolvimento das suas capacidades, através de um plano com estratégias específicas, pode ajudar a que a criança com T21 ultrapasse barreiras e desenvolva uma autonomia desejável. Fonseca (1995) refere que a identificação precoce é uma condição essencial para uma intervenção eficaz.

A forma mais frequente de descrever o desenvolvimento cognitivo na criança e no jovem com T21 é pelo atraso em comparação com a criança e o jovem ditos normais. Algumas investigações direccionadas para o campo do desenvolvimento cognitivo destes indivíduos têm colocado a ênfase nos aspectos que diferem a organização e a estruturação do desenvolvimento atípico. Segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1993) apesar de saber-se que o atraso de desenvolvimento nestas crianças é diferente de umas para as outras, existe uma constância individual, considerável no desenvolvimento global da idade pré-escolar. Lambert (1982, cit in López 1995) considera que dois aspectos descrevem o desenvolvimento cognitivo dos deficientes mentais, a reduzida rapidez do desenvolvimento e a fixação nos estádios inferiores de organização cognitiva. Para Vinagreiro e Peixoto (2000), o determinismo genético e a inteligência não devem ser tomados, em caso algum, mas muito menos no caso desta população. Estes indivíduos aprendem a ser inteligentes à medida que dominam o mundo que os rodeia e que procuram fazê-lo seu. Sabemos hoje que a criança e o jovem com T21 revelam dificuldades a diferentes níveis, nomeadamente em operações abstractas, de transferência e generalização (Wishart, 1998).

Segundo um estudo de Miranda e Frantz (1973, cit. in Sampedro, Blasco e Hernández, 1993), relativamente às potencialidades visuais em comparação com crianças se esta problemática, concluiu-se que as crianças com T21 seguem as etapas normais do desenvolvimento, acabando por ser um processo mais lento, mas evolutivo. Contudo, e focando o défice de atenção, as crianças com T21 necessitam de mais tempo para dirigir a atenção para o que pretendem. Apesar do seu interesse por aprender, é habitual a criança com T21 alhear-se das tarefas, revelam dificuldades ao nível da concentração e cansam-se com facilidade. Relativamente ao défice de memória auditivo, segundo alguns estudos as crianças com T21 apresentam uma memória auditiva a curto prazo, o que dificulta o entendimento de instruções faladas, especialmente envolvendo múltiplas informações ou ordens consecutivas. No entanto, esta dificuldade pode ser atenuada através de gestos ou figuras que ilustrem essas instruções.

Bower e Hayes (1994:129) realizaram um estudo comparativo entre crianças com T21 e outras crianças com dificuldades específicas de aprendizagem, no qual estas crianças apresentaram maiores dificuldades em realizar os testes relacionados com a memória auditiva de curto prazo. Segundo os mesmos autores, *“este estudo tem algumas implicações práticas para crianças, adolescentes e adultos com T21 e tem enfatizado que estas crianças têm necessidades educacionais relacionadas às dificuldades específicas que elas apresentam na área de processamento da memória de curto prazo, e conseqüentemente no desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva.”* Segundo Dunst, Trivette e Deal (1998), a criança com T21 aprende determinadas tarefas, porém não dispõe de um mecanismo de estruturas mentais para as assimilar, ou seja, como já referimos anteriormente, a criança orienta-se e aprende por imagens (o concreto) e não pelos conceitos (o abstracto). Trata-se do “défice específico” que afecta a recordação verbal interior do nome dos objectos ou a acontecimentos a reter. Porém, na criança com T21 existe um contínuo desenvolvimento cognitivo desde o seu nascimento até à sua maturação, apesar de ser um processo lento. Pinter et al (2001) realizou investigações através de uma ressonância magnética, que consistia na análise das medidas de áreas específicas do encéfalo e a composição do tecido nervoso. Os investigadores descobriram volumes menores de massa cinzenta e branca no cérebro dos indivíduos com T21. O volume dos lobos frontais, também reduzido, parece ser o responsável pelo défice cognitivo, incluindo a falta de atenção.

No que se refere ao desenvolvimento social das crianças com T21 sabemos hoje que é de extrema importância a influência que exerce o meio socializador como factor de desenvolvimento cognitivo. As dificuldades que o jovem com T21 terá dependem da rapidez da acção com que se intervém no seu desenvolvimento cognitivo. A socialização é um processo pelo qual o indivíduo adquire novos modelos de comportamento apropriados à vida em sociedade, processando-se de uma forma relativamente suave que vai progredindo, assim como as suas potencialidades. Jones (1977) e Stoneman (1983, cit in Lewis, 1991) verificaram que os pais das crianças com T21, nos primeiros anos davam mais ordens e instruções detalhadas quando brincavam com os seus filhos comparativamente aos pais das crianças consideradas “normais”, com um nível de desenvolvimento semelhante. Os trabalhos de Piaget (1976) ilustram a contribuição do meio extra familiar na socialização da criança, sendo através do jogo e da interacção que ela comunica e cria relações sociais. As crianças com T21 necessitam de mais tempo para desenvolver uma verdadeira autonomia social. Segundo a FCSD (1996), muitas vezes os pais de crianças e jovens com T21 superprotegem-nos, têm medo que o seu filho seja objecto de repulsa ou maus tratos por parte dos colegas ou adultos, sem terem consciência que com esta atitude limitam as capacidades do seu filho e a sua independência.

A linguagem é mais do que uma expressão do conhecimento, está interligada entre o pensamento e a linguagem, proporcionando recursos um ao outro. Desta forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do carácter do indivíduo. A evolução do indivíduo, a sua integração e autonomia pessoal e social dependem em grande parte da aquisição e evolução da linguagem. Relativamente a esta área, os indivíduos com T21 apresentam, muitas vezes, dificuldades generalizadas ao nível da fala, da expressão, da compreensão, da síntese e da organização do pensamento. Observa-se uma falta de lógica na narração, por vezes incoerente, dificuldades em estabelecer relações de síntese entre uma situação nova e experiências anteriores e uma inadequada construção gramatical. Schwartzman (1999 cit. in Voivodic, 2004) aponta a linguagem como a área em que a criança com T21 apresenta maiores atrasos.

Segundo Kumin (1997:76), *“estas crianças costumam ter problemas de processamento auditivo junto com uma variedade de outras dificuldades que interferem na sua compreensão da linguagem. Custa-lhes, por exemplo, sequenciar as palavras para se expressar uma ideia ou pedir um esclarecimento quando não entendem alguma coi-*

sa.” A sintaxe e o léxico são outros aspectos em que a criança com T21 demonstra debilidade (Kumin, 1997). Bairro (cit. in Flórez e Troncoso, 1991) refere que em idade escolar e na adolescência a linguagem é pobre na organização gramatical. Kumin (1997) também concorda com este autor, dizendo que os aspectos da sintaxe em que apresentam maiores dificuldades são os géneros dos nomes, a expressão dos tempos verbais, as relações sujeito-verbo, o uso dos adjetivos e dos substantivos. O léxico, o desenvolvimento do vocabulário é, geralmente, bastante lento na criança com T21. Embora na primeira infância o léxico seja limitado, investigações demonstram que as crianças/jovens com T21 desenvolvem o seu vocabulário ao longo de toda a sua vida, no entanto, ele terá de ser basicamente concreto e não abstracto (Kumin, 1997). O correcto desenvolvimento da linguagem encaminha as crianças com T21 para novas mudanças, o que lhe permite uma maior abertura ao mundo, à sua imaginação e à criatividade.

Não existem duas pessoas com T21 iguais porque, tal como ocorre com todos os indivíduos, cada pessoa com T21 apresenta características e personalidade próprias. Como dissemos, a DM é considerada uma das características mais constantes da T21. Segundo Schwartzman (1999) há um inevitável atraso em todas as áreas do desenvolvimento e um estado permanente de deficiência mental. Porém, de acordo com o mesmo autor, não há um padrão previsível de desenvolvimento em todas as crianças afectadas, uma vez que o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossómica, mas também do restante potencial genético, bem como das importantes influências do meio. Vinagreiro (2000) refere que a T21 por mosaicismo é aquela que tem possibilidades intelectuais mais elevadas. Melero (1999) acredita que a inteligência não se define, constrói-se, não sendo fixa e constante durante toda a vida. Este autor enfatiza que a pessoa com T21 é muito mais do que a sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo pode compensar inclusive a sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, sempre e quando melhoram os contextos em que a pessoa vive, sejam eles familiares, sociais ou escolares. Uns vão desenvolver a linguagem mais rapidamente, outros vão demorar mais a andar, alguns vão ser mais comunicativos, outros mais reservados. Podem apresentar ou não complicações mais ou menos importantes e que necessitem de intervenção clínica ou cirúrgica precoce.

Muitas crianças com T21 podem apresentar um atraso importante no desenvolvimento psicomotor, seja no desenvolvimento da linguagem e da marcha bem como alterações metabólicas, como o hipotiroidismo e malformações congénitas, como as cardiopatias, muitas outras crianças com T21 nascem sem qualquer alteração metabólica ou malformações congénitas. Um grande número de crianças com a síndrome têm um desenvolvimento bastante satisfatório, principalmente se correctamente expostas a uma estimulação precoce eficaz. Esclarecer os mitos sobre esta síndrome traz benefícios à sociedade em geral. Há cinco décadas as pessoas portadoras de T21 raramente chegavam à idade adulta. Os problemas cardíacos congénitos que afectam uma parte das crianças, como não eram diagnosticados precocemente, aliados à baixa imunidade não tratada antecipavam-lhes a morte. Factores como assistência médica mais eficaz e específica e maior inserção social contribuem para que a expectativa de vida saltasse para os 60 anos, em média (Buckley & Bird, 1994). Hoje sabemos da grande importância, para as crianças com T21, de que se faça uma estimulação o mais precocemente possível do seu funcionamento mental, ou seja da sua capacidade para aprender, pensar, resolver problemas de forma a, na idade adulta, encontrar o seu lugar na sociedade. A terapia ocupacional tem, nestas crianças, uma grande importância como promotora de um comportamento e funcionamento adaptativo eficaz. Esta terapia pretende desenvolver as competências necessárias para viver com autonomia e independência na comunidade em que se insere, ou seja o que a criança ou o adolescente com T21 consegue fazer em comparação com o que é norma na mesma faixa cronológica. É muito importante o desenvolvimento de actividades de vida diária como vestir-se, alimentar-se e cuidar da sua higiene pessoal de forma autónoma.

O desenvolvimento das competências de comunicação pode, nestas crianças com T21, necessitar de terapia da fala no sentido de desenvolver a sua linguagem expressiva e compreensiva de forma a compreender o que se diz e saber responder. Consideramos vital o trabalho das competências sociais e adaptativas, com os familiares, colegas de escola e outros adultos e pares. (Wishart, 1998) As dificuldades de comunicação da criança/jovem com T21 afectam a interacção e impedem o processo de socialização natural (Tetzchner e Martinsem, 2000). Isto leva-nos a pensar que o ambiente pode ser influenciável e que, desde o nascimento, devem ser desenvolvidos programas educativos estruturados para ultrapassar as dificuldades inerentes à síndrome (González, 1995).

A escola surge como um local privilegiado onde as crianças estabelecem laços afectivos, aprendendo a relacionar-se umas com as outras. É na escola que desenvolvem estratégias de funcionamento pessoal a nível emocional, afectivo, relacional e de aprendizagem. É na construção das relações afectivas entre pares que as crianças constroem as suas habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, ou seja as suas representações sociais. “*Os objectivos da educação especial baseiam-se na inclusão educativa e social, no acesso e no sucesso educativos, na autonomia, na estabilidade emocional bem como na promoção de igualdade de oportunidades*” (Decreto-Lei nº3/2008).

São demasiadas as questões que problemáticas como a T21 (entre outras) levantam a nível da prática pedagógica a que obrigam. Sobretudo se a escola tiver em conta que a mesma não deve ser desenvolvida descontextualizada do projecto de vida que se pretende para cada um desses alunos, de acordo com as suas potencialidades, as possibilidades das famílias e a capacidade de resposta que as escolas têm. Como tal, a análise das vivências de identidade nas suas representações sociais, face à adolescência de jovens com T21, é uma estratégia que pretende contribuir para pôr em evidência e reflectir sobre questões subjacentes à integração/inclusão, envolvendo os principais participantes ao longo do processo em que decorre. A educação para a autonomia é um pressuposto fundamental para o adolescente com T21, para isso é preciso desenvolver precocemente o potencial e as características específicas de cada um. Para Mill (2003) o treino de competências profissionais da pessoa com T21 deve iniciar-se na adolescência e adequar-se aos progressos do jovem, através de treino profissional da mais alta qualidade.

### **3.3 - Identidade/Adolescência**

Num sentido lato pode definir-se “*identidade*” como o conjunto, relativamente estável, de aspectos de um indivíduo que o distingue de todos os outros e o tornam único (Macedo, 2004). Assim, para Lutte (1991), a identidade é o conjunto de padrões diferenciados de comportamentos, atitudes e emoções relativamente estáveis, integrados numa unidade coerente e que constitui uma base que permite prever, até certo ponto, os

comportamentos futuros. O conceito de identidade é muito abrangente porque corresponde à integração de diversas características pessoais: sentimentos, pensamentos, emoções, comportamentos, atitudes, motivações, projectos de vida. É a identidade que torna cada ser humano único e distinto, remetendo para o conceito de unicidade e de diferenciação. Desta forma a identidade, como conjunto de características pessoais, organiza-se de forma única em cada indivíduo, o que o torna distinto. Simões (2000) fala da característica de unicidade da adolescência, que advém do facto de a identidade ser constituída por um conjunto de características com relativa estabilidade que se integram e combinam num conjunto homogéneo. É precisamente o carácter de diferenciação e unicidade da identidade que faz com que um adulto, com uma identidade consolidada, face a diferentes situações mantenha comportamentos coerentes. Identidade pode ser uma construção legal traduzida em sinais e documentos, que acompanham o indivíduo.

O conceito de identidade é visto de formas diferenciadas consoante as diferentes áreas de estudo. Assim, para a Sociologia, identidade é o compartilhar de várias ideias e ideais de um determinado grupo. Alguns autores, como Karl Mannheim, elaboram um conceito em que o indivíduo forma a sua personalidade, mas também a recebe do meio, onde realiza as suas interacções sociais. Para a Antropologia, identidade consiste na soma de um conjunto de signos, referências e influências que definem o entendimento relacional de determinada entidade humana, percebida por contraste, ou seja, pela diferença com as outras. Nesta perspectiva, identidade está directamente relacionada com a ideia de identificação, ou seja na comparação e diferença com o outro é que eu me reconheço. Para a Medicina a identidade consiste numa série de exames realizados em que se apuram, no ser humano, a raça, sexo, estatura, idade, dentição, peso, conformação corpórea e sinais particulares, ou seja aquilo que faz daquela pessoa uma entidade única. Na Filosofia a identidade constitui um importante objecto de estudo por variados pensadores e correntes filosóficas e o seu conceito difere consoante os mesmos. Para o Direito a identidade constitui-se como o conjunto de caracteres que, delimitados pelas normas legais, tornam a pessoa num bem particularizado, diferenciando-o dos demais, e como tal sujeito a direitos e deveres.

A identidade, como um produto de uma construção pessoal que decorre ao longo da vida, depende das influências hereditárias (património genético), do meio social (processo de socialização) bem como dos significados atribuídos pelo indivíduo às suas

experiências pessoais. Maslow (1971), nos seus estudos sobre histórias de vida procurou identificar traços comuns de identidade. Este investigador desenvolveu a teoria da auto-realização, em que os seres humanos apresentam uma motivação inata para realizarem o seu potencial, isto é, desenvolverem as suas aptidões e potencialidades.

Outra discussão à volta do conceito de identidade é a da identidade cultural. Na percepção individual ou colectiva da identidade, a cultura exerce o papel principal para delimitar as diversas personalidades, os padrões de conduta e ainda as características próprias de cada ser humano. A influência do meio social circundante proporciona mudanças significativas constantes de um ser, já que vivemos num mundo repleto de inovações. No passado a conservação da denominada identidade cultural era mais fácil devido à falta de contacto com culturas diferentes. Actualmente, com a globalização e os avanços tecnológicos, as pessoas interagem entre si e com todo o mundo ao seu redor, absorvendo culturas muito diferenciadas do seu real espaço geográfico. Segundo Stuart Hall (1999), a identidade cultural enfatiza aspectos relacionados com a pertença do ser humano a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais. Para este autor a modernidade e a globalização propiciam a fragmentação da identidade cultural do indivíduo, levando à ausência de referências sólidas que conferiam a ideia de nação.

O conceito de identidade trás agregado, como já se referiu neste trabalho, o conceito de estigma, que, dado o nosso objecto de estudo ser a adolescência na pessoa com T21, é, para nós, muito importante. O estigma social, como forte desaprovação de tudo aquilo que possa ir contra o padrão dominante, leva à marginalização do que possa parecer diferente e minoritário. A formação de estigmas pela sociedade leva também à formação de estereótipos, ou seja, de imagens preconcebidas de determinada pessoa ou grupo de pessoas pelas suas características, frequentemente depreciativas, sem fundamentos concretos. Estes estereótipos proporcionam atitudes sociais que geram o preconceito social e conseqüentemente a discriminação. A discriminação social pode ser praticada particularmente por pessoas consideradas na sua individualidade, mas pode também, o que aconteceu em momentos chave da história mundial, derivar em normas sociais implícitas ou até ser mesmo uma prática institucionalizada. O grupo de pessoas com T21 é habitualmente passível de estereótipos e preconceitos generalizados pela sociedade envolvente, que se baseiam na observação e generalização de algumas carac-

terísticas próprias (aspecto da fâcies) que impedem a percepção das características distintas desses indivíduos. Muitas vezes as razões que levam a este tipo de preconceitos não estão directamente relacionadas com experiências individuais, mas são ideias colectivas partilhadas pela sociedade em geral. Estas ideias preconceituosas são transmitidas culturalmente e resultam da história das relações entre os grupos ao longo dos tempos.

Todo o ser humano tem uma identidade pessoal que se constitui na forma como cada pessoa se vê a si mesma e está intimamente relacionada com a própria imagem. Esta visão de si mesmo pode coincidir com a forma como as outras pessoas o vêem, o que significaria um estado de harmonia difícil de alcançar, ou pode ser muito diferente. Esta dualidade sobre a forma como cada um se vê e aquela como é visto pelo outro pode ser determinante na formação do auto-conceito, ou seja a imagem que organiza mentalmente de si mesmo. O primeiro passo para um auto-conceito elevado parece ser saber-se quem é, ou seja perceber a sua individualidade e identidade. O auto-conceito tem uma componente afectiva a que se chama auto-estima. Manter um bom auto-conceito e uma auto-estima positiva é um objectivo fundamental da vida psíquica, pois isso ajuda a definir objectivos de vida, a assumir desafios e riscos e a lidar com a frustração dos fracassos. Para Bosma (1995), o auto-conceito é a parte privada da nossa identidade.

Embora todo o ser humano seja uma entidade separada, o certo é que é um ser social que não pode dispensar as outras pessoas. Isto é verdade também no que se refere à construção da identidade, pois o que serve para nos definirmos também serve para definir as outras pessoas com quem estabelecemos laços de afinidade e com quem nos identificamos. A nossa identidade tem, por isso, uma componente social a que se chama identidade social. Esta identidade é a parte do nosso auto-conceito que resulta ao mesmo tempo de sabermos que pertencemos a um dado grupo social e do valor ou significado que atribuímos a essa pertença (Tajfel, 1982). Para Leyns (1994:27) “ser social é ter identidade pessoal através de uma pertença a um grupo de referência”.

Assim sendo, a adolescência, quando vivida num processo normalizado, pressupõe a procura do desenvolvimento de um sistema de valores próprios, da aceitação da imagem corporal, da independência em relação ao adulto no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades de tomada de decisão, ou seja, ao desenvolvimento de uma identidade adulta (Thiercé, 2000). A DGS, em 2005, definiu a passagem pela adolescência como um “*processo contínuo através do qual os indivíduos adquirem capacida-*

*de de satisfazer as suas necessidades e de incrementar as habilidades e competências pessoais, alargando as redes sociais de pertença”.*

Para Wallon (1979), é graças às transformações cognitivas, próprias da adolescência, que o adolescente comum começa a pensar a partir de hipóteses, desenvolve novas capacidades de avaliação do outro e de si próprio. Neste novo estágio cognitivo começa a discutir valores e princípios. Mas são também próprias deste período de vida as transformações afectivas em que as relações preferenciais se alteram, com o grupo de pares a ter grande importância no processo de procura da identidade. A construção da autonomia leva o adolescente a alterar a relação com os pais e os adultos que lhe serviram de modelos durante a infância (Vieira, 1999). Como consequência das transformações fisiológicas da adolescência, já referenciadas, cognitivas e afectivas, o jovem comum reorganiza a imagem de si mesmo. A assunção de novos papéis é causa e consequência de transformações afectivas. A construção da identidade não fica limitada ao período cronológico da adolescência mas prolonga-se até que o indivíduo consiga algumas tarefas, como a carreira profissional ou a independência económica. Na adolescência comum, desenvolver uma identidade madura pressupõe a identificação com uma determinada ocupação e um núcleo de relações interpessoais estáveis. O relacionamento da formação da identidade com o estabelecimento de uma independência económica é um fenómeno universal em crise, dadas as crises sociais e culturais actuais. Assim, a sociedade não proporciona aos pais claras linhas de orientação para ajudarem os filhos nesta procura de independência, alargando-se, cada vez mais, o tempo da adolescência.

### **3.4 - O adolescente com T21**

O adolecer das pessoas com T21, segundo a perspectiva dos próprios actores, é um tema escassamente tratado pela literatura. O adolescente com T21 ultrapassa a puberdade, com a consequente maturação sexual, como os demais adolescentes sem DM. Mas, ainda hoje, vigora no senso comum a ideia de que as pessoas com T21 não vivem esta etapa no seu desenvolvimento, pois as mudanças físicas não correspondem às psicossociais (Gomes, 1996). Para Giami (2004), há um imaginário social que cons-

trói a adolescência da pessoa com T21 a partir de um conjunto de representações relativas à “*monstruosidade*” e à “*anormalidade*”, ficando a cargo das famílias e dos profissionais da educação o controle das suas possíveis manifestações problemáticas. Este sistema de representações sociais conduz o desenvolvimento das pessoas com T21 ao estado da natureza primitiva, no qual as suas atitudes aparecem difíceis de serem educadas e controladas pelo que são, muitas vezes, consideradas socialmente inadequadas.

Estudos demonstram que pais e professores, assim como outros sectores da sociedade, negam, muitas vezes, a adolescência dos jovens com T21. Os pais consideram-nos mesmo, pela sua “aparente” inocência sexual, eternas crianças. Como se depreende, as pessoas com T21 facilmente deixam de ser respeitadas nos seus direitos fundamentais. A adolescência pode ser uma época privilegiada para iniciar-se o movimento de garantia desses direitos. Nesta etapa do desenvolvimento parece-nos importante a inserção destes adolescentes em actividades que promovam maiores habilidades e competências sociais, que resultam na formação de indivíduos mais autónomos, com maior responsabilidade e possibilidades de escolhas.

Actualmente, considera-se que o adolescente com T21, como qualquer outro, tem a necessidade de expressar os seus sentimentos de modo próprio e intransferível. A repressão das suas emoções altera o seu equilíbrio interno, diminuindo as possibilidades de formar-se um ser psiquicamente integral. Masters e Johnson (1981), apontam a importância de se reconhecer que todos os adolescentes com T21 são diferentes nas suas capacidades de aprendizagem e independência, estabilidade emocional e habilidade social. Para além das diferenças entre estes adolescentes, quase todos são capazes de aprender a desenvolver algum nível de habilidade social. Isso pode incluir habilidade para diferenciar comportamentos apropriados e não apropriados e para desenvolver um senso de responsabilidade de cuidados pessoais e relacionamento com o outro.

Blum (1999) discute algumas das crenças mais comuns, relacionadas com a adolescência e a T21. Uma destas crenças diz-nos que estes jovens não são sexualmente activos e que as suas aspirações sociais e sexuais são diferentes das dos seus pares. Apesar do isolamento social que muitos adolescentes com T21 vivenciam, estudos demonstram que estes jovens gostariam de ter namorados, de casar e de ter uma profissão. Na verdade, o que ocorre, no meio escolar e social em que vivemos, é que estes

adolescentes têm menos oportunidades de explorar alguma relação com os seus semelhantes, o que dificulta o alcance das suas aspirações.

Os problemas quanto à expressão afectiva dos adolescentes com T21 ocorrem, principalmente, devido às suas dificuldades de linguagem expressiva (Blum, 1999). Outros estudos (Glat & Freitas, 2002) demonstram que os problemas físicos e mentais têm menos influência sobre a expressão afectiva e social dos adolescentes com T21 do que na sua integração social. Estes adolescentes têm mais probabilidades do que os seus pares sem T21 de isolamento na sociedade. Se a expressão afectiva ocorre num contexto social então o isolamento pode ter, como consequência, a incapacidade de os adolescentes com T21 aprenderem e desenvolverem habilidades sociais. A conduta social é aprendida, formada e reforçada por factores ambientais. Os ambientes integradores oferecem maior número de probabilidades de reforçar condutas inclusivas, mas os pais de adolescentes com T21 proporcionam, muitas vezes, uma insuficiente educação social aos seus filhos.

Como referem Glat & Freitas (2002), as modificações físicas próprias da adolescência acontecem naturalmente nas pessoas com T21. Em paralelo com este desenvolvimento são observadas mudanças psicossociais, nas quais se detectam alterações no comportamento do adolescente, tanto na família como nas relações sociais. Ao invés de enfrentar a situação, os pais, muitas vezes, preferem ignorar o assunto, seja pela dificuldade de lidar com o tema ou por acreditarem que falar sobre as mudanças físicas da adolescência pode estimular ainda mais as manifestações sexuais dos seus filhos (Konstantareas & Lunsky, 1997). Por outro lado, para alguns pais, o despertar do exercício da sexualidade pode funcionar como uma metáfora de saúde e de avanço, em oposição à deficiência (Cardoso, 2000). Nesta teoria, se o filho apresenta ejaculação, se a filha já tem menstruação, ou se os filhos demonstram algum interesse sexual, estes pais avaliam que estes comportamentos estão mais próximo dos demais adolescentes e, consequentemente, os seus filhos possuem uma identidade similar da dos jovens considerados normais.

É um facto que a sexualidade é um atributo de todos os seres humanos, não é uma coisa que se tem, mas é algo que se é e que se vai construindo ao longo da vida. Normalmente as manifestações da sexualidade são aceites por todos, mas quando se fala de adolescentes com T21 encontramos resistências e mesmo incompatibilidades, pois

para muitos esta população não tem sexualidade (Dickerson, 1982), e para outros esta manifesta-se de formas primitivas, selvagens e incompletas (Amaral, 1994; Gherpelli, 1995).

Para Giami (2000), a sexualidade do adolescente com T21/DM por ser vista como difícil é alvo de constante supervisão e de controlo social. Nesta perspectiva a reestruturação da sexualidade normal é considerada impossível para estes adolescentes, tornando-se norma a exclusão e o controle. Mas a sexualidade do adolescente com T21 pode não se diferenciar qualitativamente da dos adolescentes sem T21. As suas necessidades, experiências e emoções são equiparáveis. A visão de que os adolescentes portadores de T21 têm maiores ou menores impulsos sexuais carece de fundamentação biológica, pois não existe uma sexualidade independente da deficiência, seja esta física ou mental (Lipp, 1988; Oliveira, 1988; Assumpção & Sprovieri, 1993). No pensamento de McClennen (1988), as pessoas com T21/DM têm necessidades sexuais idênticas às dos restantes adolescentes. O desenvolvimento sexual acompanha mais o cronológico do que o cognitivo. Quando os comprometidos cognitivamente apresentam comportamentos sexuais distantes dos considerados normalizados, geralmente decorre da forma como eles têm sido integrados e não por serem deficientes. Glat (1992), num estudo realizado com rapazes e raparigas com deficiência mental moderada, com o objectivo de investigar as informações e representações a respeito da sexualidade, concluiu que estes adolescentes apresentam os mesmos problemas do que os jovens com inteligência normal e que a maioria deles tem um desenvolvimento normal das características sexuais físicas e psicológicas.

Para Dickerson (1982), é raro que os adolescentes com T21 tenham a oportunidade de iniciar, desenvolver e manter relacionamentos baseados em selecção mútua, protecção, comprometimento, atracção sexual e amor. Para este autor é dada pouca orientação, suporte ou oportunidade a estes jovens para aprenderem como seleccionar amigos, estabelecer relações, expressar a sua sexualidade, experiências, realizações, satisfações, como parte intrínseca de uma vida normal.

Fisher e Krajicek (1974) realizaram uma pesquisa com adolescentes com deficiência mental moderada, com o objectivo de investigar os seus conhecimentos sobre identidade sexual, constatando que todos foram capazes de identificar-se em relação aos termos diferenciação e papéis de género. Grande parte dos trabalhos científicos desen-

volvidos à volta da temática da T21 está direccionada para investigar o pensamento dos pais e dos profissionais e o seu modo de proceder. Poucos são os que procuram estudar o jovem com T21 a partir da sua própria visão, o que ele conhece, quais são suas experiências, necessidades e sentimentos diante das mudanças ocorridas na adolescência. Os estudos sugerem que tanto os pais como os profissionais sentem-se pouco preparados, o que se traduz em atitudes confusas e ambivalentes quanto à adolescência dos filhos e dos alunos com T21. Neste sentido, muitas vezes, não lhes possibilita experiências sociais e afectivas e quando o fazem fica aquém do necessário. As orientações comportamentais, quando dadas, são para eliminar comportamentos julgados inadequados e não têm como objectivo principal o resgate da identidade afectiva e social com privilégios e responsabilidades que implicam a sua vivência, nem tão pouco a possibilidade de encontrar espaço para interagir, retirar dúvidas e expor os seus pensamentos.

Como expõe Gherpelli (1995), os adolescentes com T21 possuem limitações cognitivas que os caracterizam e, se não os orientarmos a respeito das questões relativas à afectividade, por si só podem não conseguir entendê-las. As suas limitações compreendem os problemas de linguagem expressiva e compreensiva, o baixo nível de leitura e de escrita, a dificuldade na compreensão do vocabulário utilizado e no conhecimento biológico e a pouca ou nenhuma mobilidade social na comunidade envolvente. Os amigos do grupo de pares, com quem poderiam trocar informações, também têm, muitas vezes, as suas próprias limitações intelectuais. Desta forma, apresentam uma menor capacidade de compreenderem e identificarem as mensagens de relações sociais nas vivências quotidianas e os modelos tomados (TV, filmes, músicas) são irreais e inadequados para o dia-a-dia. Como vimos, os adolescentes com T21 são pessoas com necessidades afectivas idênticas às dos seus pares com inteligência normal. Possuem, entretanto, conhecimentos precários a respeito de sua afectividade, experiências limitadas e, na maioria das vezes, controladas por pais e profissionais. Diante desta realidade, consideramos importante o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa que investiguem de forma sistematizada os conhecimentos, as necessidades, as experiências, os sentimentos e as atitudes desta parcela da população em relação à forma como vivencia a sua identidade na adolescência.

Uma questão, pertinente, é se o jovem com T21 também passa pela “crise de identidade” na adolescência como preparação para uma crescente maturidade na futura

fase de vida adulta. Parecem ser condicionantes, à partida, as maiores dificuldades de interacção destes jovens com os seus pares, as suas possivelmente limitadas habilidades de linguagem expressiva e compreensiva e de sociabilização. Toda a pessoa, independentemente das suas características individuais, é um ser social e afectivo. Desta forma, as relações sociais e afectivas são parte integrante de todo o ser humano e estão presentes em todas as fases da vida: infância, adolescência, fase adulta e terceira idade. Como todos os outros jovens, o adolescente com T21 também sente o aumento dos impulsos sexuais e o desenvolvimento das características sexuais secundárias desta fase de vida. Estas mudanças fisiológicas podem ser muito perturbadoras para esta população, nesta fase, se não lhes for facultado o acesso a uma educação dos afectos e da sexualidade adequada. Os pais e educadores tendem a infantilizar os comportamentos destes jovens numa tentativa de manter “*a eterna criança*” (Lepri, 2006). As relações sociais e o desenvolvimento das suas representações são muito importantes no processo de desenvolvimento e educação de todo o ser humano e, como tal, devem ser encaradas em relação às pessoas com deficiência.

Collacott et al (1998) confirmam o estereótipo comportamental, ressaltando também a escassez de distúrbios de adaptação nos portadores desta síndrome. Estes autores referem que factores de natureza social, psicológica e biológica podem estar relacionados ao fenótipo comportamental, a exemplo da redução do nível de serotonina, associada a anomalias estruturais do cérebro. Não obstante os trabalhos referidos, outros pesquisadores não encontram diferenças de comportamento em adolescentes com T21 quando comparadas a outros com deficiência mental ou a controles normais da mesma faixa etária. Fidler & Hodapp (2003) acreditam que os estereótipos comportamentais estão relacionados com a aparência craniofacial infantil, concluindo que os portadores da síndrome que apresentam a “face de bebé” mostram, mais frequentemente, comportamentos imaturos. O estudo de Goldstein (1996) realizado com 15 adolescentes portadoras da T21, concluiu que no desenvolvimento da pessoa com T21 a puberdade e a maturação sexual ocorrem de forma comparável às de pessoas da população geral, em termos de idade. De uma forma geral estes adolescentes crescem muito limitados nos seus relacionamentos sociais que, na maioria, se resumem ao seu meio familiar e escolar. Assim, é primordial uma intervenção precoce no meio familiar que ajude os pais na perda do seu filho “perfeito” esperado e na descoberta deste filho “único” (Glat, 1995).

Sabe-se hoje que a integração escolar deve ser feita da forma mais normalizada possível e tendo como fim a maior autonomia possível do jovem com T21.

Como qualquer outro adolescente, os jovens com T21 podem tornar-se anti-sociais, tristes e deprimidos. O ajustamento de comportamentos não é menos problemático nestes adolescentes do que nos outros ditos normais. Distúrbios psiquiátricos ou de comportamento com padrões de adulto podem começar na adolescência (Palha, 1998). Partindo do pressuposto de que tanto a família como a escola são importantes espaços de desenvolvimento a todo e qualquer indivíduo, enfatizamos a importância das interações familiares e escolares para o adolescente com T21. A família é a primeira base do indivíduo e é a partir dela que as primeiras relações sociais da criança são construídas. Neste sentido, a família constitui o primeiro agente de socialização da criança, sendo a mediadora das relações da mesma com os seus diversos ambientes. Para Rodrigo e Palácios (Storer, 2005), o desenvolvimento dos jovens com T21 não depende apenas do grau em que são afectados intelectualmente, pois numa visão mais sistémica considera-se existirem factores responsáveis pelo seu desenvolvimento, dos quais o principal é o ambiente familiar. “O processo de tornar-se adulto, para todos nós, mas em particular para o adolescente com comprometimento intelectual, não está ligado apenas ao tempo biológico e sim à qualidade, à intensidade e à persistência do olhar dos outros e, principalmente, à imagem que este olhar reflecte” (Lepri, 2006).

É importante que os adolescentes com T21 tenham tempo e oportunidades para verbalizarem sobre os aspectos da sua afectividade e sexualidade. Muitos dos seus comportamentos sociais e afectivos estão relacionados com o seu nível de desenvolvimento cognitivo e social. O adulto cuidador deve saber distinguir no adolescente com T21 o que é comportamento imaturo do que é mau comportamento deliberado e falta de conhecimento de regras sociais e actue de forma consentânea.

De todos os aspectos que constituem o desenvolvimento do adolescente com T21, o tema dos relacionamentos sociais, afectivos e sexuais tem sido considerado como dos mais difíceis de lidar por pais e profissionais. Isto porque, quando se abordam as mudanças comportamentais e físicas da adolescência, são envolvidos também valores, preconceitos, dificuldades pessoais, além de informações inadequadas ou insuficientes. Na perspectiva de Knobell (1991), é fundamental compreender que para uma multipli-

cidade de problemas existe uma multiplicidade de soluções educativas, a vida do adolescente não é só o momento actual, mas também o seu passado e o seu futuro.

Como foi referido, quando surgem desejos de independência no adolescente ou mesmo no adulto jovem com T21 os pais mostram, muitas vezes, sentimentos de ambivalência. Se, por um lado, desejam que o filho possa agir de forma autónoma, por outro, por medo, impedem-no de ter as experiências necessárias e que levariam a essa autonomia. Este medo de expor o filho a diferentes situações sociais parte da ideia pré-concebida de que estes jovens apresentam dificuldades inatas de relacionamento social e são incapazes de ultrapassar frustrações. Estas incertezas nas capacidades dos filhos para realizarem acções simples e quotidianas, de forma o mais independente possível, e, ao mesmo tempo, terem um desejo permanente de que se tornem autónomos, caracterizam a ambivalência destes pais. Neste sentido, as representações sociais de qualquer pessoa em relação a si e ao outro está fundamentada no seu grupo social próximo (Vyon, 1992 e Bakhtin, 1995). Este grupo social comprova as competências na realização das acções do dia-a-dia do adolescente com T21, constantemente, de forma a verificar a sua capacidade. De acordo com Goffman (1998), que discute o papel e as relações dos estigmatizados nos diferentes grupos sociais, e de Guhur (1994), as acções permitidas ao adolescente com T21 tornam-se muito reduzidas e muito vigiadas na comprovação da sua eficiência, tanto pelo grupo social como pelos pais. Torna-se importante que estes jovens com T21 e os seus pais sejam habituados a falar dos seus desejos e até de possíveis frustrações. A partir desta reflexão sobre o que não conseguem realizar e das poucas possibilidades de acção individual pode ser possível transformar modos de actuação e atitudes, de forma a chegar a hábitos de procura de independência, já que, como nos dizem Bakhtin (1995) e Vyon (1992) só a partir de representações construídas na intersubjectividade temos a possibilidade de reorganizar e rever os nossos sentimentos.

Parece-nos que não é suficiente que os profissionais da educação façam prescrições de como devem agir os pais com estes adolescentes, mas devem possibilitar-lhes espaços para discutirem as suas necessidades e anseios. Duarte (2000) afirma que só pelos esforços e experiências pessoais cada pessoa é capaz de construir o seu caminho de aprendizagem e independência. Estes jovens necessitam de deixar de ser encarados, à partida, como diferentes para poderem ter as experiências necessárias à aprendizagem

por tentativa e erro. A escola precisa de acolher estes adolescentes sem preconceitos, possibilitando-lhes o desenvolvimento de atitudes independentes e de possibilidades de escolha sem limitações pré-definidas. Como diz Duarte (2000), este modo de perceber o adolescente com T21 como diferente dificulta a própria interiorização das regras existentes nos diversos grupos sociais, escolares e familiares com que mantém contacto diário, e é um passo atrás a respeito das manifestações de independência já possíveis para as próprias potencialidades. Sem terem a possibilidade de realizar as necessárias experiências sociais de escolhas, estes adolescentes correm o risco de serem, permanentemente, vistos pelos grupos familiares e escolares como eternas crianças, não tendo a possibilidade, mesmo quando solicitada, de terem manifestações de autonomia.

Mannoni (1995) diz que, muitas vezes, perante o adolescente com T21, os pais impedem o seu crescimento afectivo e social porque, a partir da independência deles, comprovam as suas próprias inseguranças e constrangimentos. Logo, ao dissuadir o seu filho de ter experiências de autonomia, impossibilitam a sua verdadeira entrada no mundo adulto mas reduzem a possibilidade de que “algo” de mau possa acontecer. A questão que se pode pôr é se este adolescente constrói a sua representação social, ou seja, a sua imagem de pessoa singular, e a sua identidade pessoal a partir das suas vivências. O olhar atento a estas problemáticas pode ajudar-nos a perceber como a organização interior dos seres humanos, mesmo em circunstâncias de desvantagem, como é o caso do adolescente com T21, está sempre vinculada á relação com o outro.

### **3.5 - Síntese**

A entrada na adolescência da pessoa com T21 é uma realidade. Este facto pressupõe mudanças na forma como efectuam as suas trocas sociais. Mantê-los num mundo de infância para além do necessário, num processo de infantilização constante, pode comprometer as suas potencialidades e as possibilidades de, num futuro a médio prazo se constituírem como sujeitos activos na sociedade. O primeiro passo é que a sociedade e a família precisam de acreditar que o adolescente com T21 pode construir uma identidade psicologicamente adolescente. A possibilidade de se tornar adolescente, nesta

perspectiva, não está condicionada pelas suas dificuldades cognitivas, mas sim pela qualidade dos encontros com o outro. Assim, é preciso que o vejam como adolescente, com todas as implicações daí decorrentes. Por parte da família a consciencialização de que, com o passar do tempo, devem tornar-se cada vez mais dispensáveis na vida destes filhos “diferentes”, descoberta nem sempre agradável e carregada de ambiguidades e de novas problemáticas. Esta perda de importância marca sempre uma mudança psicológica e social destes pais, já que os obriga a repensar o próprio futuro. Para muitos pais, esta mudança de atitudes face à deficiência dos seus filhos adolescentes com T21 é ainda impossível de ser concretizada porque necessitaria de uma redefinição dos seus papéis como pais vitalícios de um filho eternamente criança.

Um elemento que pesa na dificuldade em reconhecer a maturidade dos filhos com T21 por parte dos pais pode estar ligado à fragilidade dos seus processos de transição da adolescência. O adolescente com T21 pode, facilmente, ser um adolescente sem adolescência, privado de um importante e necessário espaço de transição dentro do qual possa adquirir e reforçar os necessários processos de distanciamento e de autonomia das figuras parentais. A educação para a autonomia é um pressuposto fundamental para o adolescente com T21, para isso é preciso desenvolver precocemente o potencial e as características específicas de cada um. Para Mill (2003) o treino de competências profissionais da pessoa com T21 deve iniciar-se na adolescência e adequar-se aos progressos do jovem, através de treino profissional da mais alta qualidade. O adolescente com T21 pouco autónomo revela pouca segurança nas acções de afastamento dos pais e dificilmente pode contar com um grupo de pares que o incentive e apoie nesse processo. Muitas vezes, quando os pais detectam nestes adolescentes com T21 desejos de independência, concretizados de forma desajeitada, ao invés de serem reconhecidos como sinais de tentativa de crescimento, são reprimidos porque rapidamente são interpretados como comportamentos inadequados ou mesmo perigosos.

Estes processos que a sociedade e os pais continuam a fazer de infantilização das pessoas com T21 podem ser considerados de tranquilização geral. É mais fácil e tranquilizador para a família manter este adolescente com T21 criança porque a imagem de deficiente adulto é difícil de ser encarada, já que traz associados novos riscos e problemas para os quais a família não se sente preparada. Um obstáculo que limita o acesso a uma identidade adolescente para os jovens com T21 pode estar relacionado com a orga-

nização social e com a cultura. A ausência de papéis no mundo adolescente para estes jovens e, portanto, a ausência de uma efectiva representação social, de uma imagem social como pessoa adolescente, faz com que a sociedade no geral não apoie as famílias a imaginar adolescentes os seus filhos com T21.

Como pressuposto de uma efectiva adolescência da pessoa com T21, podemos considerar a existência de uma sociedade acolhedora, capaz de realizar uma verdadeira inclusão social. Para isso a aposta numa educação que promova a autonomia deriva de que todos acreditem que esta independência pessoal deve ser possível e necessária. Um dos objectivos dos profissionais que trabalham actualmente com adolescentes com T21, é romper com paradigmas socialmente sedimentados por preconceitos e estigmas que limitam todos os dias o acesso destes jovens ao exercício da cidadania. Melero (1999) baseando-se em Luria, Vgostky, Bruner, Maturana e outros, afirma que o adolescente com T21, com qualquer outro adolescente, tem o seu futuro determinado pelo meio ambiente (contexto onde vivem) e pela personalidade de cada um. Ou seja, o desenvolvimento dos adolescentes com T21 não é algo pré-programado ou pré-determinado, no sentido que já nasce com a pessoa, mas sim algo que se pode alterar e desenvolver.

## **PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA**

## **Capítulo I - Objecto de estudo**

Neste capítulo clarificamos o objecto da pesquisa justificando a sua pertinência face a um quadro conceptual que tratamos na primeira parte deste estudo e às motivações pessoais que nos moveram. Apresentamos os motivos que conduziram esta investigação a um estudo de caso e a metodologia daí decorrente e que permite, como refere Stake (1998), uma descrição e uma análise profunda e globalizante de um caso particular e singular, que abarque toda a complexidade desse caso para conhecer e compreender o “como” e o “porquê” do fenómeno em análise. Trata-se de uma pesquisa descritiva porque tem como objectivo informar sobre situações, factos, opiniões ou comportamentos que acontecem com o grupo estudado (Pinsonneault e Kraemer (1993).

Apresentamos também os procedimentos de recolha de dados, bem como a construção de instrumentos para essa recolha e que, obviamente, devem ser capazes de produzir as informações adequadas e necessárias à análise das situações e à eventual confirmação ou infirmação das representações que nós próprios fazemos das mesmas. Um processo de investigação visa a aquisição de conhecimento científico, de maneira a encontrar respostas para determinados problemas. Em relação à investigação educativa, Pacheco (2007) define-a como “uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos”.

### **1.1 - Identificação do Problema**

A investigação desenvolvida tem como enfoque central a problemática das representações das vivências de identidade em adolescentes com T21. Procuramos conhecer as verbalizações e manifestações comportamentais e emocionais destes adolescentes. Neste estudo, a adolescência é concebida como construção social, que transcende as questões puramente biológicas ou emocionais. Com a intenção de resgatar o

contexto de produção das representações sociais, tomámos como ponto de partida a percepção dos adolescentes sobre a expressão das suas vivências nas situações quotidianas. Ao longo do processo de construção do conhecimento estivemos abertos à observação de Minayo (1994), de que *"as representações sociais não são necessariamente conscientes. Perpassam o conjunto da sociedade ou de determinado grupo social, como algo anterior e habitual, que se reproduz e se manifesta a partir das estruturas e das relações colectivas e dos grupos"*. Estas representações, para Minayo (1994), *"podem ser consideradas matéria-prima para análise do social e também para a acção pedagógica/política de transformação, pois retratam a realidade"*. São reflexos do quotidiano, traduzidos pelo sujeito, considerado como um ser humano dotado de concepções próprias, autónomo no pensar e no comunicar das suas crenças, valores e visão do mundo, elaborados e partilhados socialmente e com possibilidade de serem expressos por meio de imagens, conceitos e categorias, que contribuem para a construção de uma realidade inerente a determinado grupo social (Maingueneau, 1993). Assim, este estudo procura elaborar as representações sociais como um processo dinâmico, considerando a inserção do adolescente num contexto sociocultural definido e também a sua história pessoal e social. Visa apreender a representação social dos adolescentes com T21 e entender as formas como elaboram esse conhecimento e como convivem com as problemáticas do seu quotidiano.

Os pais e profissionais que lidam com as crianças e adolescentes com T21 tendem a preocupar-se quase exclusivamente com os aspectos ligados às dificuldades de aprendizagem, aos seus problemas de linguagem e de fala, esquecendo a importância do desenvolvimento social e da independência. O adolescente com T21, para além de ler e escrever, deve sobretudo ter as experiências necessárias para que aprenda a ser independente e a ter um bom comportamento social. Comportar-se de forma adequada é para estes jovens o bilhete de entrada para serem bem aceites. Um adolescente com T21 deve, como qualquer outro, ser o protagonista da sua própria história. A superprotecção que ainda lhe é facultada pela família e pela escola dita inclusiva, não o torna consciente de que tem limitações, dificuldades, diferenças, como na verdade todos temos. Esta auto-consciência daquilo que o torna pessoa é necessária à construção da sua identidade pessoal. Estes adolescentes necessitam de estar conscientes de que são pessoas com direitos mas que também têm deveres, responsabilidades, tarefas que poderão realizar

dentro das suas possibilidades cognitivas. Fundamentada neste referencial teórico e considerando a recomendação de Jodelet (1988), ao afirmar que "as representações sociais devem ser estruturadas articulando elementos afectivos, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação, as relações sociais que afectam as representações sociais e a realidade social e perspectiva sobre a qual elas intervêm" estamos, neste ponto, perante algumas opções de cariz metodológico: estudo de caso, inquérito por entrevista personalizado, que necessitam de justificação e clarificação. Optámos por um estudo de caso, com consciência da importância deste estudo para o Agrupamento de Escolas. Conferimos, com os actores locais, prioridade à análise teórica e empírica de um fenómeno actual, integração nas escolas regulares de jovens com DM/T21, que é o nosso e que, por isso, não deixa de envolver-nos profissional e pessoalmente, porque dele somos actores participantes, como professores de educação especial, pretendendo conhecer as vivências de identidade de um grupo de adolescentes com T21. Assim, ao situarmo-nos como actores participantes da realidade empírica que foi objecto de estudo e análise, o primeiro momento deste percurso centrou-se na selecção e articulação da literatura relacionada com esta temática. Começámos por explorar mais profundamente a literatura existente sobre a problemática em estudo e passar à sua redacção escrita, construindo um quadro de análise conceptual teórico. Levantada a nossa problemática, estamos conscientes que a mesma será o nosso guia de todo o trabalho científico que nos propomos a investigar. Por isso "a problemática constitui efectivamente o princípio de orientação teórica da investigação" (Quivy, 1998). Optámos conseqüentemente por este estudo, com a consciência de que não pretendíamos produzir teorias. Tal como afirmam Carr & Kemmis (1988), o fim último da investigação não será produzir teorias, mas sim contribuir para a melhoria da nossa prática educativa.

## **1.2 - Explicitação da Pergunta de Partida**

Todo este processo de investigação, como nos refere Quivy (1998), é o caminhar para algo descobrir. Todavia, não devemos esquecer-nos de todas as hesitações, desvios e incertezas que este processo implica, daí a necessidade que temos em definir muito

bem as nossas “*linhas de orientação*”. Para tal importa situar a nossa pergunta de partida. “*Por várias razões que progressivamente se tornarão evidentes sugerimos a adopção de uma fórmula que a experiência revelou ser muito eficaz*” (Quivy, 1998). Segundo este autor, a realização da formulação da pergunta de partida prevê um conjunto de critérios essenciais, nomeadamente o facto de ser formulada de forma clara, de modo a não se prestar a confusões e de forma exequível, pois há todo um conjunto de factores que podem condicionar a exequibilidade da investigação, tais como, tempo, dinheiro, meios logísticos.

Para Quivy (1998) “*uma boa pergunta de partida será, portanto, uma verdadeira pergunta, ou seja uma pergunta aberta, o que significa que devem ser encaradas várias respostas diferentes e que não se tem a certeza de uma resposta preconcebida*”.

O presente estudo envolve reflexões relacionadas com as questões da deficiência e das limitadas oportunidades que os adolescentes com T21 têm de se fazer ouvir. A deficiência, desde os tempos mais remotos afecta profundamente o homem na sua dimensão individual, mas não reduz a sua dimensão humana e, por isso, há que reivindicar, em nome dos direitos do homem, o direito à diferença (Orey, 1993). Este estudo escolhe como questão central *conhecer as representações do adolescente com T21 acerca das suas vivências de identidade*. No sentido de aprofundar esta percepção definimos os objectivos necessários:

- Identificar os comportamentos/atitudes dos adolescentes com T21;
- Perceber como estabelecem os relacionamentos na Escola/Amigos e na Família;
- Conhecer os tempos livres/lazer e os interesses pessoais;
- Averiguar acerca da autonomia pessoal e das rotinas;
- Questionar acerca dos possíveis comportamentos de risco;
- Entender como perspectivam o futuro;
- Percepcionar a auto-imagem;
- Aferir, pelo confronto com a revisão bibliográfica feita, possíveis pontos comuns entre os adolescentes do caso e as características da “adolescência” na generalidade.

A construção dos direitos participativos dos adolescentes com T21 nos seus contextos de acção, seja no meio familiar, escola e sociedade é fundamental no reconhecimento das suas competências sociais. Parece-nos necessário ouvir a voz e as expressões destes adolescentes na sociedade em geral, para que se configure uma transformação

das mentalidades sociais e culturais de toda a sociedade. A (re)construção da identidade pessoal e social dos adolescentes com T21 bem como a sua participação e envolvimento activo na sociedade são desejos e intenções de todos os que vivem de perto com estes jovens. Neste trabalho propomo-nos conhecer quais são efectivamente as opiniões destes jovens para compreendermos como realizam os seus processos de adolescência.

Como tal, a análise das vivências de identidade nas suas representações sociais, face à adolescência de jovens com T21, pretende contribuir para pôr em evidência e reflectir sobre questões subjacentes ao tema, envolvendo os principais participantes ao longo do processo em que decorre.

### 1.3 - Formulação de Hipóteses

As hipóteses apontam o caminho da procura, fornecendo um fio condutor à investigação e definindo o critério para a recolha de dados que as confrontará com a realidade (Quivy, 2005). Desta forma, as hipóteses surgem como uma possível resposta ao problema a ser investigado, e que será aceite ou rejeitada depois de ser comprovada. Para Goode e Hatt (1969) in Gil (1999) a hipótese “*é uma proposição que pode ser colocada à prova para determinar a sua validade*”.

Neste sentido a hipótese é uma tentativa de resposta à pergunta de partida. Com base nos dados obtidos através da revisão da literatura, que permitiu um aprofundamento dos aspectos directamente relacionados com o tema em questão e como resposta à pergunta de partida, formulamos as seguintes hipóteses:

**H1** – O adolescente com T21 considera que tem comportamentos/atitudes compatíveis com a fase de vida que atravessa;

**H2** - O adolescente com T21 considera que estabelece relações afectivas na escola e na família;

**H3** - O adolescente com T21 considera que desenvolve, nos tempos livres, actividades que partem dos seus interesses.

**H4** - O adolescente com T21 considera que é autónomo nas actividades de vida diária e conhece as rotinas.

**H5** - O adolescente com T21 considera que tem posições definidas acerca de alguns comportamentos de risco, considerados próprios desta fase de vida.

**H6** - O adolescente com T21 considera que perspectiva o seu futuro próximo com clareza.

**H7** - O adolescente com T21 considera que tem uma auto-imagem positiva.

O estudo passa por efectuar uma análise qualitativa das representações que os adolescentes fazem das suas vivências de identidade. Entre os muitos trabalhos existentes à volta da problemática da T21 encontram-se as vozes dos seus pais e profissionais mas não as dos próprios. As hipóteses foram sendo adaptadas e melhoradas à medida que a investigação evoluiu. Bogdan e Biklen (1999) defendem que o “investigador qualitativo”, ao iniciar uma pesquisa, parte dos seus conhecimentos teóricos e da sua própria experiência, e as suas hipóteses iniciais vão sendo reformuladas e até modificadas à medida que o estudo avança.

## Capítulo II - Caracterização da amostra

### 2.1 - Aspectos gerais

Para realizar esta pesquisa sobre as representações das vivências de identidade de adolescentes com T21, integrados numa escola pública do 2º e 3º ciclo, foram escolhidos, como participantes, quatro adolescentes com T21 (A1, A2, A3 e A4), com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. A escolha dos participantes para esse estudo ocorreu de modo natural, dado serem alunos desta escola.

No âmbito deste trabalho, os primeiros contactos com os adolescentes com T21 foram realizados com o objectivo de aceitarem participar neste estudo e contribuírem de forma positiva através das suas ideias, perspectivas, opiniões e informações (críticas ou não) para um aprofundamento da sua condição pessoal e social num contexto escolar que se pretende fortemente marcado pela valorização e respeito pelo ser humano. Foi-lhes entregue um pedido de autorização, explicado qual era o seu papel e objectivos da investigação, a colaboração pretendida e a salvaguarda ética, moral e deontológica do anonimato dos dados recolhidos. Neste primeiro contacto com os jovens com T21 que por nós foram seleccionados, procurámos, através de uma pequena conversa informal, conquistar a sua confiança e cumplicidade.

O projecto do estudo foi apresentado à direcção executiva de uma escola pública básica do 2º e 3º ciclo da cidade do Porto, a qual autorizou a sua realização. É feita uma caracterização institucional desta escola, frequentada pelo grupo de alunos e descrita a forma como é planeada e realizada a sua inclusão.

Esta recolha de dados foi realizada em quatro encontros individuais, com cada um dos participantes, onde foram preenchidos, pelos investigadores, a partir das verbalizações dos adolescentes com T21, os inquéritos por entrevista, contendo questões norteadoras estruturadas de acordo com o referencial teórico adoptado. Recordamos que as questões norteadoras tiveram como enfoque as representações das vivências de identidade dos adolescentes com T 21.

## 2.2 - Caracterização da escola e do meio envolvente

Pretende-se fazer uma caracterização breve da escola e do contexto urbano, social e cultural em que esta se insere.

O Agrupamento de escolas localiza-se na cidade do Porto e é constituído por quatro escolas básicas do 1º ciclo (três delas com Jardins de Infância) e uma escola básica com 2º e 3º ciclo. A Escola Básica do 2º e 3º ciclo é a escola sede do agrupamento e é ali que decorre o nosso estudo. A nascente e a sul está rodeada por prédios de habitação. A poente situa-se uma propriedade que ainda conserva uma feição rural. A Escola está inserida num meio em que predomina o sector terciário (Comércio e Serviços). Esta zona caracteriza-se pela predominância de habitação social, num total de cinco bairros sociais. É destes bairros que é oriunda a maioria da população escolar. Uma observação empírica induz-nos a concluir que este Agrupamento de Escolas integra educandos provenientes de um meio carenciado a vários níveis: cultural, social e económico, sendo prevalentes a pobreza endémica, o desemprego ou o emprego precário, a baixa escolaridade ou mesmo a ausência desta, uma certa dificuldade parental, com todas as implicações que tal realidade tem na formação integral das crianças e jovens e, conseqüentemente, na motivação para a frequência da Escola, na aceitação do saber normativo e, ainda, no sucesso escolar.

Relativamente à tipologia familiar, verifica-se que, nas cinco escolas do Agrupamento, predomina a família nuclear, embora haja uma percentagem significativa de famílias monoparentais. No concernente às profissões, constata-se que os encarregados de educação integram uma percentagem relevante de desempregados, sendo a actividade no sector secundário a mais representada.

Este agrupamento de escolas tem o estatuto de “intervenção prioritária”. Consideram-se escolas de “intervenção prioritária” as escolas que se enquadram no disposto do nº 6 do artº 4 do Dec.-Lei nº 35/88, designadamente as situadas em zonas degradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação de professores; as frequentadas por um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiências; as escolas em que se verifique um insucesso escolar sistemático e as escolas abrangidas pelo programa de promoção do sucesso escolar.

A nível de recursos pedagógico-didáticos salientam-se os Serviços Especializados de apoio Educativo, constituídos por um grupo de oito docentes de Educação Especial do grupo de recrutamento 910- problemática mental motora. Este grupo de docentes está distribuído por todas as escolas do agrupamento e por duas Unidades de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência (UAEM). Uma das unidades encontra-se numa das escolas do 1º ciclo e a segunda na EB 2,3. Os docentes de Educação Especial atendem um total de 24 alunos com NEE, distribuídos pelas diversas escolas do Agrupamento. O agrupamento de escolas dispõe de uma psicóloga e de um assistente social. Foi estabelecido um protocolo com a APPACDM de Aldoar que disponibiliza um terapeuta ocupacional, um terapeuta da fala e uma técnica de relaxamento, uma vez por semana.

### **2.3 - Caracterização do grupo**

Nesta investigação, tivemos a oportunidade de contactar com quatro adolescentes com T21 e com as suas vivências, experiências, desejos, medos e rotinas. A seguir, fazemos a síntese das anamneses e perfis actuais dos adolescentes com T2, traçados por meio da análise dos seus processos individuais do aluno, salientando o facto de as iniciais dos nomes serem fictícios.

**A1** – Nasceu num hospital público na cidade do Porto em Fevereiro de 1995. Foi o primeiro filho de pais jovens de classe média. A mãe explora um café familiar e o pai é vendedor numa imobiliária. Os pais foram informados, logo após o nascimento, que o seu filho tinha T21. Referem que, depois de um primeiro período de muita ansiedade e dúvidas, aceitaram bem a problemática do filho. Iniciou intervenção precoce aos três meses no Centro de S. José. A educadora ia ao domicílio duas vezes por semana. O bebé não apresentou problemas de saúde relevantes. Iniciou a marcha de forma autónoma aos 15 meses e as primeiras palavras surgiram por volta dos dois anos. A1 frequentou um jardim-de-infância público entre os três e os sete anos. Teve sempre apoio de educadora de educação especial. Quando tinha cinco anos nasceu uma irmã, sem T21. Teve adiamento de matrícula, pelo que iniciou o 1º ciclo aos sete anos, numa escola

básica. Manteve apoio da educação especial no 1º ciclo. Não teve retenção em nenhum ano do 1º ciclo, acompanhando sempre o mesmo grupo de colegas. As informações relevantes deste período de vida são de que se tratava de uma criança muito alegre, afectuosa e comunicativa. Por volta dos oito anos começam a ser referidos episódios de agressividade para com os colegas e adultos. É diagnosticada uma depressão e inicia-se intervenção em psicologia. São também por esta idade diagnosticados comportamentos ritualistas do foro autista. Em termos escolares realizou uma aprendizagem da leitura de frases muito simples e escrita com maiúsculas de imprensa. A nível da linguagem são referidas dificuldades na expressão oral. Actualmente A1 é um jovem com um desenvolvimento físico compatível com a sua idade cronológica. Pratica natação adaptada de competição, com grande sucesso e entusiasmo. Apesar de ser habitualmente calmo, necessita de um ambiente organizado, sem o qual entra em crise. Nestes momentos de alteração comportamental fala sozinho com “amigos” imaginários. É autónomo no espaço escolar, que frequenta pelo terceiro ano consecutivo, não necessitando de apoio em nenhuma área de competências sociais (alimentação, higiene). Em tarefa apresenta razoável concentração e ritmo de trabalho. Sendo o seu currículo de cariz funcional os objectivos estabelecidos visam a sua progressiva autonomia pessoal e social. Tem um bom ambiente e acompanhamento familiar pelos pais, irmã e família alargada, avós, tios e primos. Na turma parece se bem aceite pela generalidade dos colegas. A sua aula preferida é a de educação física. Gosta muito de tudo o que se relaciona com computadores e telemóveis. Sabe as marcas e performances. Utiliza estes aparelhos com autonomia.

Está abrangido pelo regime educativo especial, ao abrigo do decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, com as medidas de apoio pedagógico personalizado; adequações ao nível da avaliação; currículo específico individual e programa de transição para a vida activa. Frequenta o 7º ano.

**A2** – Esta adolescente nasceu na maternidade da cidade do Porto em Abril de 1994. Primogénita de um casal muito jovem, a mãe teve muitas dificuldades em aceitar a T21 da filha. A2 viveu com os avós maternos até aos nove anos quando, após o nascimento de uma segunda filha sem T21 e a perda do avô, o médico aconselhou os pais a levarem a primeira filha para junto deles, de modo a facilitar um crescimento mais próximo entre as duas irmãs. Estes pais apresentam algumas dificuldades a nível económico, embora trabalhem ambos, pelo que são ainda dependentes do apoio financeiro da

avó materna. Neste momento é notória a preferência de A2 pela avó em relação à mãe. Mantém um óptimo relacionamento com o pai e a irmã. Iniciou apoio no centro de S. José (intervenção precoce) com cerca de seis meses de idade, sempre acompanhada pela avó materna. A partir do 1º ano de vida o apoio passou a ser no domicílio, com a aplicação da metodologia Portage. Mantêm-se referências ao fraco acompanhamento educativo por parte dos pais. Iniciou a marcha perto do ano e meio e a fala após os três anos. Aos três anos integrou o jardim-de-infância da área de residência dos avós. Teve adiamento de matrícula e entrou no 1º ciclo com sete anos. Transitou ao 2º ciclo com 13. Teve sempre apoio da educação especial e em terapia da fala. Actualmente é de estatura baixa e tem peso superior ao normal. Pratica natação de forma recreativa. É uma jovem muito sociável, apresentando razoáveis competências de interacção social com pares e adultos. É autónoma nas actividades de vida diária em casa. Frequenta esta escola pelo terceiro ano consecutivo. É independente nas deslocações que realiza, dentro do espaço escolar. A nível das aquisições escolares lê de forma regular e compreende textos simples. Na turma regular tem as amigas preferidas e outros colegas com quem “embirra” frequentemente. Gosta de ser líder e tem dificuldades em aceitar as opiniões dos pares. É muito teimosa e persistente nas suas pequenas obsessões. Tem dificuldades a nível da linguagem expressiva na articulação dos fonemas e na construção frásica.

Está abrangida pelo regime educativo especial, ao abrigo do decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, com as medidas de apoio pedagógico personalizado; adequações ao nível do processo de avaliação; currículo específico individual e programa de transição para a vida activa. Frequenta o 7º ano.

**A3** – Nasceu num hospital privado em Agosto de 1993. Segunda filha de um casal jovem, que tiveram ainda outros dois filhos. Os irmãos não têm T21. Família da classe média/alta, o pai é engenheiro e empresário e a mãe é médica. Os irmãos, ao contrário de A3, frequentaram sempre instituições de ensino privadas. Desde que nasceu é acompanhada por uma empregada, que se mantém até hoje. Esta empregada acorda-a de manhã e acompanha-a no trajeto para e da escola. Nota-se entre as duas grande cumplicidade. Os pais revelam uma vida profissional muito activa, estando A3 aos cuidados da empregada e, aos fins-de-semana, da avó materna. Raramente refere saídas com os pais ou os irmãos. A nível do desenvolvimento motor andou aos dois anos e só são referidas as primeiras palavras pelos quatro anos. Não beneficiou de intervenção precoce,

por opção dos pais, que decidiram, nesta primeira fase, investir familiarmente no desenvolvimento físico e cognitivo da filha, sem intervenção de técnicos especializados. Entrou para o jardim-de-infância aos três anos de idade e para o 1º ciclo, após adiamento de matrícula, aos sete. Teve sempre apoio da educação especial. É de salientar que manteve sempre uma postura muito introvertida e tímida ao longo destes períodos de vida. São referidas, nesta altura, grandes dificuldades de relacionamento com os pares e adultos. Actualmente é uma jovem de estatura média e peso adequado, muito vaidosa e cuidadosa com a sua aparência física. É notório o interesse de A3 em aproveitar e mesmo criar espaços de relacionamento com os pares. Realiza uma leitura e escrita de frases muito curtas e simples, sempre relacionadas com vivências do seu dia-a-dia. Em casa adora ver televisão, principalmente as telenovelas, das quais conhece todas as tramas e personagens. Tem televisão no quarto e vê as telenovelas que quer até tarde, pelo que é pouco pontual na escola e demonstra frequentemente cansaço. Os pais não demonstram empenho na resolução da situação. Embora mantenha na escola uma postura afável e trabalhadora é referido pelos pais que em casa é muito teimosa e não participa nas tarefas familiares.

Está abrangida pelo regime educativo especial, ao abrigo do decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, com as medidas de apoio pedagógico personalizado; adequações ao nível do processo de avaliação; currículo específico individual e programa de transição para a vida activa. Frequenta o 7º ano.

**A4** - A concepção deste jovem ocorreu fruto de inseminação e a gravidez correu sem incidentes. Nasceu num hospital privado, o parto foi de termo e por cesariana. À nascença foi-lhe diagnosticada T21. A família é de classe média e revela muito interesse e receptividade a tudo o que diz respeito ao quotidiano escolar e social do aluno. Tem um irmão mais novo quatro anos, sem T21, que frequenta a mesma escola. Caminhou sozinho pelos 18 meses de idade e disse a primeira palavra pela mesma altura. Iniciou o programa de intervenção precoce aos três meses, por encaminhamento da consulta de desenvolvimento do hospital, no Centro de S. José. Aos três anos iniciou o seu percurso escolar no jardim-de-infância. Beneficiou de terapia da fala dos cinco aos 11 anos. Iniciou o 1º ciclo, após adiamento de matrícula, aos sete anos e o 2º ciclo com 12. Teve sempre o acompanhamento de técnicos da educação especial. Actualmente é um jovem de estatura média, magro e cuidadoso no vestuário e higiene pessoal. É muito sociável e

atencioso para com os pares e adultos. Está bem integrado na turma regular, onde todos o conhecem muito bem, dado estar com eles desde o 1º ciclo. É convidado para as festas de anos dos colegas de turma realizadas fora da escola. Lê com fluência e boa compreensão da mensagem do texto. Adora ciências e tudo o que tem a ver com o estudo dos seres vivos. Há dois anos, por doença súbita, faleceu o pai, com quem mantinha um bom relacionamento, e A4 reagiu muito mal. Entrou num processo depressivo do qual só agora parece querer começar a sair. O grupo de pares tem sido o seu grande apoio.

Está abrangido pelo regime educativo especial, ao abrigo do decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, com as medidas de apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares; adequações ao nível do processo de avaliação. Frequenta o 8º ano.

Apresentamos, como resumo da informação anterior e de forma a obter-se uma visão global do grupo estudado, uma série de quadros/resumo de informações da história pessoal e escolar dos participantes, que consideramos poderem ser pertinentes ao estudo em causa.

Quadro 1: Distribuição dos participantes quanto ao género e a idade.

Participantes	Sexo	Idade Cronológica
A1	Masculino	15 anos
A2	Feminino	16 anos
A3	Feminino	17 anos
A4	Masculino	16 anos

Optámos por escolher dois adolescentes do sexo masculino e dois adolescentes do sexo feminino, dado interagirem como um grupo de pares.

Quadro 2: Distribuição dos participantes quanto ao Tipo de Trissomia.

Participantes	Tipo de Trissomia
A1	Livre
A2	Livre
A3	Livre
A4	Mosaico

Os três adolescentes com T21 livre, A1, A2, e A3, apresentam características da síndrome mais vincadas a nível físico e maior comprometimento cognitivo a nível das funções mentais superiores, da linguagem expressiva e compreensiva. O adolescente A4

apresenta um desenvolvimento cognitivo compatível com o desvio padrão da sua idade cronológica. Expressa-se fluentemente e tem um vocabulário diversificado.

Quadro 3: Distribuição dos participantes quanto à idade de aquisição das principais habilidades do desenvolvimento motor.

Participantes	Marcha	Fala	Controlo dos Esfíncteres
A1	15 meses	24 meses	3 a/diurno - 4 a/nocturno
A2	18 meses	36 meses	3 a/diurno - 5 a/nocturno
A3	24 meses	36 meses	4 a/diurno - 4 a/nocturno
A4	18 meses	18 meses	3 a/diurno - 4 a/nocturno

Verifica-se que A3 iniciou a marcha com grande atraso em relação em relação aos restantes elementos do grupo, provavelmente devido à falta de estimulação no primeiro período de vida. Deste facto não registámos sequelas, uma vez que apresenta na actualidade um bom desempenho motor. No que diz respeito à aquisição da fala, A4 teve o desenvolvimento da linguagem expressiva mais precoce de todo o grupo. Actualmente é este o único adolescente deste grupo que apresenta um desenvolvimento da linguagem dentro do padrão médio dos jovens da sua faixa etária. Todos os restantes elementos apresentam distúrbios a nível da linguagem expressiva, em níveis diferenciados entre si, no que respeita à articulação, vocabulário e construção frásica.

Quadro 4: Percurso escolar dos participantes.

Participantes	Intervenção Precoce	Jardim-de-Infância	1º Ciclo	2º,3º Ciclos
A1	3 meses-Centro S. José #	3/7 anos #	7/12 anos # 1 Retenção	12/15 anos #
A2	6 meses-Centro S. José #	3/7 anos#	7/13 anos # 2 Retenções	13/16 anos #
A3	Não teve	3/7 anos #	7/14 anos # 3Retenções	14/17 anos #
A4	3 meses-Centro S. José #	3/7 anos #	7/12 anos # 1 Retenção	12/16 anos #

# Com intervenção de Educadora ou Professora de Educação Especial

No que diz respeito à intervenção precoce verifica-se que três dos quatro elementos do grupo beneficiaram desta, por encaminhamento hospitalar em serviços públicos. A3, por opção familiar, não beneficiou destes serviços. Já a entrada no Jardim-de-infância deu-se para todos os elementos do grupo aos três anos. A entrada no 1º ciclo foi adiada para todos os elementos do grupo. Este adiamento é justificado em todos os processos individuais destes alunos, por razões determinadas por atrasos significativos no seu desenvolvimento global. Neste ciclo todos os elementos do grupo tiveram pelo menos uma retenção. Observámos, pelo registo biográfico do aluno, que todos eles seguiram no mesmo grupo/turma até ao 4º ano, dando-se nesse ano a 1ª retenção e inclusão, no ano seguinte, num grupo/turma de 4º ano. A2 teve segunda retenção, com nova mudança de turma. A A3 esta situação ocorreu por três vezes, justificadas nos seus PEI pela grande imaturidade. No 2º e 3º ciclo todos os elementos do grupo mantêm-se no mesmo grupo/turma desde o início, não tendo sido registada nenhuma retenção de ano até hoje.

Quadro 5: Distribuição dos participantes quanto às Medidas Educativas (Art.º16) do Regime Educativo Especial (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro) para eles definidas no presente ano lectivo.

Participantes	a) Apoio Pedagógico Personalizado Artº 17	b) Adeq. Curric. Individuais Artº 18	c) Adeq. no Processo de matrícula Artº 19	d) Adeq.no Processo de Avaliação Artº 20	e) Currículo Específico Individual Artº 21
A1				X	X
A2				X	X
A3				X	X
A4	X	X		X	

## Capítulo III - Metodologia de Investigação Empírica

### 3.1 - Procedimentos gerais

Neste capítulo abordaremos a metodologia adoptada, em que incluímos alguns fundamentos teóricos que a suportam, bem como os passos do processo empreendido nesta pesquisa.

Em investigação educacional existem diversas possibilidades e opções metodológicas que podem ser utilizadas. *“Os estudos em educação constituem uma ‘ciência prática’, na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir ‘melhor’ do que anteriormente”* (Bell, 1997). Mas, enquanto a investigação quantitativa se orienta para a produção de proposições generalizáveis e com validade universal que decorrem de um processo experimental, hipotético dedutivo e que podem ser comprovados estatisticamente, a investigação qualitativa orienta-se por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos, que por seu lado, tenta compreender a dinâmica do fenómeno educativo a partir dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade (Pacheco, 1995).

As pesquisas qualitativas no âmbito das ciências da educação trabalham com significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois respondem a noções muito particulares. Entretanto, os dados quantitativos e os qualitativos acabam complementando-se dentro de uma pesquisa (Minayo, 1996). Como a escolha da metodologia deve ser feita em função da natureza do problema a estudar, consideramos pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, porque é a mais adequada para compreendermos a problemática deste trabalho – como representa as vivências de identidade o adolescente com Trissomia 21 – a partir do conhecimento intrínseco dos próprios acontecimentos, possibilitando-nos uma melhor compreensão da realidade descrita.

Reafirmamos que, neste trabalho, optámos por seguir uma posição epistemológica de cariz qualitativo porque, apesar da investigação empírica que fizemos sobre a problemática em causa, quisemos efectuar o seu estudo de uma forma heurística e exploratória. As pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos (Biklen & Bogdan, 2003; Ludke, 1986), preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação de como os factos e os fenómenos se manifestam, do que em determinar causas para os mesmos. Assim, as investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Biklen & Bogdan (2003) consideram que este tipo de abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade, através da apreensão de significados e dos estados subjectivos porque, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos em causa, sobre determinado assunto.

Neste contexto, não nos interessa determinar relações de causa e efeito numa relação linear nem, tão pouco, explicar fenómenos e estabelecer leis gerais (pressupostos de uma perspectiva de investigação positivista), mas possibilitar a transmissibilidade do que se descobriu a outras situações e sujeitos. Como salientam Biklen & Bogdan (2003), *“a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.”* Na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto que a construção do conhecimento se processa *“de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados emergem”* (Ludke, (1986), ao contrário da abordagem quantitativa, que procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou infirmar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos. Assim, em investigação qualitativa a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. É o que Glaser & Strauss (1967) designam de *“teoria fundamentada”* porque as abstracções são constituídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

Uma investigação desenvolvida deste modo procede de *“baixo para cima”*, com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas (Biklen & Bogdan, 2003). Então, o processo de produção de conhecimentos, nesta perspectiva, dá-se à medida que se recolhem e analisam os dados (Biklen & Bogdan, 2003). Utilizando a imagem difundida por estes autores, podemos dizer que o desenvolvimento

da investigação se parece a um funil porque “... *no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos. O pesquisador conhece melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve.*” (Ludke, 1986). Deste modo, o investigador qualitativo utiliza parte do estudo para perceber quais são as questões fundamentais. Não supõe que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação (Biklen & Bogdan, 2003). Por outro lado, os investigadores qualitativos “*abordam o mundo de forma minuciosa*” (Biklen & Bogdan, 2003), como tentativa de ilustrar, da forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos. Nesta busca profunda de conhecimento da realidade todos os detalhes são importantes (Ludke, 1986).

Sendo assim, os dados colectados neste tipo de investigação são predominantemente descritivos, pois a “*descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio*” (Bogdan e Biklen, 1994). Como já foi referido, para estes autores o objectivo principal da abordagem qualitativa é compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das acções e das representações dos sujeitos através do seu esclarecimento e descrição. Deste modo é fundamental realizar outra reflexão que importa explicitar. Quando afirmamos que os dados, neste tipo de investigação, são produzidos e interpretados pelo investigador supõe-se que é possível que eles reflectam a sua subjectividade, envolvimento e cunho pessoal. Assim, Biklen & Bogdan (2003) referem que “*os dados carregam o peso de qualquer interpretação*”.

Neste estudo, é através da recolha e análise dos dados, com uma contextualização teórica e de postura de omissão de opiniões pessoais, sem deixar ir longe demais a subjectividade desse envolvimento, para não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade, grande perigo deste tipo de investigação, que se procura levar a cabo o processo de produção de conhecimentos. A investigação qualitativa proporciona ao investigador em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhe uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na escolha, análise e interpretação dos dados (Pacheco, 2007). O objecto das ciências da educação é essencialmente qualitativo. Entende-se por pesquisa qualitativa “*aquela que é capaz de incorporar a questão do Significado e da Intencionalidade como inerentes aos actos, às rela-*

*ções e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas"* (Minayo, 1994). O qualitativo coloca como tarefa das representações sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente e totalmente diversa do mundo das Ciências Naturais. Segundo Bogdan (1994), as características que determinam que uma investigação é qualitativa dependem se os dados recolhidos são qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas. As questões a investigar são formuladas com o objectivo de conhecer os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos/atitudes a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos e naturais.

Do ponto de vista técnico/metodológico, esta investigação constitui-se como um estudo de caso, na medida em que o nosso campo de investigação é real, aberto e pouco controlado. A pesquisa de terreno é baseada inicialmente na análise documental dos processos dos adolescentes e, posteriormente, num inquérito por entrevista. Trata-se de um estudo de um caso, seja ele simples quando envolve uma pessoa, ou complexo e abstracto quando envolve um grupo social. Segundo Ludk (1986), o estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter os seus contornos claramente bem definidos e a preocupação central, ao desenvolver-se este tipo de pesquisa é a singularidade. O objecto de estudo é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multi-dimensional e historicamente situada. Um caso pode ser similar a outro mas é, ao mesmo tempo, bem distinto, pois tem um interesse singular, ou seja, destaca-se pelas suas especificidades mesmo que venham a evidenciar-se algumas semelhanças a outros casos similares.

Segundo Good e Hatt (1968), o caso destaca-se por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Conforme Bell (2004), o estudo de caso apresenta duas grandes qualidades de cariz operacional, permite que o investigador se concentre numa instância ou situação específica e tente identificar os vários processos interactivos em acção e é particularmente apropriado para investigadores individuais porque facultava a oportunidade de um aspecto de um problema ser estudado com profundidade durante um determinado espaço de tempo.

Embora com algumas limitações, nomeadamente quanto à possibilidade de generalização dos resultados obtidos, o estudo de caso afigura-se como a melhor opção para o objecto de estudo em causa e as características do investigador – individual. As características do estudo de caso definidas por De Bruyne e tal. (cit. Por Hébert, Goyette e Boutin, 1990:170) têm por objectivo “*um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real, as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas e o investigador utiliza várias fontes de dados*”.

### **3.2 - Instrumentos - Inquérito por entrevista**

Segundo De Bruyne et al. (1975), (ct.por Hébert, Et al., 1990) existem três grandes grupos de técnicas e instrumentos utilizados nas ciências sociais e na investigação qualitativa “*o inquérito que pode tomar a forma de entrevista ou questionário, a observação, que pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante, e a análise documental, técnica que tem uma função de complementaridade na investigação qualitativa*”.

Tendo por base a bibliografia consultada, consideramos que o instrumento que melhor se enquadra no nosso estudo de cariz qualitativo é a entrevista. Para Quivy e Campenhout (1992:192) com este instrumento “*instaura-se uma verdadeira troca, durante o qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções, as suas interpretações ou as suas experiências*”. Herbert e tal. (1990:161) afirmam que a entrevista “*é um processo preliminar que se revela indispensável quando o investigador se encontra perante uma situação a desbravar. Ela permite referenciar e classificar os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, os estados emocionais dos inquiridos*”.

Na nossa pesquisa utilizámos a técnica do inquérito por entrevista que, segundo Carmo & Ferreira (1998), se distingue do inquérito por questionário “*essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos interagirem em situação presencial*”.

Não se trata assim de aplicar um único método puro, mas combinar um conjunto de métodos, nomeadamente a pesquisa documental, um inquérito por entrevista personalizado e, por último, a análise de conteúdo para confirmar ou refutar as hipóteses enunciadas para, desta forma, podermos desenvolver um estudo o mais pormenorizado possível, inspirado no método do *“estudo de caso”*. A utilização combinada de várias técnicas ou métodos procura captar as diferentes faces da realidade empírica, pois nos termos de Quivy (2003) *“cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada”*.

Como dissemos, a nossa pesquisa é de abordagem qualitativa com enfoque teórico metodológico nas representações sociais das vivências de identidade de um grupo de adolescentes com T21. O inquérito por entrevista utilizado pretende revelar experiências, pois os guiões que são utilizados nas metodologias qualitativas servem, sobretudo, para recolher dados com cada sujeito, dados esses que são facilmente susceptíveis de comparação (Bogdan & Biklen, 1994).

Relativamente à pesquisa de terreno entendemos, como refere A. Firmino da Costa (2001), que o próprio investigador constitui, neste caso, o principal instrumento de pesquisa. Como diz o autor: *“O método de pesquisa de trabalho supõe, genericamente, a presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e o contacto directo com os participantes e as situações.”*

A nossa presença e o tempo dedicado ao estudo foram opções fáceis e nada problemáticas dado tratar-se do nosso local e grupo de trabalho. Todo o estudo necessita de um estar prolongado no universo em causa. Como refere Becker (1985) *“... o processo necessário para ganhar a confiança daqueles que estudamos pode ser difícil na procura de uma entrada. Este tipo de investigação necessita de mais tempo do que as de índole quantitativa.”*

Optámos por proceder à socialização com os elementos do grupo estudado durante o primeiro trimestre do ano lectivo 2009/2010. Denominamos a técnica utilizada de observação/integração naturalista, dado o investigador estar plenamente integrado e agir em conformidade junto do grupo em observação. A nosso ver a observação das maneiras de estar, agir e sentir dos adolescentes com T21 do grupo em estudo, permite captar as categorias e referências dos próprios intervenientes.

A observação naturalista é também considerada uma técnica de recolha de dados para conseguir informações sobre determinados aspectos da realidade. Ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas acerca dos objectivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento (Lakatos, 1996). A observação também obriga o pesquisador a ter um contacto mais directo com a realidade. Esta técnica denomina-se de observação comum porque o pesquisador procura recolher e registar os factos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planeamento ou controle. A situação do observador de um grupo com as características do seleccionado obriga a uma elevada flexibilidade a nível da estrutura da observação que se pretende conduzir.

Assim, apesar de partirmos de ideias pré-concebidas relativas ao que observar, fomos muitas vezes confrontados com a necessidade de adaptar a adopção das categorias a analisar, relacionar e utilizar na construção do inquérito por entrevista. Para G. Rose (1990) é pela informação observada e a experiência no terreno de dia para dia que devem ser tomadas decisões sobre a futura direcção do estudo.

O inquérito por entrevista é definido por Haguette (1997) como um processo de interacção social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objectivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. O inquérito por entrevista, como recolha de dados sobre um determinado tema, é uma técnica muito utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores procuram obter informações, ou seja, recolher os dados objectivos e subjectivos. Os dados objectivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como os censos e as estatísticas. Já os dados subjectivos só podem ser obtidos através da pergunta directa, pois estão interligados com os valores, as atitudes e as opiniões dos participantes do estudo.

Para Lakatos (1996) a preparação do inquérito por entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa, necessita de tempo e exige alguns cuidados prévios. Entre estes destacam-se o planeamento, que deve ter em vista os objectivos do estudo; a escolha dos participantes, que devem ser sujeitos com relação com o tema pesquisado; a oportunidade do encontro, ou seja, a disponibilidade do inquirido em participar no estudo; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado a confidencialidade das suas identidades e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro do instrumento. Quanto à formulação das perguntas, o pesquisador deve ter cuidado

para não elaborar questões absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. (Bourdieu, 1982).

As entrevistas estruturadas são elaboradas mediante questionário estruturado, ou seja, é aquela em que as perguntas são previamente formuladas. O principal motivo desta escolha é a possibilidade de comparação, entre as respostas dos sujeitos do grupo estudado, com o mesmo conjunto de perguntas. (Lakatos, 1996). A técnica de entrevistas abertas ou semi-estruturadas atende principalmente a finalidades exploratórias, é bastante utilizada para a divisão de questões e a formulação mais precisa dos conceitos relacionados. Em relação à sua estruturação o entrevistador introduz a pergunta e o entrevistado tem a liberdade de falar sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar de forma larga as questões.

A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, assumindo uma postura de ouvinte. A entrevista é utilizada quando o pesquisador procura obter o maior número possível de informações sobre um determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter informações mais detalhadas do assunto em questão. É utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para a comparação de diversos casos. (Minao, 1993). A principal vantagem da entrevista é que produz, quase sempre, uma melhor amostra do grupo estudado. Ao contrário dos questionários, que têm índice de devolução baixo, a entrevista tem um índice de respostas mais aglutinador, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar sobre determinados assuntos (Sellitz, 1987).

Outra vantagem diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito. Na entrevista isso não gera nenhum problema, podem-se entrevistar pessoas com dificuldades de linguagem expressiva ou de escrita, como acontece no nosso estudo, ou mesmo que não sabem ler ou escrever. Assim, a entrevista possibilita a correção de enganos ou esquecimentos dos entrevistados, enganos que muitas vezes não podem ser corrigidos no caso da utilização do questionário escrito. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Levam a uma abertura e proximidade maior entre o entrevistador e o entrevistado, o que permite ao entrevistador falar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista, maior é a possibilidade de uma troca mais afectiva entre as duas partes. Deste modo, a entrevista colabora na investigação dos aspectos afectivos dos

participantes na pesquisa que determinam significados mais íntimos das suas atitudes e dos seus comportamentos. Na entrevista há a possibilidade da utilização de recursos visuais, como cartões, fotografias, desenhos, o que pode deixar o entrevistado mais à vontade e fazê-lo lembrar-se de factos, o que não seria possível num questionário, por exemplo (Selltiz, 1987). A integração de imagens no inquérito por entrevista que construímos decorre da constatação das suas limitações cognitivas e linguísticas.

Goldenberg (1997) assinala que para se realizar uma entrevista bem sucedida é necessário criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordar das opiniões do entrevistado, tentar ser o mais neutro possível. Acima de tudo, a confiança passada ao entrevistado é fundamental para o êxito no trabalho de campo.

Não podemos deixar de referir os perigos decorrentes da proximidade do investigador relativamente ao objecto de estudo. Estamos conscientes de que esta situação pode, numa situação limite, enviesar os resultados, mas consideramos que, neste caso em concreto, a proximidade entre o grupo estudado e os investigadores foi uma mais-valia. A relação afectiva e social com os participantes na pesquisa foi de tal modo importante que permitiu a construção de um grau de confiança elevada, pois tínhamos a consciência de que só desta forma conseguiríamos a obtenção de respostas ligadas à esfera pessoal de forma espontânea e verídica.

### **3.3 - Procedimentos da Recolha de Dados**

Como vimos anteriormente, os estudos de natureza qualitativa privilegiam as fontes de dados naturais e o contacto directo com as realidades investigadas. Esta recolha de dados foi realizada em múltiplos encontros com o grupo de adolescentes. No decorrer da recolha de dados os locais escolhidos foram desde a sala de aula, contextos fora da sala de aula (corredores e recreio) e, no caso das inquéritos por entrevista, procurámos escolher um local (dentro da escola) com um ambiente agradável e desenvolver uma atitude passiva, visando fundamentalmente obter o máximo de informação sobre as suas representações das vivências de identidade enquanto adolescentes.

Na construção e na aplicação dos instrumentos de recolha de dados procurámos, na formulação das questões e na sua aplicação, utilizar uma linguagem clara e objectiva, a fim de possibilitar uma maior inteligibilidade das perguntas devido essencialmente ao facto de estarmos a trabalhar com um grupo de adolescentes com T21, com dificuldades generalizadas a nível da linguagem compreensiva e expressiva.

As entrevistas contêm questões norteadoras estruturadas de acordo com o referencial teórico adoptado. As questões norteadoras têm como enfoque principal as representações das vivências de adolescentes com T21 do grupo. Quanto à sua organização foram divididos em várias dimensões de análise, assumindo o seu carácter exploratório, recolhendo opiniões, vivências, perspectivas de um grupo muito específico, sendo para tal necessário um processo mais demorado, não apenas de um único contacto, mas de vários e em situações diversificadas.

Para registo dos dados, utilizaram-se as próprias folhas das entrevistas, com consentimento dos participantes. Todas as respostas foram transcritas na íntegra. Dadas as características do grupo, as suas condicionantes a nível da linguagem expressiva e compreensiva, as suas dificuldades de atenção e concentração, as entrevistas tiveram de ser efectuadas, não unicamente num momento, mas sim em vários momentos. Foram, com cada adolescente, realizados quatro encontros, cada um entre 45 minutos a 60 minutos. Foi, assim, um processo algo moroso, mas sempre agradável e nada constrangedor.

O quadro que se segue mostra os dias e meses em que decorreu o preenchimento dos inquéritos por entrevistas, bem como o número total necessárias para as finalizar.

Quadro 6 - Calendários das sessões dos Inquéritos por Entrevista

Meses Adolesc.	Janeiro	Fevereiro	Março	Nº total min.(')
A1	12-45' / 15-60' 19-45' / 21-45'			195'
A2	26-45' / 28-60'	2-45' / 4-45'		180'
A3		9-60' / 11-45' 23-45' / 25-45'		195'
A4			2-45' / 4-45' 9-45' / 12-45'	180'

### 3.4 - Opções na análise dos inquiridos por entrevista

Com a finalidade de apresentarmos os dados de forma clara e coerente começamos por reavaliar as opções iniciais, tendo surgido novas ideias neste processo. A nossa opção pelo uso de uma abordagem qualitativa suscita algumas questões éticas decorrentes da nossa interação, muito próxima, com os participantes da pesquisa. Estamos conscientes que a subjectividade do pesquisador pode, neste tipo de estudo, afectar directamente a validade do estudo.

Na interpretação dos dados obtidos relativos a estes adolescentes, procuramos desenvolver um processo de interação pesquisador/pesquisado, com valorização do encontro, do diálogo e da representação, considerando que o objecto do estudo tem também o seu sujeito. A análise adopta, portanto, a subjectividade como instrumento de conhecimento e as representações sociais como eixo condutor.

A análise das informações obtidas foi resumida por Nigel Fielding (1993) no seguinte modelo: primeiro faz-se a transcrição das anotações obtidas na recolha de dados; a seguir desenvolve-se a procura de categorias (temas); prossegue-se com o destaque e selecção de dados e, por fim, a elaboração do esquema de análise. Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, a técnica de análise de conteúdo é uma das que melhor dá resposta às características deste tipo de investigação. Bardin (1988) definiu a análise de conteúdo como “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens*”. Parece-nos ser esta a técnica mais adequada ao estudo em questão e que aprofundaremos noutro ponto deste trabalho. Miles e Huberman (ct. Por Hébert e tal. 1980:118) definem a fase de tratamento de dados como “*a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões*”.

Para Patton (1980, cit. por Ludke e André, 1986) “*a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação*”. Krippendorff (1980, cit. por Ludke e André, 1986) define a análise de conteúdo como uma “*técnica de pesquisa para fazer inferências validas e replicáveis dos dados para o seu contexto*”. Krippendorff (1980), caracteriza a análise de conteúdo como o método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Este autor refere ainda que este

processo de descodificação de mensagens implica que o investigador utilize não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experimental que engloba as sensações, as percepções, as impressões e as intuições.

A organização da análise de dados da investigação implicou, de início, a transcrição das entrevistas. Bourdieu (1999) aponta algumas sugestões da forma de realizar a transcrição da entrevista, que é parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa. Para este autor, uma transcrição de entrevista não é só o acto mecânico de passar para o papel o discurso gravado do entrevistado pois, de alguma forma, o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do sujeito durante a entrevista. Estes “*sentimentos*” que não passam pela fala são muito importantes na hora da análise, mostram muita coisa do entrevistado. O pesquisador tem o dever de ser fiel quando transcrever e descrever tudo o que o pesquisado disse e sentiu durante a entrevista. O autor considera como dever do pesquisador a legibilidade, ou seja, aliviar o texto de certas frases confusas de redundâncias verbais ou tiques de linguagem. Outro dever do pesquisador é o de ter o cuidado de nunca trocar uma palavra por outra, nem mesmo mudar a ordem das perguntas. Portanto, considera-se ideal que o próprio pesquisador faça a transcrição da entrevista.

Posteriormente, foi elaborada uma grelha síntese descritiva (ver em anexo), dividida em dimensões de análise. Esta grelha foi construída com o objectivo de aumentar a compreensão dos resultados obtidos, permitindo uma observação e apresentação sintética e significativa do conteúdo das entrevistas. Apenas pretendemos retirar informação relevante de acordo com o tema em estudo. As grelhas de análise vão servir para construir os quadros de caracterização das categorias. O primeiro momento de categorização corresponde à génese da representação social, ou seja, o resultado da categorização.

Através das respostas dos adolescentes, chegamos ao processo de formação dos núcleos figurativos, que correspondem aos temas que possuem a propriedade de serem representados e que expressam a concretização da ideia. Tem-se, portanto, de ventilar as respostas fazendo entrar o texto nas grelhas de análise (Vieira, 1996). A este tipo de análise, Vieira (1996) refere que se trata de uma análise sobre o “*conjunto do corpus, onde cada história é considerada só como um elemento de informação (...) cada entrevista é dividida por temas/categorias (...) resulta do encadeamento, trecho a trecho, da*

*totalidade do discurso organizado pelo sistema categorial. Os enunciados desta forma destacados e reagrupados definem o horizonte do inquérito e reúnem, numa temática global, as mensagens e informação recolhidas. É a parte comum do discurso que permite o reagrupamento”.*

Este trabalho assume uma pretensão de constituir-se como estudo de caso, na medida em que realizámos o cruzamento de dados obtidos através da análise de conteúdo dos inquéritos por entrevistas estruturadas e da análise de conteúdo de um conjunto de elementos retirados dos processos individuais da educação especial dos alunos, documentos médicos comprovativos da problemática, permitindo assim realizar a triangulação e o cruzamento dos métodos de recolha de informação e das fontes utilizadas.

O que pretendemos não é mais do que fazer um paralelismo entre os diversos discursos dos participantes sobre uma mesma realidade, a forma como vêm as suas vivências, desejos, medos e daí conseguir observar relações de tipo associativo, quando há dependência e justaposição de opiniões, de experiências ou, pelo contrário, de tipo de negação de forma a conseguir passar-se à inferência (Bardin, 1988), ou seja, da descrição das narrativas à interpretação e atribuição de significado às mesmas.

## Capítulo IV - Apresentação e discussão de resultados

Na apresentação dos nossos dados de pesquisa optamos por uma escrita narrativa, que nos permite um registo dos dados com o recurso a uma linguagem clara e precisa. O objectivo é identificar princípios gerais a partir da exploração das verbalizações individuais dos elementos do grupo estudado. Trata-se como de uma análise qualitativa, na medida em que o investigador assume-se como um intérprete da realidade (Bradley, 1993). A pesquisa qualitativa é indutiva, isto é o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir dos dados e caracteriza-se, principalmente, pelo exame dos aspectos subjectivos do tema em estudo (Dias, 1999). Atendendo aos objectivos da pesquisa, os dados retirados das entrevistas permitem a definição de categoria. Passamos assim à apresentação, análise e interpretação da informação recolhida através da pesquisa empírica em que o principal objectivo é tentar responder à nossa pergunta de partida, - *Quais as representações do adolescente com T21 acerca das suas vivências de identidade?* Esta é a questão à qual pretendemos dar resposta na pesquisa realizada e através das respostas obtidas, conhecer e aprofundar uma realidade social complexa, como é o das vivências de adolescentes com T21. A amostra/grupo utilizada não é extensiva do ponto de vista da quantidade mas, dadas as suas características, consideramos ser suficiente para dela tirarmos algumas ilações. É neste ponto que procuramos explicar as ideias, opiniões, sentimentos e desejos dos participantes na pesquisa, compreender e analisar os dados empíricos em relação à questão central da nossa investigação. A análise será feita passo a passo, tendo em conta as questões orientadoras da pesquisa empírica e as opiniões dos elementos do grupo estudado relativamente a cada uma delas, as quais passaremos de seguida a apresentar. Durante a análise de cada categoria será feita uma reflexão pessoal onde transmitimos as nossas inferências e fazemos o contraponto com estudos conhecidos.

## 4.1 - Definição de categorias

Importa recordar que nos propomos investigar, neste estudo, as vivências de identidade dos adolescentes com T21, sendo um estudo de carácter qualitativo. Para as respostas aos inquiridos por entrevista é realizada a análise de conteúdo que permite agrupar as respostas/comentários de acordo com as suas categorias. Segundo Bardin (1988), este método de análise fornece informações suplementares sobre a mensagem e sobre o receptor, porque se realiza a partir das significações que o texto da mensagem estudado nos fornece. Na verdade, sendo a categorização das representações das vivências de identidade dos adolescentes com T21 o principal objectivo deste estudo, a entrevista foi planeada com a intenção de estimular o discurso dos inquiridos nesse sentido. Trata-se de um inquirido por entrevista, orientada por objectivos, em que são formuladas questões acerca de manifestações consideradas pelo senso comum previsíveis na fase da adolescência comum, para que estes adolescentes com T21 expressem as suas vontades, ideias e afectos.

Seleccionamos sete categorias, de acordo com as perguntas do inquirido por entrevista e das respostas dos inquiridos. Cada categoria está definida conceptualmente através de termos-chave que indicam a significação central do conceito que a categoria pretende apreender com a ajuda de respostas autênticas, efectivamente enunciadas pelos inquiridos, escolhidas pelo seu carácter especialmente representativo. Seguidamente apresentamos uma definição sucinta dos termos-chave das categorias que constituem este sistema de categorização.

Na categoria “*comportamentos/atitudes*” procuramos averiguar, a partir do conhecimento dos comportamentos dos adolescentes com T21 do grupo estudado, as atitudes que estiveram na sua origem. Assim, procuramos que nos digam como consideram que administram os conflitos, as suas reacções e predisposição para agir em situações do dia-a-dia. As atitudes são favoráveis ou desfavoráveis relativamente a objectos, pessoas e acontecimentos, ou em relação a alguns dos respectivos atributos. A atitude predispõe o indivíduo a assumir determinados comportamentos.

Na categoria “*relacionamentos interpessoais*”, procuramos conhecer como consideram estes adolescentes com T21 os relacionamentos sociais que estabelecem com a família, a escola e os amigos na sua rotina diária.

Na categoria “*tempos livres/lazer/interesses*” procuramos captar qual o conjunto de ocupações às quais os adolescentes do grupo consideram que se entregam de livre vontade, seja para se divertirem, seja por desporto e outras que desejem ter num futuro próximo.

Na categoria “*autonomia pessoal/rotinas*” procuramos conhecer como o adolescente com T21 considera, ou não, lutar pela sua diferenciação, separação e independência em relação aos adultos/pais.

Na categoria “*comportamentos de risco*”, procuramos compreender como consideram que se situam estes adolescentes com T21, face a situações e consumos considerados, usualmente, de risco.

A categoria “*perspectivar o futuro*”, analisa de que formas estes adolescentes com T21 consideram a sua vida, após a saída da escola que frequentam actualmente.

Na categoria “*auto-conceito*” tentamos averiguar o conhecimento que os adolescentes do grupo estudado consideram que têm de si próprios, ou seja a percepção que têm em relação ao seu corpo.

Quadro - Categorias

CATEGORIAS	CONCEITOS
Comportamentos /Atitudes	Pessoas / Acontecimentos
Relacionamentos / Interpessoais	Família / Escola Amigos / Grupo de pares
Tempos livres / Interesses	Actividades Extracurriculares
Autonomia Pessoal	Rotinas familiares / escolares / sociais
Perspectivar o Futuro	Transição para a Vida Activa
Auto - Conceito	Auto-imagem

## 4.2 - Análise descritiva dos inquéritos por entrevista

### 4.2.1 - Análise descritiva dos resultados obtidos na categoria “Comportamentos/Atitudes”

. Confrontados com o item “Eu quero ser bom para as outras pessoas”, todos os inquiridos responderam de forma afirmativa. Salientamos que, para este grupo, o “ser bom” é interpretado como “ajudar alguém”, colegas ou familiares: “*Levo sempre a pasta da J. à sala.*” - A1; “*Gosto de todos. Ajudo a P. a ir à casa de banho.*”- A2; “*Eu ajudo todos na escola e em casa. Vou com o avô ao médico.*” – A4. A3 considerou “*ser bom*” porque *tenho muitos amigos na escola e no café.*”

É visível que todos os participantes têm de si próprios uma ideia favorável no que diz respeito a ajudarem o próximo. Todos responderam de forma tranquila e deram exemplos da forma do que pensam significar “ser bom para as outras pessoas”.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 1 – “Eu quero ser bom para as outras pessoas”

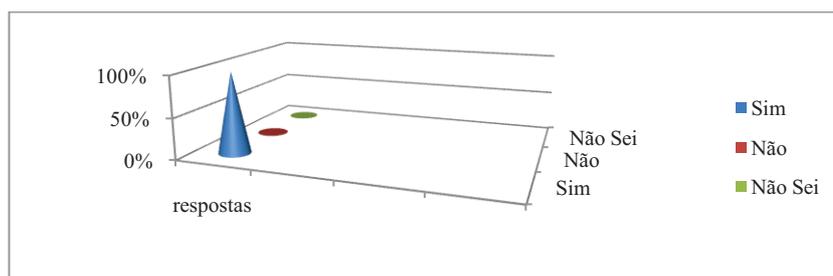


Gráfico 1 - “Eu quero ser bom para as outras pessoas”

. Relativamente ao item “Eu fico muito zangado e perco a paciência com facilidade”, metade dos inquiridos responderam afirmativamente. Os comentários referem comportamentos observáveis: “*Dou murros na porta.*” – A1; “*Grito e bato quando me zango.*” – A2. A metade do grupo que respondeu negativamente considera-se mais afã-

vel para com os outros: “*Sou boa. Não me zango com ninguém.*” - A3; “*Eu não grito com ninguém.*” - A4.

O discurso de A1 é alterado e acompanhado de gestos interpretativos das acções que descreve. A2 tem alguma dificuldade em olhar directamente para o entrevistador. A3 e A4 mantêm um discurso afável.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X		
Não			X	X
Não Sei				

Tabela 2 – “Eu fico muito zangado e perco a paciência com facilidade”

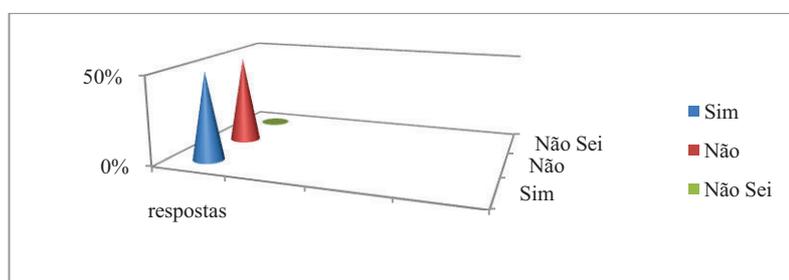


Gráfico 2 – “Eu fico muito zangado e perco a paciência com facilidade”

. Quanto ao item “Eu sou obediente e costumo fazer o que os meus pais ou os professores me pedem” os inquiridos foram unânimes em responderem de forma afirmativa. Exemplificaram com afirmações que corroboram um desejo de agrado para com os mais próximos e uma ausência de contestação das ordens: “*Gosto do pai. E da professora C. E da mãe. E da M. (irmã).*” - A1; “*Ponho a mesa e dou os cadernos aos colegas.*” - A2; “*Faço tudo o que me mandam. Eu sou amiga do pai e da professora.*” - A3; “*Eu faço o que dizem.*” - A4.

Estes quatro adolescentes estão habituados a seguir uma rotina muito rígida, diária, em casa e na escola, que lhes dá segurança e consistência nos comportamentos.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 3 – “Eu sou obediente e costumo fazer o que os meus pais ou os professores me pedem”

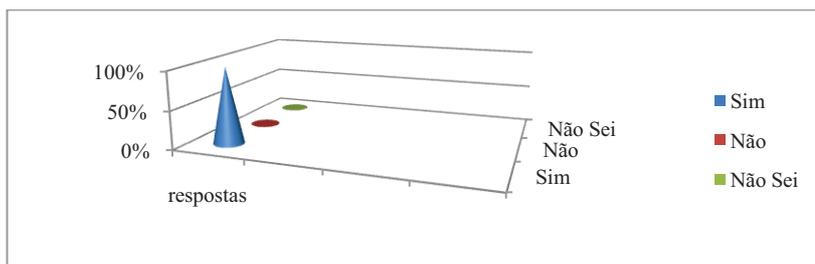


Gráfico 3 – “Eu sou obediente e costumo fazer o que os meus pais ou os professores me pedem”

. No que respeita ao item “Eu gosto de ajudar alguém que parece magoado, aflito ou a sentir-se mal”, a totalidade do grupo respondeu afirmativamente, mantendo-se um padrão de comportamento positivo. Os comentários dos inquiridos revelam esta vontade: *“Os colegas.”* - A1; *“Eu faço festas e chamo a dona P.”* - A2; *“Eu levo os colegas à enfermaria.”* - A3; *“Sou amigo.”* - A4.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 4 – “Eu gosto de ajudar alguém que parece magoado, aflito ou a sentir-se mal”

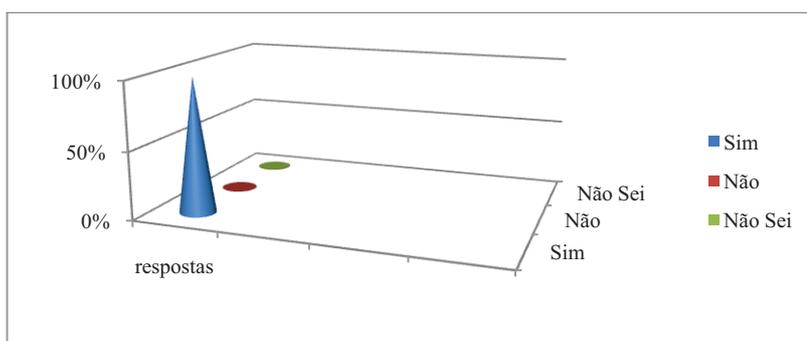


Gráfico 4 – “Eu gosto de ajudar alguém que parece magoado, aflito ou a sentir-se mal”

. Verificamos no item “Eu zango-me e irrito-me muito”, que se confirmam as respostas dadas no item “Eu fico muito zangado e perco a paciência com facilidade”. A1 e A2 mantêm respostas afirmativas que corroboram com afirmações equivalentes: *“Às vezes choro e bato na M. Ela vai para o meu quarto.”*; *“Grito e bato”* Os inquiridos A3 e A4 mantêm respostas negativas e reafirmam comportamentos afáveis: *“Sou boa. Não bato.”*; *“É mentira! Não me zango com ninguém.”*

Mantém-se o mesmo registo do item 2.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X		
Não			X	X
Não Sei				

Tabela 5 – “Eu zango-me e irrita-me muito”

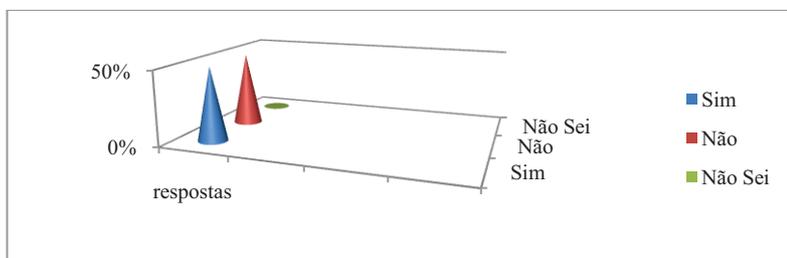


Gráfico 5 – “Eu zango-me e irrita-me muito”

. Pela análise do item “Eu fico muitas vezes de mau humor e a chorar”, percebemos que metade dos participantes respondeu negativamente. Fica sublinhando nos seus comentários o seu carácter afável: *“Não choro. Gosto de rir e de dançar.”* – A3; *“Só choro quando tenho saudades do meu pai.”* – A4. Por outro lado A1 e A2 responderam afirmativamente incidindo na palavra “choro”: *“Choro porque são maus.”* – A1. Estes “maus” são identificados como alguns colegas de turma; *“Choro muito...”* – A2, neste caso é constatado que “chorar” é característico desta inquirida, principalmente quando não se sente enquadrada em certas situações. Na inquirida A2 são também observáveis situações de amuo e recusa de realização das tarefas propostas.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X		
Não			X	X
Não Sei				

Tabela 6 – “Eu fico muitas vezes de mau humor e a chorar”

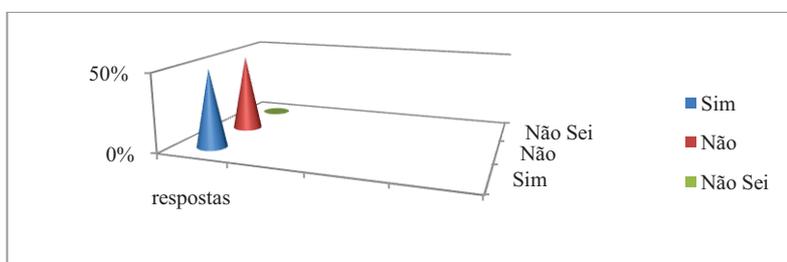


Gráfico 6 – “Eu fico muitas vezes de mau humor e a chorar”

. Através do item “Eu sou amigo dos meus amigos mais novos”, constatamos que todos os participantes foram unânimes em responder afirmativamente. Os inquiridos complementaram as suas respostas com os comentários: *“Dos amigos da M”* – A1; *“Gosto de ir buscar a minha irmã à escola.”* – A2; *“Tenho muitos amigos.”* – A3; *“Ajudo os meus primos pequenos a jogar à bola.”* – A4. Mantém-se a tendência geral de um comportamento acolhedor e até maternal.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 7 – “Eu sou amigo dos meus colegas mais novos”

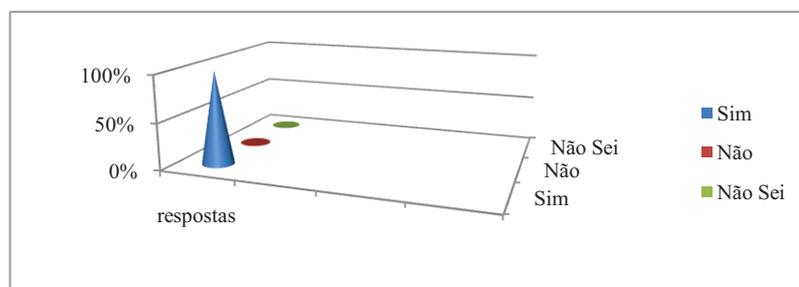


Gráfico 7 – “Eu sou amigo dos meus colegas mais novos”

. Constata-se, na análise do item “Os adultos (pais, professores...) zangam-se muito comigo”, que a resposta afirmativa de A2 refere-se a uma situação de sala de aula: *“As professoras não querem que eu fale...”* e a de A3 a vivências familiares: *“Às vezes o mano zanga-se comigo. O pai e a mãe não.”* A1 e A4 responderam negativamente justificando com *“São amigos.”* e *“Nunca se zangam comigo.”*

Neste item apenas A2 denota dificuldades específicas de relacionamento com o adulto. Estas dificuldades traduzem-se, muitas vezes, em conflitos com a mãe, de recusa de ordens e, na escola, recusa de cumprimento de tarefas.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X	X	
Não	X			X
Não Sei				

Tabela 8 – “Os adultos (pais, professores...) zangam-se muito comigo”

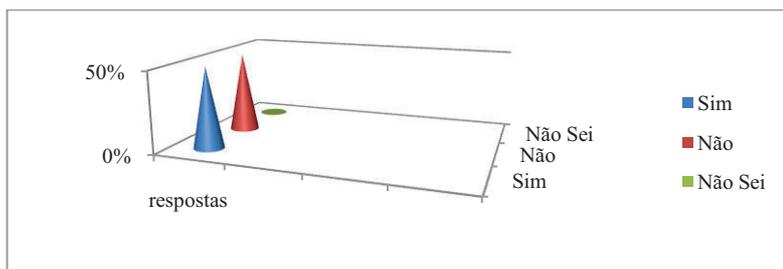


Gráfico 8 – “Os adultos (pais, professores...) zangam-se muito comigo”

. No que respeita ao item “Muitas vezes ofereço-me para ajudar outras pessoas (pais, professores, crianças), todos os inquiridos responderam de forma afirmativa. Nos seus comentários dão-nos a conhecer como exercem essa ajuda: “Vou tirar fotocópias e à secretaria.” – A1; “Estou sempre a ajudar todos.” – A2; “Eu vou buscar os livros e as senhas. Arrumo o meu quarto, o da mana e o do mano.” – A3; “ Vou à cozinha ajudar o Sr. Martim a fazer o almoço.” – A4.

Consideramos que, depois de analisados os comentários, a ajuda exercida não decorre de “ofertas pessoais”, mas de pedidos feitos por outrem (familiares ou educadores), ou de actividades previamente planeadas.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 9 – “Muitas vezes ofereço-me para ajudar outras pessoas (pais, professores, crianças)”

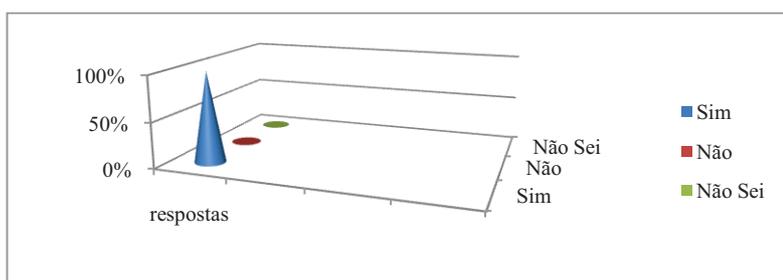


Gráfico 9 – “Muitas vezes ofereço-me para ajudar outras pessoas (pais, professores, crianças)”

. No item “Eu sinto muito medo e assusto-me facilmente”, as respostas negativas são justificadas por A1 e A4 com a afirmação *“Eu já sou grande”*. Os outros dois inquiridos respondem afirmativamente dando-nos a conhecer as suas razões: *“Fujo, porque não gosto do escuro.” – A2; “ Eu não quero ficar no escuro. Tenho medo da noite.”-*

A3. Em ambos os casos surge o medo da noite e do escuro. Salientamos que A2 e A3 são do sexo feminino.

Nestes comentários denota-se uma divisão de género masculino/feminino, muito vinculada pela educação tradicionalista.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X	X	
Não	X			X
Não Sei				

Tabela 10 – “Eu sinto muito medo e assusto-me facilmente”

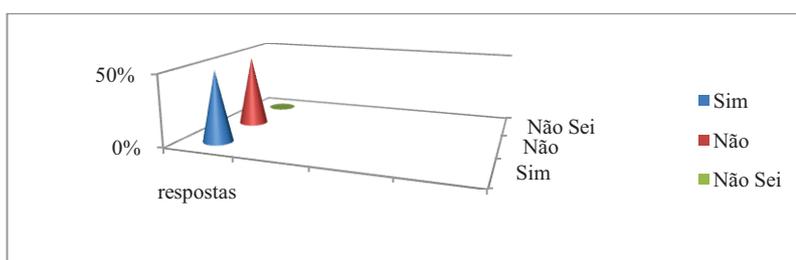


Gráfico 10 – “Eu sinto muito medo e assusto-me facilmente”

. Verificamos que, no item ” Eu quando estou aflito (a) peço ajuda” todos os inquiridos responderam afirmativamente. A forma como pretendem solicitar a ajuda difere em todos: “*Vou à polícia.*” – A1; “*Grito alto. Ajudem!*” – A2; “*Chamo a T (empregada). Chamo o pai à noite. Vou dormir com a mana.*” – A3; “*Chamo a minha mãe e o meu irmão.*” – A4.

Este comportamento pode decorrer do hábito que estes adolescentes têm de ser frequentemente “ajudados” nas suas vivências diárias. Assim, solicitar ajuda é algo a que estão habituados desde pequenos.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 11 – “Eu quando estou aflito(a) peço ajuda”

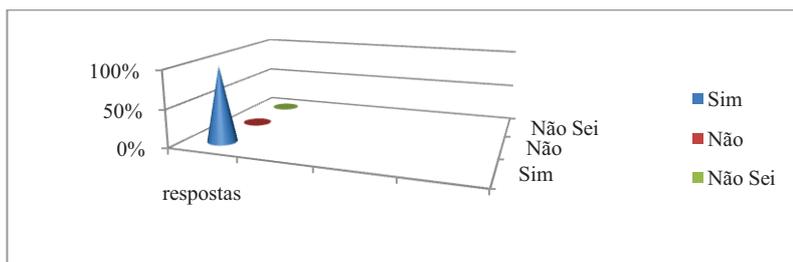


Gráfico11 – “Eu quando estou aflito(a) peço ajuda”

. Quanto ao item “Eu gosto de estar sozinho (a)” apenas A3 respondeu de forma negativa: *“Eu tenho medo do escuro”*. Os restantes participantes assumem ocasiões em que gostam de estar sozinhos: *“Eu não tenho medo.”*- A1; *“Na sala a ver televisão. A mãe não deixa eu ter televisão no meu quarto.”*- A2; *“Gosto de ler e ver televisão sozinho.”*- A4.

Percebemos que o “estar sozinho” foi, pelos participantes, entendido de forma relativa como estar sozinho numa divisão da casa e não “estar mesmo” sozinho.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X		X
Não			X	
Não Sei				

Tabela12 – “Eu gosto de estar sozinho(a)”

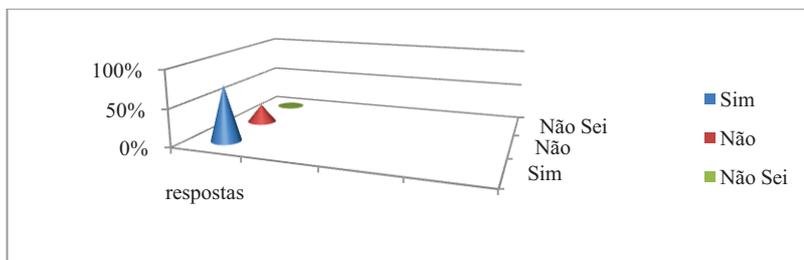


Gráfico 12 – “Eu gosto de estar sozinho(a)”

. Na verificação do item “Eu tenho muitas preocupações, muitas vezes pareço ter medo de tudo”, apenas A1 responde pela negativa, justificando com *“eu sou grande”*. Apesar de os outros inquiridos responderem afirmativamente as razões diferem: *“Não quero estar sozinha em casa.”*- A2; *“Eu falo com a mãe. A novela mete medo.”*- A3; *“Não sei. Às vezes tenho.”*- A4.

Percebemos que os “medos” de que falam estes adolescentes não decorrem de preocupações abstractas, mas de situações comuns relacionadas com os seus hábitos de vida diária.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X	X	X
Não	X			
Não Sei				

Tabela 13 – “Eu tenho muitas preocupações, muitas vezes pareço ter medo de tudo”

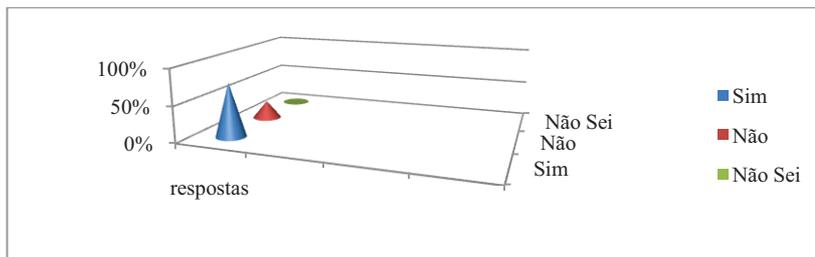


Gráfico 13 – “Eu tenho muitas preocupações, muitas vezes pareço ter medo de tudo”

. Relativamente ao item “Todos têm medos às vezes. Às vezes eu tenho medo de...”, A1 e A3 referem o medo de *“ficar sozinho”*; A2 e A3 demonstram o medo pelos *“maus das novelas”* que, no caso de A3 até a impedem de dormir. *“Monstros e vampiros”* são medos de A1. A resposta de A4: *“Sonhar com o pai. Eu choro muito e chamo a minha mãe. Ela também chora.”* dá-nos conta de como ainda está afectado pela morte recente do pai. Estas respostas confirmam os dados do item anterior.

. O item “Fico um pouco triste quando...”, recebe respostas muito diferenciadas dos inquiridos: *“Tenho de escrever muito.”*- A1; *“São maus e gritam.”*- A2; *“Não posso ir à casa de banho.”*- A3; *“Olham muito para mim e me chamam nomes. Mas eu não ligo. São parvos.”*- A4. A1 e A3 referem situações concretas enquanto A2 e A4 demonstram mágoa para com alguns colegas. A4 consegue lidar com o facto de forma positiva, não lhe dando grande importância.

. Por fim, no último item desta dimensão, “Quem me dera que...”, apesar de diferentes, todas as vontades revelam os seus gostos e desejos pessoais: *“A professora me deixasse jogar futebol.”*- A1; *“Eu fosse à praia.”*- A2; *“Não me chateiem.”*- A3;

“Eu vá de férias depressa. Às vezes fico cansado da escola.”- A4. Todos procuram situações de recreio.

#### 4.2.2 - Análise descritiva dos resultados obtidos na categoria “Relacionamentos, Escola/Amigos/Família”

. Relativamente ao item “Eu gosto de fazer trabalhos de grupo com os meus colegas” A1 e A4 respondem de forma afirmativa. Estes participantes justificam com: “*Sou bom. Gosto da escola.*”; “*Eu ajudo muito. Eles dizem.*” No caso de A4 é visível o feedback positivo que recebe dos colegas e que o motiva para a tarefa. Os outros participantes respondem negativamente. A2 justifica com: “*Os meus colegas não querem que eu escreva nada.*” E A3 com: “*Eu não gosto dessas aulas.*” Estas respostas revelam que em algumas situações de trabalho de grupo A2 e A3 sentem-se desenquadradas.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X			X
Não		X	X	
Não Sei				

Tabela 14 – “Eu gosto de fazer trabalhos de grupo com os meus colegas”

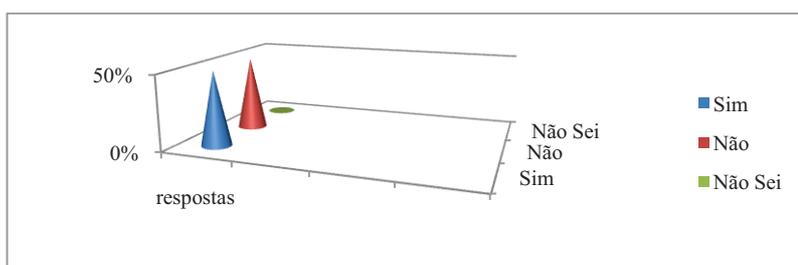


Gráfico 14 – “Eu gosto de fazer trabalhos de grupo com os meus colegas”

. Quanto ao item “Eu gosto da minha escola”, a totalidade dos elementos do grupo respondeu afirmativamente. Complementam as respostas os comentários: “*Vou todos os dias.*”- A1; “*Muito.*”- A2; “*Quero vir sempre para esta escola.*”- A3; “*Quero estar aqui. Gostam de mim.*”- A4. É notória uma percepção positiva da escola que todos frequentam.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 15 – “Eu gosto da minha escola”

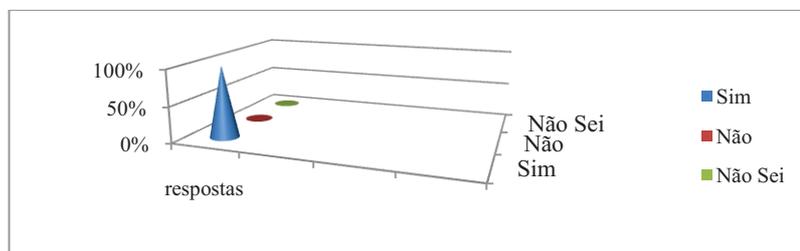


Gráfico 15 – “Eu gosto da minha escola”

. Verificamos que, no item “Eu acho que os meus professores gostam de mim”, todos os inquiridos responderam afirmativamente. Os motivos apresentados para que pensem assim são muito simples e pouco esclarecedores: *“Quero estar aqui. Gostam de mim.”*- A1; *“Todos.”*- A2; *“Todos gostam de mim.”*- A3; *“Todos falam comigo.”*- A4. Percebemos que existe uma boa relação afectiva entre estes adolescentes e os seus professores.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 16 – “Eu acho que os meus professores gostam de mim”

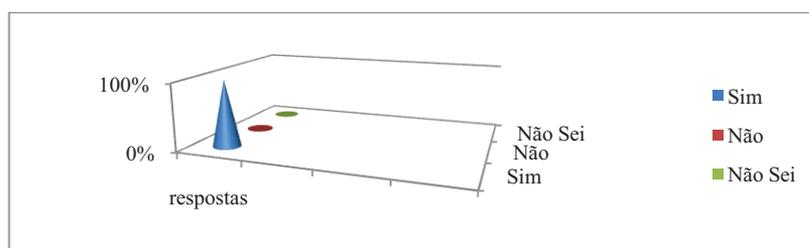


Gráfico 16 – “Eu acho que os meus professores gostam de mim”

. Confrontados com o item “Eu costumo dividir ou emprestar as minhas coisas (comida, jogos, canetas)”, A1 e A4 responderam afirmativamente. A1 diz *“Dou o lanche.”* E A4 *“Empresto as canetas e dou bolachas.”* A2- *“Os meninos partem tudo.”* e

A3- “*Não dou.*” respondem negativamente, revelando dificuldades na partilha com os outros.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X			X
Não		X	X	
Não Sei				

Tabela 17 – “Eu costumo dividir ou emprestar as minhas coisas (comida, jogos, canetas)”

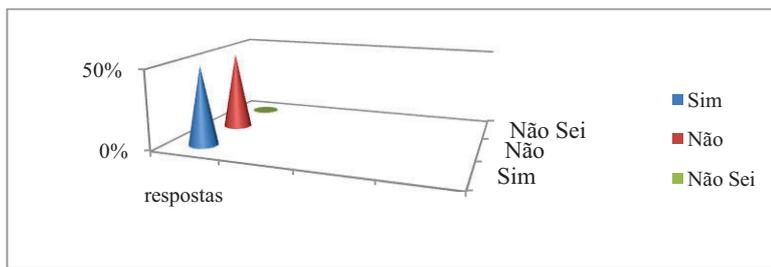


Gráfico 17 – “Eu costumo dividir ou emprestar as minhas coisas (comida, jogos, canetas)”

. Pela análise do item “Eu tenho pelo menos um bom amigo ou amiga”, vemos que todos os inquiridos respondem de forma afirmativa. Assim A1 revela-nos que na sua opinião: “*Todos são meus amigos.*”; A2 diz-nos quem considera ser a sua boa amiga: “*A Ana.*”. Para A3 o conceito é dividido por vários: “*A P. é minha amiga. A J. também. E o H. também.*” A4 diz “*É o meu irmão.*”. Todos os participantes demonstraram compreender o conceito de “bom amigo”.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 18 – “Eu tenho pelo menos um bom amigo ou amiga”

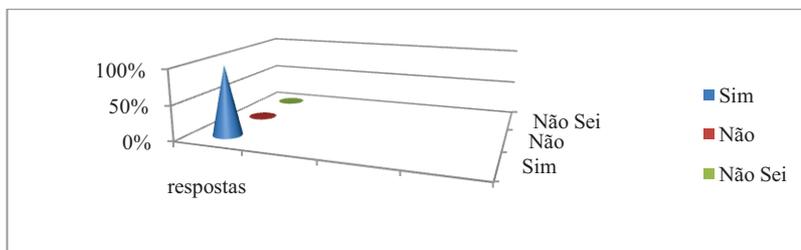


Gráfico 18 – “Eu tenho pelo menos um bom amigo ou amiga”

. Relativamente ao item “Eu gosto de dançar com os meus amigos”, apenas A1 responde de forma negativa, justificando com “*Não gosto. Não sei.*”. Os restantes inquiridos são positivos no seu gosto pela dança e afirmam fazê-lo na escola: “*Na escola. Danço muito bem.*”- A1; “*Danço na escola as Chiquititas.*”- A2; “*Danço com a A. e a P.*”- A4.

É de salientar que todos os inquiridos têm aulas de música e de teatro com os colegas de turma.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X	X	X
Não	X			
Não Sei				

Tabela 19 – “Eu gosto de dançar com os meus amigos”

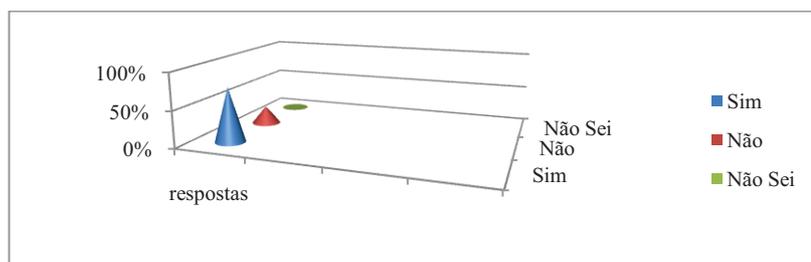


Gráfico - 19 – “Eu gosto de dançar com os meus amigos”

. Pela análise do item “Eu gosto de estar no meio de muita gente”, metade do grupo responde de maneira afirmativa, dando exemplos concretos de situações em que há muita gente junta: “*Não tenho medo. Vou ao shopping muitas vezes.*”- A1; “*Gosto de festas.*”- A4. Por outro lado A2 e A3 respondem de forma negativa. A2 diz “*Gosto de ficar em casa.*”, no que se depreende que a sua casa será um lugar tranquilo. A3 diz “*Não quero estar no corredor no intervalo. Empurram-me*” referindo-se a uma situação vivenciada na escola e que lhe terá sido desagradável.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X			X
Não		X	X	
Não Sei				

Tabela 20 – “Eu gosto de estar no meio de muita gente”

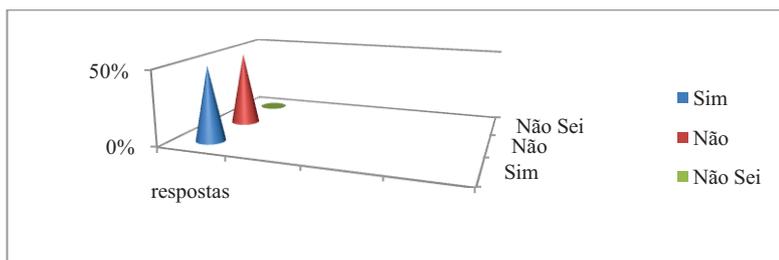


Gráfico 20 – “Eu gosto de estar no meio de muita gente”

. Em relação ao item “Os outros jovens/colegas querem estar comigo”, A1 e A4 são afirmativos. Ambos os comentários referem a certeza de terem muitos amigos: *“Tenho muitos amigos na escola.”*- A1; *“Tenho muitos amigos.”*- A4. A2 responde de forma negativa e diz: *“Às vezes não gostam de mim.”* Para A3 a questão não é clara porque como nos diz: *“Não falam comigo.”* Nota-se nas respostas de A2 e A3 maiores dificuldades de relacionamento com o “grande grupo.”

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X			X
Não		X		
Não Sei			X	

Tabela 21 – “Os outros jovens/colegas não querem estar comigo”

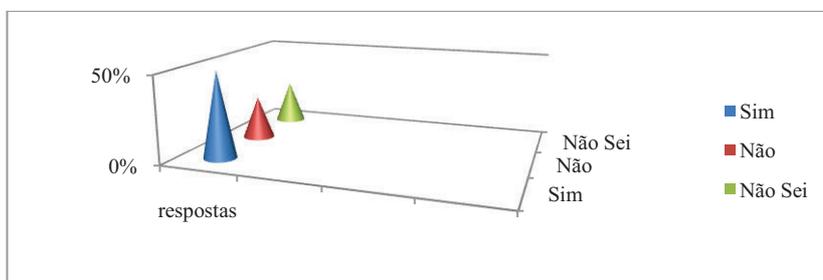


Gráfico 21 – “Os outros jovens/colegas não querem estar comigo”

. Com o item “Eu dou-me melhor com os adultos do que com os meus colegas”, obtemos duas respostas negativas, de A1 e A4. Para o primeiro o caso não se coloca porque *“Todos gostam de mim.”* A4 diz *“Gosto de estar com os meus amigos.”*. Os participantes A2 e A3 respondem “Não sei” e comentam *“Gosto de todos.”*; *“Gosto dos colegas e dos funcionários.”* O que consideramos poder revelar alguma dificuldade na compreensão do item.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim				
Não	X			X
Não Sei		X	X	

Tabela 22 – “Eu dou-me melhor com os adultos do que com os meus colegas”

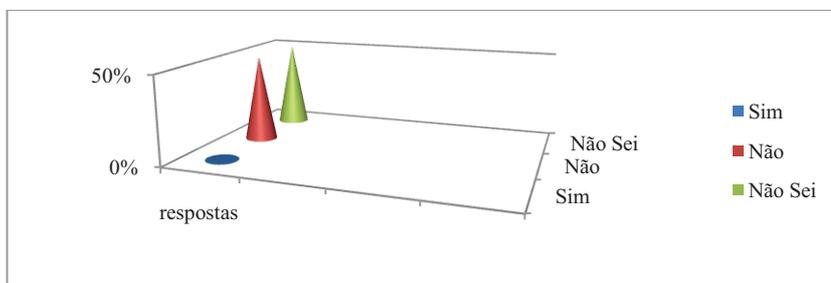


Gráfico 22 – “Eu dou-me melhor com os adultos do que com os meus colegas”

. Confrontados com o item “Eu acho que os meus pais gostam de mim” todos os inquiridos responderam de forma muito positiva. Os seus comentários são disso mesmo ilustrativos: *“Muito!”*- A1; *“Gostam e a mana também.”*- A2; *“Dão prendas e levam-me à praia.”*- A3; *“O meu pai gostava muito de mim. A mãe também gosta.”*- A4. Estas respostas foram dadas com entusiasmo revelando um grande apego e ligação à família.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 23 – “Eu acho que os meus pais gostam de mim”

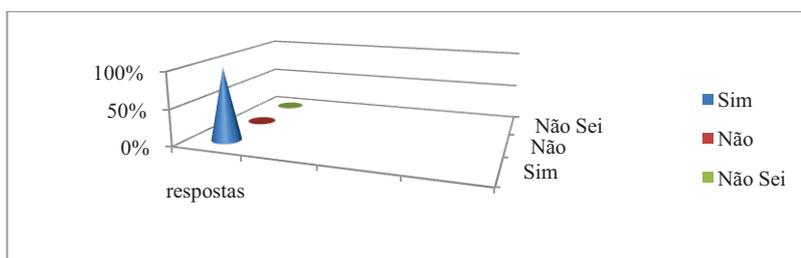


Gráfico 23 – “Eu acho que os meus pais gostam de mim”

. Atendendo ao item “As pessoas importantes da minha vida são...” percebemos que todos os inquiridos consideram o núcleo familiar central, como o mais importante: *“O meu pai, a minha mãe, os manos e a avó.”*- A3; *“A minha mãe e o meu irmão. O*

*meu pai já morreu. Eu tenho muitas saudades.”- A1 e A2 alargam este grupo aos colegas da escola: “A mãe, o pai, a minha irmã M, a avó, a tia e os colegas da escola.”- A1; “A mãe, o pai, a minha irmã M, a avó, a tia e os amigos da escola.”*

. Pela análise do item “Os adultos importantes na escola são...” é visível que os adultos considerados mais importantes são aqueles com quem mantêm relacionamento diário, como é o caso de alguns professores e funcionários: *“A dona P., a dona F., a professora C. e a professora C.”- A1; “A dona P, a dona F, as professoras.”- A2; “As professoras e a dona P.”- A3; “As professoras e os professores. E o senhor S.”- A4.*

. No item “O nome do meu melhor amigo é:”, todos demonstraram compreender e completaram, sem dificuldade, a frase com o nome da pessoa que consideraram ser o seu melhor amigo: *“O D.”- A1; “O D.”- A2; “A P.”- A3; “É o meu irmão, o G.”*

. Questionados no item “Estas são as coisas que eu gosto de fazer com ele (a):” a generalidade dos participantes completou com actividades de lazer que lhe são apazíveis: *“Jogar futebol. Correr e pintar.”- A1; “Dançar, jogar bowling e passear.”- A2; “Conversar, jogar futebol, dançar e passear.”- A3; “Brincar, jogar damas, ir passear, conversar.”- A4.*

#### **4.2.3 - Análise descritiva dos resultados obtidos na categoria**

##### **“Tempos Livres/Lazer/Interesses”**

. Relativamente ao item “Eu vejo televisão sozinho(a) no meu quarto”, os inquiridos A1, A2 e A4 não têm televisão no quarto, pelo que a sua resposta é negativa: *“Não tenho.”- A1; “Não tenho televisão no quarto.”- A2; “Não tenho TV no quarto. A mãe não deixa.”- A4.* A resposta afirmativa de A3 revela um hábito diário: *“Gosto de ver todas as telenovelas na cama.”-A3.* Salientamos que esta inquirida tem muitas dificuldades em ser pontual às aulas da manhã, decorrente do adormecer tardio. Apesar das múltiplas tentativas da resolução do problema a família não revela empenho e mantém a televisão no quarto.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim			X	
Não	X	X		X
Não Sei				

Tabela 24 – “Eu vejo televisão sozinho(a) no meu quarto”

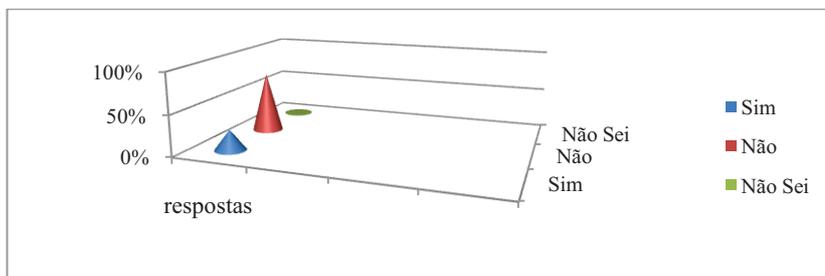


Gráfico 24 – “Eu vejo televisão sozinho(a) no meu quarto”

. Em relação ao item “Eu gosto de passear com os meus amigos”, todos são rápidos a responder afirmativamente. Convidados a comentar onde gostam de passear percebemos que, à exceção de A4- *“Vou à praia e ao Parque da Cidade com O G (irmão) e os nossos amigos”*, todos referem passeios feitos a partir do contexto escolar. Assim: *“No parque da cidade. Gosto muito”*- A1; *“Gosto de ir ao Pingo Doce com os colegas e a professora”*- A2; *“Vou com os amigos da escola aos chineses”*- A3.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 25 – “Eu gosto de passear com os meus amigos”

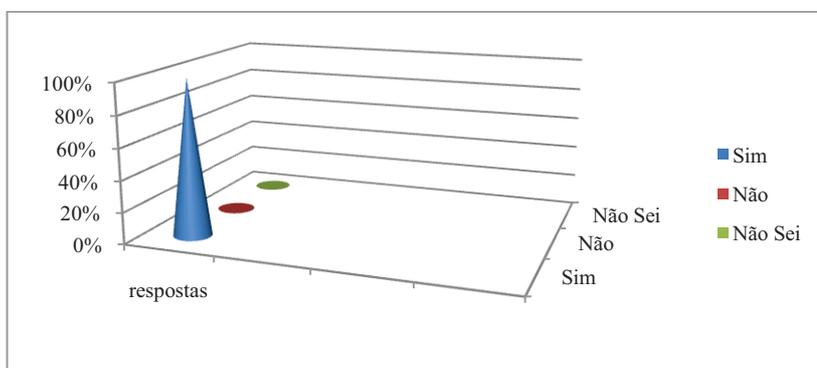


Gráfico 25 – “Eu gosto de passear com os meus amigos”

. Pela análise do item ”Eu gosto de convidar amigos para irem à minha casa”, vemos que para A1 e A4 (rapazes) é um hábito normal: *”Jogamos na PS (Play Station).”*- A1; *”A mãe deixa. Vamos lanchar e jogar.”*- A4. Já para A2 e A3 (raparigas) é algo que desejam mas não podem fazer: *”A avó e a mãe não me deixam convidar.”*- A2; *”Nunca convidei. A mãe não deixa.”*- A3

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X			X
Não				
Não Sei		X	X	

Tabela 26 – “Eu gosto de convidar amigos para irem à minha casa”

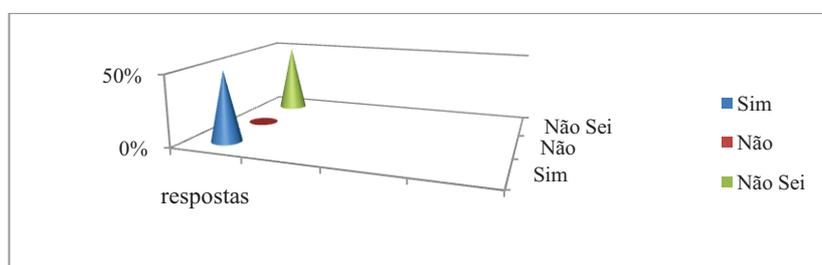


Gráfico 26 – “Eu gosto de convidar amigos para irem à minha casa”

. Verifica-se no item “Eu gostava de ir ao cinema com os meus amigos”, todos os participantes respondem afirmativamente. Para A1 e A4 é uma actividade recreativa usual: *”Às vezes vou. Nos meus anos.”*- A1; *”Já fui muitas vezes.”*- A4. Já para os outros dois elementos só aconteceu dentro de uma actividade promovida pela escola (aniversario de H.): *”Fui ao cinema nos anos do H.”*- A2; *”Fui com o H., a J. e a P. foi nos anos do H.”*- A3.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 27 – “Eu gostava de ir ao cinema com os meus amigos”

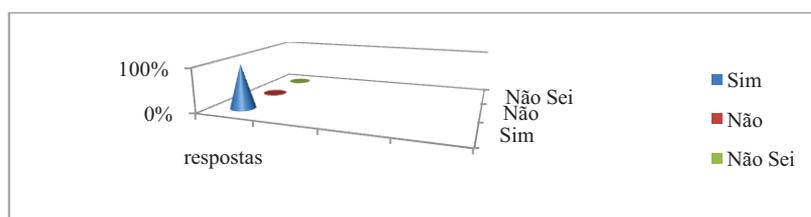


Gráfico 27 – “Eu gostava de ir ao cinema com os meus amigos”

. Relativamente ao item “Eu gosto de jogar no computador/jogos durante muito tempo”, A1 e A2 manifestam interesse pelas novas tecnologias, ainda que seja só para jogar: *“Jogo muito na P.S. (Play Station). Todos os dias.”*; *“Gosto. Com o meu irmão.”*. A2 e A3 não demonstram interesse pelo tema: *“Não gosto do computador. Só gosto de ouvir música.”*; *“Não quero computador. É da minha irmã.”*

Estes adolescentes utilizam o computador nas aulas de CEI, sempre com acompanhamento e objectivos pré definidos, como na escrita e ilustração de receitas de culinária, preenchimento de fichas de jogo da aula de motricidade, etc.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X			X
Não		X	X	
Não Sei				

Tabela 28 – “Eu gosto de jogar no computador/jogos durante muito tempo”

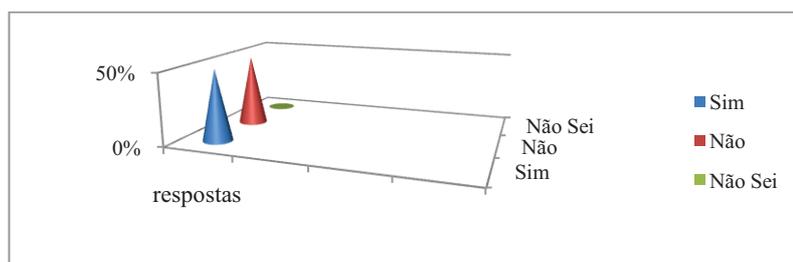


Gráfico 28 – “Eu gosto de jogar no computador/jogos durante muito tempo”

. Quanto ao item “Eu gosto de falar ao telemóvel”, todos os participantes respondem de forma positiva. O problema está no poder falar ao telemóvel como compreendemos pela leitura dos comentários de A1- *“Mas a mãe não deixa.”* e A2- *“A mãe não me deixa telefonar aos meus amigos.”*. A3 e A4 parecem mais autónomos neste aspecto: *“Gosto de falar com a avó e a mãe.”*- A3; *“Falo muito. Com a minha família e os meus amigos.”*- A4.

Nenhum dos alunos leva habitualmente telemóvel para escola. A3 e A4 costumam levar telemóvel nas visitas de estudo. Quando lhes foi proposto fazer uma chamada no nosso telemóvel, à excepção de A2, todos o souberam fazer com facilidade. A1 e A4 também sabem abrir e enviar mensagens por escrito.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X	X	X
Não	X			
Não Sei				

Tabela 29 – “Eu gosto de falar ao telemóvel”

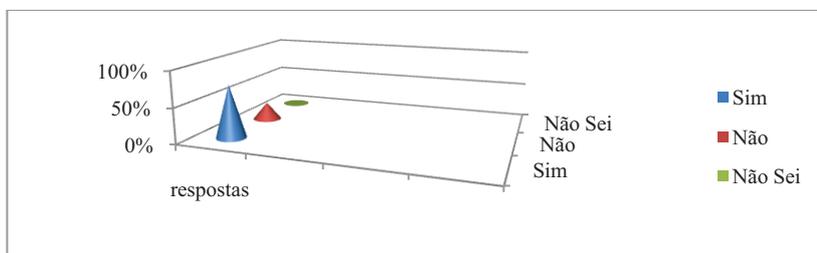


Gráfico 29 – “Eu gosto de falar ao telemóvel”

. Quando confrontados no item “Eu gosto de arrumar a minha casa”, a resposta de metade dos inquiridos foi negativa. A1 (rapaz) considerou a pergunta estranha porque: “*A avó é que arruma.*”. Para A3 essa função cabe à empregada: “*É a T. que arruma. Eu só faço o meu pingo.*” Os outros dois participantes responderam afirmativamente e exemplificaram: “*Gosto de fazer a cama, pôr a mesa e limpar o pó.*”- A2; “*Faço muitas coisas. Arrumo o meu quarto e o do meu irmão.*”- A4.

Todos os elementos do grupo desempenham as actividades normais de limpeza de uma casa na disciplina funcional de Actividades de Vida Diária dentro do seu horário escolar.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X		X
Não	X		X	
Não Sei				

Tabela 30 - “Eu gosto de arrumar a minha casa”

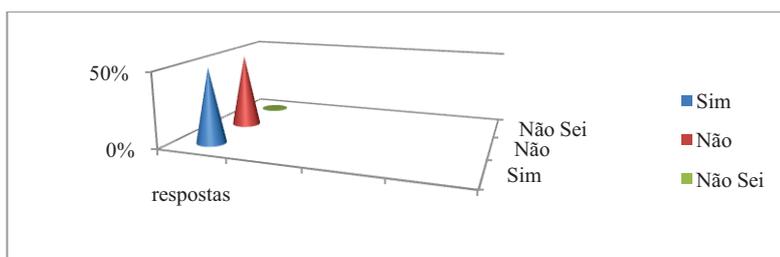


Gráfico 30 - “Eu gosto de arrumar a minha casa”

. No que diz respeito ao item “Eu gosto de ir às compras”, responderam afirmativamente todos os inquiridos, no que parece ser uma actividade usual: “*Vou ao Continente com o pai e a mãe.*”- A1; “*Vou ao Pingo Doce com a avó.*”- A2; “*Vou com a T.*”- A3; “*Vou com o avô à padaria.*”- A4.

A ida às compras faz parte das actividades funcionais semanais do currículo destes alunos.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 31 – “Eu gosto de ir às compras”

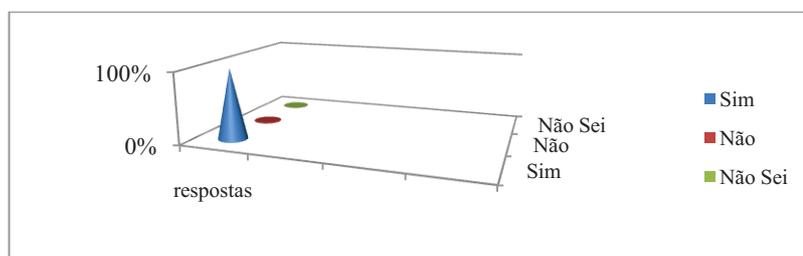


Gráfico 31 – “Eu gosto de ir às compras”

. No item “Eu gosto de dormir toda a manhã ao fim-de-semana”, metade dos inquiridos respondem afirmativamente: “*Na cama. No meu quarto.*”- A1; “*Durmo. Na casa da avó no domingo.*”- A3 e metade respondem com uma negativa e justificam ocupar esse tempo com actividades recreativas: “*Gosto de ver televisão de manhã.*”- A2; “*Vou à piscina.*”- A4.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X		X	
Não		X		X
Não Sei				

Tabela 32 – “Eu gosto de dormir toda a manhã ao fim-de-semana”

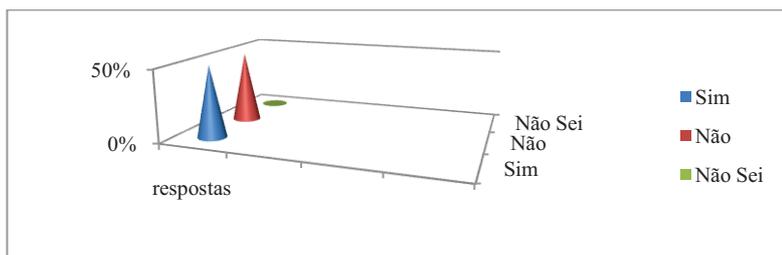


Gráfico 32 – ‘Eu gosto de dormir toda a manhã ao fim-de-semana’

. Ao completarem o item “No meu tempo livre eu...”, todos os inquiridos demonstram ter interesses pessoais bem definidos ainda que rotineiros e, sempre, acompanhados por familiares. Assim A1 revela grande interesse pelas actividades desportistas: “*Vou à natação e ao karaté.*” Este aluno faz natação adaptada no FCP. Para A2 o descanso é a melhor forma de ocupar o seu tempo livre: “*Vejo televisão. Durmo no sofá.*”. A3 não dispensa a saída habitual dos domingos: “*Vou com a avó ao Pérola (confeitaria) comer um pastel de carne.*”. As actividades de A4 incluem as visitas familiares e as aulas de bateria: “*Vou a casa dos avós. Também vou à música.*”

. Quando confrontados com a possibilidade de proporem actividades, no item “No meu tempo livre eu gostava de...”, as escolhas não fogem das usuais: “Ir ao shopping e ao cinema.”- A1; “Ir à piscina. Ir ao shopping.”- A2; “Ir à escola da mana.”- A3; “Ir passear com a minha mãe e o meu irmão. Vamos ao restaurante.” Assim todos escolheram actividades que já desenvolvem habitualmente.

. No desenvolvimento do item “O que mais gosto na escola é...”, percebemos que cada um dos inquiridos tem bem definido os respectivos interesses pessoais dentro do espaço escolar. Para A1 as actividades físicas são as preferidas: “*Jogar futebol e ir à jardinagem.*”. “*Trabalhar na Jardinagem.*” É também a actividade preferida de A3. A2 gosta “*Da sala do Arco-Íris e de comer na cantina.*”, ou seja gosta da sala onde decorrem a maioria das actividades dos currículos específicos e do sítio onde desenvolve um dos seus maiores prazeres da vida - comer. Já A4 demonstra ter um leque variado de actividades preferidas: “*Passear à volta da escola nos intervalos. Gosto das aulas de português e de ciências. Gosto de ler e de animais. Gosto do quadro interactivo.*”

. No item “Na escola eu também gosto de...” todos demonstraram facilidade em encontrar outros interesses pessoais: *“Comer na cantina. Ir às compras.”*- A1; *“Ir à culinária. Gosto de escrever e de ler.”*- A2; *“Fazer comida e escrever.”*- A3; *“Todas as aulas e de Jardinagem. E da cantina. Eu trabalho lá. Já sei cozinhar muitas comidas.”*

Salientamos que de uma maneira geral todos referiram o tema “comida”, seja pela frequência das aulas de culinária, seja pela toma das refeições na cantina. É um facto que todos gostam de cozinhar e de comer.

. Em relação à afirmação “Na escola eu não gosto de...”, as respostas diferem e são o reflexo de experiências e interesses muito pessoais: *“Ir às aulas de Formação Cívica. O professor grita muito.”*; *“Ir às aulas de ginástica. Porque sou gorda.”*- A2; *“Contas e números. A professora ajuda-me nas contas.”*- A3; *“Jogar futebol. Eu não sei jogar bem. Não gosto nada de futebol.”*

. No item “O mais difícil para mim, na escola, é...” as respostas de A1- *“Ler e escrever. Mas faço os trabalhos todos.”*; A2- *“Correr nas aulas de ginástica.”* E A3- *“Saber as horas das aulas.”* São coerentes e muito individuais. A resposta de A4- *“Nada. Gosto de tudo.”* reflecte a sua personalidade muito positiva.

. Mas, no que respeita ao item “O mais fácil para mim, na escola, é...”, todos os participantes explicitaram com facilidade, aquelas que consideram ser as respectivas áreas fortes: *“Recortar e pintar. Fazer Educação Física. Tive um 4.”*- A1; *“Fazer os trabalhos nos cadernos.”*- A2; *“A Jardinagem.”*A3; *“Ler. Eu leio bem. Os professores dizem.”*-A4.

. No último item “Na escola ajudam-me mais a...” surge o “fantasma da matemática”, provavelmente devido às dificuldades de cálculo e abstracção que são comuns a todos os inquiridos. Assim A1 diz *“A ler e a fazer contas.”*; A2- *“Na matemática, a contar.”*; A3- *“As contas.”* e A4- *“Nas aulas de matemática.”*

#### 4.2.4 - Análise descritiva dos resultados obtidos na categoria “Autonomia Pessoal/Rotinas”

. Em relação ao item “Eu vou sozinho para a escola”, as respostas negativas da maioria dos inquiridos reflectem as suas vivências diárias. A1 e A2 são acompanhados por familiares e A3 por uma empregada. Os seus comentários dão-nos conta deste facto: “*Vou de carro com o meu Pai.*”- A1; “*Vou sempre com a avó até ao portão. Depois vou sozinha para a sala.*”- A2; “*Vou com a T. porque tenho medo.*”- A3. O participante A4 responde afirmativamente: “*Sei ir. Vou sempre pelo passeio. Às vezes vou sozinho, às vezes vou com o meu irmão. Também vou sozinho da escola para a sala de estudo. Vou sempre pelo passeio.*”

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim				X
Não	X	X	X	
Não Sei				

Tabela 33 – “Eu vou sozinho para a escola”

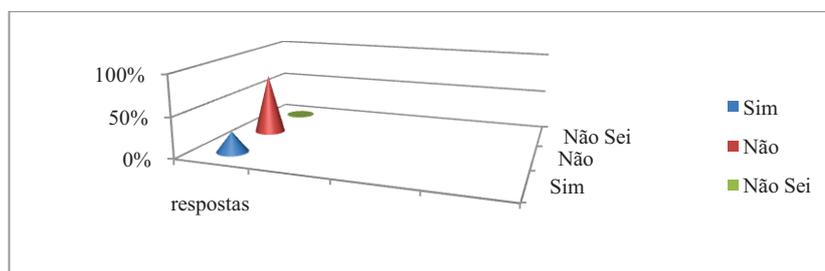


Gráfico 33 – “Eu vou sozinho para a escola”

. Verificamos no item “Eu gosto de me deitar tarde”, que apenas A2 responde pela negativa, comentando: “*Vou dormir cedo. Tenho muito sono.*” Todos os outros respondem afirmativamente, embora na prática nem todos possam fazê-lo: “*Às vezes o pai deixa.*”- A1; “*Vejo as novelas no meu quarto.*”-A3; “*A mãe não deixa mas é bom.*”- A4.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X		X	X
Não		X		
Não Sei				

Tabela 34 – “Eu gosto de me deitar tarde”

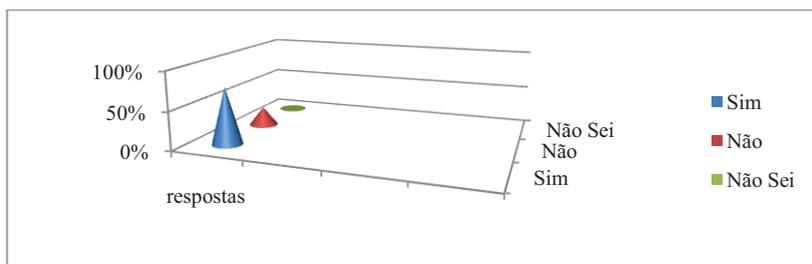


Gráfico 34 – “Eu gosto de me deitar tarde”

. Relativamente ao item “Eu escolho as roupas que visto”, metade dos inquiridos responde afirmativamente, embora no caso de A2 não fique claro se há efectivamente uma escolha diária: *“Gosto de calças. Não visto saias.”* No caso de A4 fica claro a sua autonomia neste item: *“Eu vou buscar e ponho na cadeira.”* A resposta negativa de A1 é clara: *“É o pai ou a mãe.”* Já a de A3 engloba em si algum desejo de escolha: *“A T. escolhe. Eu gosto de calças de ganga iguais às da mana.”*

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X		X
Não	X		X	
Não Sei				

Tabela 35 – “Eu escolho as roupas que visto”

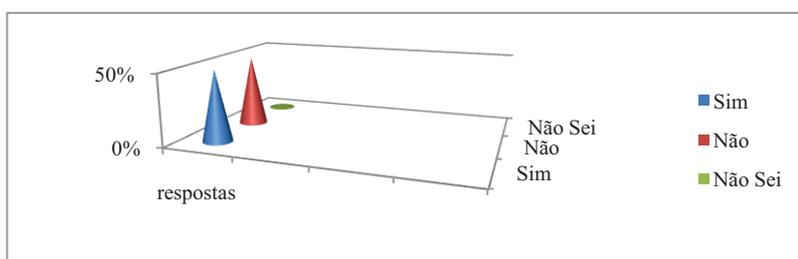


Gráfico 35 – “Eu escolho as roupas que visto”

. Quanto ao item “Eu escolho a forma como me penteio” todos são unânimes na resposta afirmativa. Os rapazes falam das escolhas no corte e no penteado: *“Com gel.”*- A1; *“Corto o cabelo curto. É bonito.”* - A4. As raparigas valorizam as escolhas dos adereços: *“Gosto de pôr travessões.”*- A2; *“Gosto de travessões azuis e vermelhos.”*- A3.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 36 – “Eu escolho a forma como me penteio”

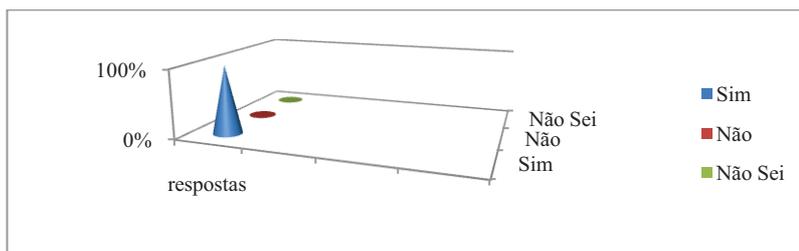


Gráfico 36 – “Eu escolho a forma como me penteio”

. Pela análise do item “Eu escolho os programas de televisão que vejo.” vemos que todos respondem afirmativamente. No confronto dos comentários pessoais percebemos que têm acesso facilitado ao comando da televisão e que as escolhas são muito semelhantes: “*Os desenhos e as novelas. Vejo os Morangos.*”- A1; “*Gosto de ver o Perfeito Coração e os Morangos. São novelas da TVI. Eu gosto muito das novelas da TVI.*”- A2; “*Vejo as novelas todas. Na TVI.*”- A3; “*Vejo as novelas e filmes.*”- A4.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 37 – “Eu escolho os programas de televisão que vejo”

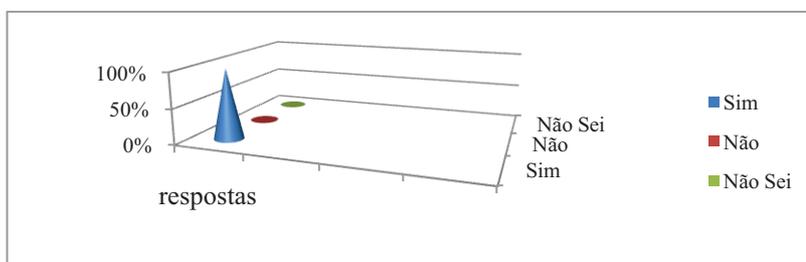


Gráfico 37 – “Eu escolho os programas de televisão que vejo”

. Confrontados com o item “Eu só vou passear com os meus pais ou outros familiares”, apenas A3 responde afirmativamente, comentando: “*Vou com o mano e o pai jogar futebol.*”. As respostas negativas de A1 e A2 são justificadas com as saídas em grupo escolar: “*Com os colegas da escola também.*”- A1; “*Às vezes vou com as professoras e os colegas da escola.*”- A2. A4 também dá uma resposta negativa e demonstra outras experiências para além das que são proporcionadas pela escola: “*Vou com os amigos do meu irmão e com ele. Às vezes também vou com os colegas da escola.*”

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim			X	
Não	X	X		X
Não Sei				

Tabela 38 – “Eu só vou passear com os meus pais ou outros familiares”

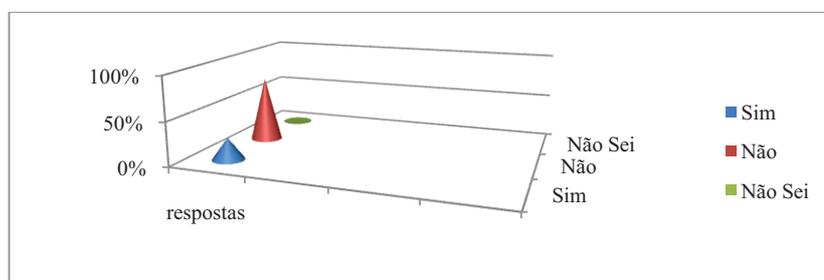


Gráfico 38 – “Eu só vou passear com os meus pais ou outros familiares”

. Verificamos no item “Eu preciso de ter mesada”, Que apenas A2 responde de forma negativa. A sua justificação é clara: “*Não quero comprar nada.*” Os outros inquiridos respondem afirmativamente e demonstram, nos comentários, conhecer a necessidade de ter uma mesada. Assim dizem: “*Maior. A mãe às vezes dá.*”- A1; “*Quero comprar roupas.*”- A3; “*A mãe dá-me dinheiro para comprar coisas.*”- A4.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X	X	X
Não	X			
Não Sei				

Tabela 39 – “Eu preciso de ter mesada”

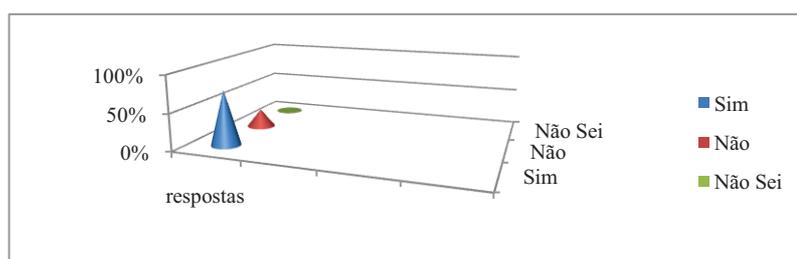


Gráfico 39 – “Eu preciso de ter mesada”

. Relativamente ao item “Eu costumo escolher as roupas que compro”, as respostas afirmativas são dos rapazes: “*No shopping.*”- A1; “*Escolho sempre calças e camisa. É bonito.*”- A4. A2 e A3, raparigas, respondem negativamente e explicitam: “*É a mãe e a avó.*”; “*É a mãe.*” Não foi notória nestas últimas respostas angústia pela situação.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X			X
Não		X	X	
Não Sei				

Tabela 40 - “Eu costumo escolher as roupas que compro”

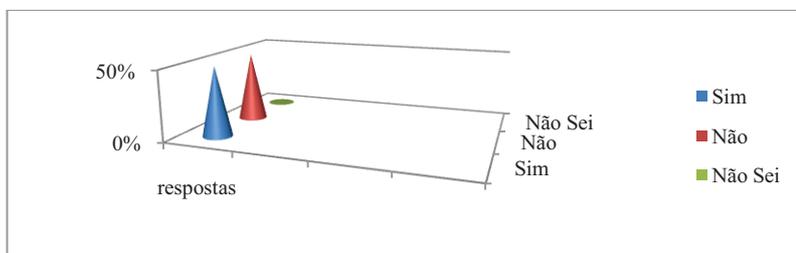


Gráfico 40 - “Eu costumo escolher as roupas que compro”

. No item “Eu penso que os meus pais me tratam como uma criança”, apenas o participante A4 responde negativamente e afirma: “*A mãe diz que eu estou crescendo.*” As respostas positivas dos outros três são complementadas com desejos de autonomia nos respectivos comentários: “*O pai diz que eu não sei fazer as coisas.*”- A1; “*O pai diz que eu não sei fazer as coisas.*”- A2; “*Eu sou muito grande. Os meus pais não me deixam estar sozinha na rua.* - A3.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	
Não				X
Não Sei				

Tabela 41 - “Eu penso que os meus pais me tratam como uma criança”

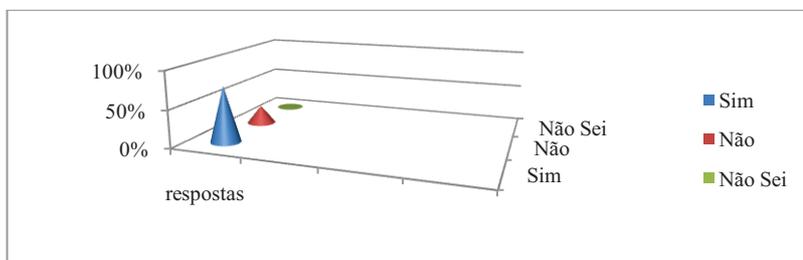


Gráfico 41 - “Eu penso que os meus pais me tratam como uma criança”

. Aferimos no item “Eu ouço música com o som muito alto” que este é um hábito comum à maioria dos inquiridos: “*No meu quarto.*”- A1; “*Quero ouvir o CD dos Morangos com Açúcar muito alto e dançar.*”- A3; “*Eu gosto. A mãe não quer porque faz mal.*”- A4. Apenas A2 responde na negativa: “*Não gosto de ouvir música muito alta. Dói-me a cabeça.*”

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X		X	X
Não		X		
Não Sei				

Tabela 42 – “Eu ouço música com o som muito alto”

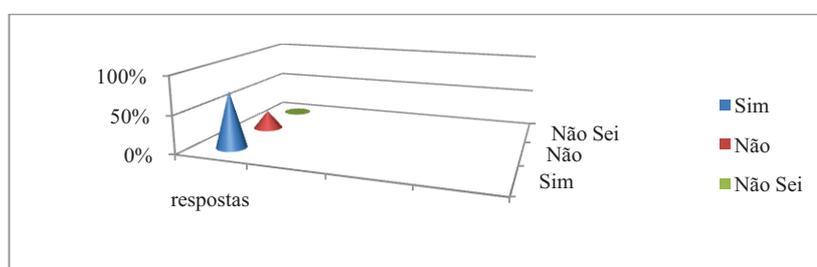


Gráfico 42 – “Eu ouço música com o som muito alto”

. Por fim, no item “Eu gosto que entrem no meu quarto” todos respondem negativamente. É notório pela leitura dos seus comentários que todos os inquiridos consideram que o seu quarto é um espaço pessoal: “*Só o meu pai.*”- A1; “*Não quero que a minha irmã entre no meu quarto.*”- A2; “*O quarto é só meu mas a mana vai lá.*”- A3; “*Não deixo o G. entrar. Ele tira as minhas coisas.*”- A4.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim				
Não	X	X	X	X
Não Sei				

Tabela 43 – “Eu gosto que entrem no meu quarto”

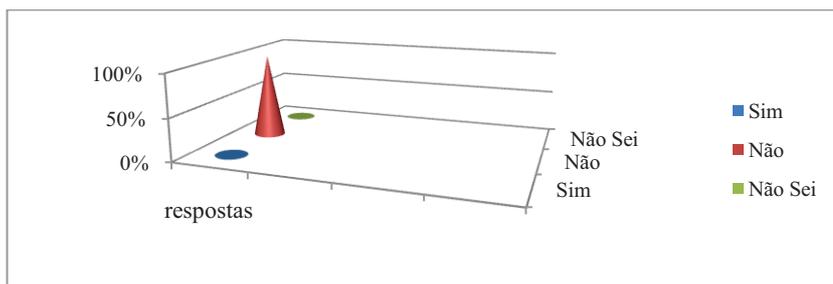


Gráfico 43 – “Eu gosto que entrem no meu quarto”

#### 4.2.5 - Análise descritiva dos resultados obtidos na categoria “Comportamentos de Risco”

. Pela análise do item “Eu gostava de faltar à escola, para ir passear”, percebemos que os três inquiridos que respondem afirmativamente (A1, A2 e A3) não percebem a situação apresentada como negativa: “*Às vezes vou ao médico. Quero ir passear.*”; “*Quero ir para a praia.*”; “*Quero ir a casa da avó.*” Para A4 o dever de não faltar à escola está bem interiorizado: “*Não vou porque gosto da escola.*”

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	
Não				X
Não Sei				

Tabela 44 – “Eu gostava de faltar à escola, para ir passear”

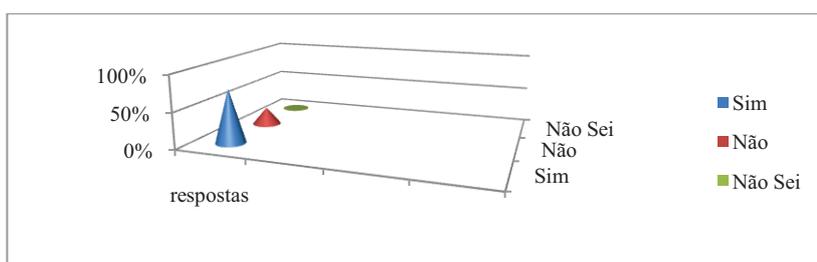


Gráfico 44 – “Eu gostava de faltar à escola, para ir passear”

. Relativamente ao item “Às vezes pego em coisas que não são minhas, de casa, da escola ou de outros lugares”, a maioria dos inquiridos tem uma noção clara do que é propriedade privada e respondem negativamente. Apesar de simples, os seus comentários vão nesse sentido: “*A minha mãe dá-me muitas coisas. Não quero as coisas de ninguém.*”- A2; “*Gosto de levar os livros da sala para casa, mas depois trago-os.*”- A3;

“Não tiro nada. Não posso.”- A4. A1 revela algumas dificuldades neste aspecto: “*Nos cromos do D. Ele não vê.*”

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X			
Não		X	X	X
Não Sei				

Tabela 45 – “Às vezes pego em coisas que não são minhas, de casa, da escola ou de outros lugares”

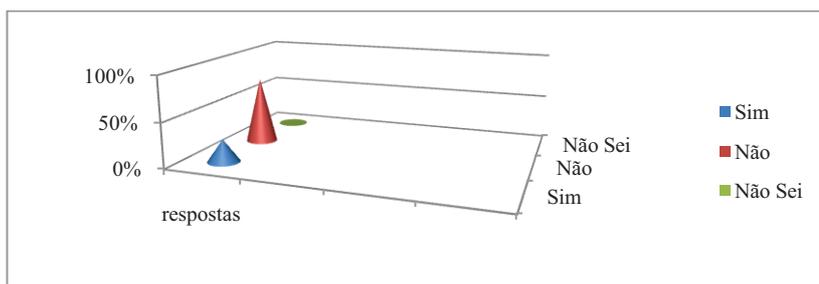


Gráfico 45 – “Às vezes pego em coisas que não são minhas, de casa, da escola ou de outros lugares”

. Em relação ao item “Eu gostava de fumar um cigarro”, apenas A3 revela ter dúvidas neste assunto: “*Nunca fumei. Mas o pai fuma.*” Todos os outros inquiridos são peremptórios na resposta negativa e nos comentários: “*Não quero!*”- A1; “*Não gosto. Cheira mal.*”- A3; “*Faz mal.*”- A4. Não se percebe nos inquiridos a vontade de experimentar o que é proibido.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim				
Não	X		X	X
Não Sei		X		

Tabela 46 - “Eu gostava de fumar um cigarro”

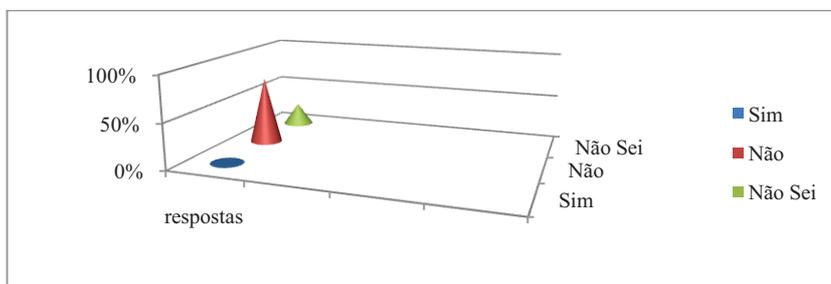


Gráfico 46 - “Eu gostava de fumar um cigarro”

. Confrontados com o item “Eu gostava de beber vinho”, a resposta positiva de A2 deriva de uma igualmente positiva experiência, como nos diz o seu comentário: “*Eu gosto de vinho. Vinho do Porto.*” Todos os outros inquiridos respondem negativamente e explicam o porquê: “*Ficamos bêbados e caímos.*”- A1; “*Não. O pai é que bebe.*”- A3; “*Não. O meu pai bebia. Eu não bebo.*”-A4.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X		
Não	X		X	X
Não Sei				

Tabela 47 – “Eu gostava de beber vinho”

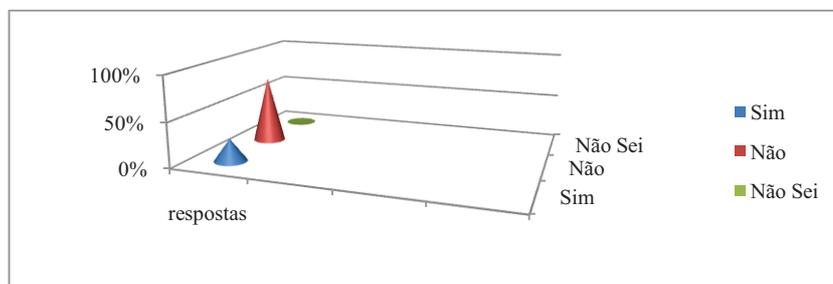


Gráfico 47 – “Eu gostava de beber vinho”

.No que respeita ao item “Eu gostava de conduzir um carro/mota”, é claro o desejo positivo de todos os participantes: “*Vou guiar o carro do meu pai. É novo.*”- A1; “*Gosto do carro do meu pai e quero guiar como a mãe.*”- A2; “*O mano tem uma mota. Eu ando com ele.*”- A3. Para A4 esse é um sonho de profissão futura: “*Vou guiar um camião. Quero ser motorista.*” Percebe-se que os inquiridos não têm uma percepção correcta das implicações inerentes à condução de veículos.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 48 – “Eu gostava de conduzir um carro/mota”

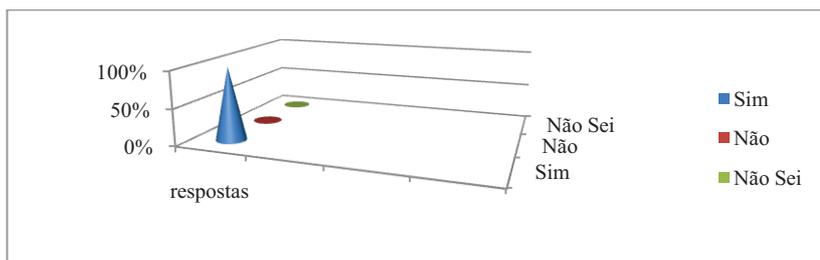


Gráfico 48 – “Eu gostava de conduzir um carro/mota”

#### 4.2.6 - Análise descritiva dos resultados obtidos na categoria “Perspectivar o Futuro”

. Em relação ao item “Eu sei que um dia vou morrer”, apenas A3 responde negativamente revelando desconhecimento do tema: “*Eu vou ficar sempre na minha casa.*” Todos restantes inquiridos respondem de forma positiva, ou porque já falaram sobre isso com outras pessoas, A1- “*Todos morrem. O pai disse.*” ou porque vivenciaram o facto: “*O meu avô já morreu.*”- A2; “*O meu pai morreu. Estava muito doente. Eu chorei muito.*”

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X		X
Não			X	
Não Sei				

Tabela 49 – “Eu sei que um dia vou morrer”

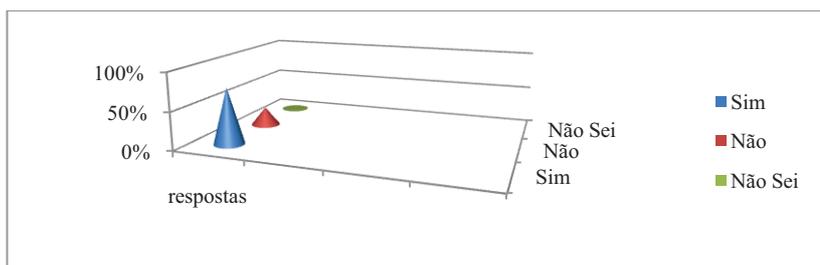


Gráfico 49 – “Eu sei que um dia vou morrer”

. Relativamente ao item “Eu, um dia, vou sair desta escola”, apenas A3 responde forma negativa, sem justificação, evidenciando apenas a sua vontade: “*Quero ficar aqui.*” A1 e A2 apesar de responderem afirmativamente não o desejam num futuro próximo: “*Mas eu não quero ir.*”; “*Só quando for muito grande...*” Para A4 a saída da escola é já uma certeza com data marcada: “*Vou para a Vilarinha em Julho.*”

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X		X
Não			X	
Não Sei				

Tabela 50 – “Eu, um dia, vou sair desta escola”

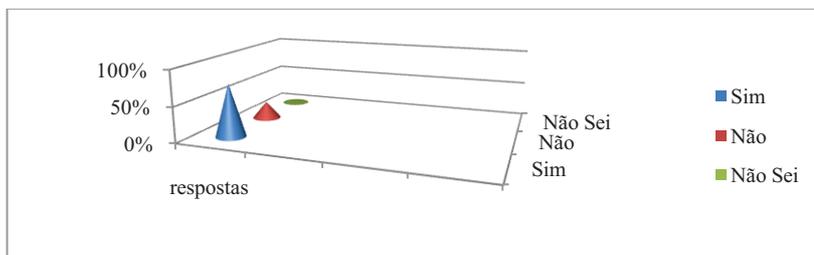


Gráfico 50 – “Eu, um dia, vou sair desta escola”

. Na análise do item “Quando sair da escola quero ir para outra escola”, todos respondem positivamente. A1 deseja uma escola nova: “*Uma mais nova. Esta é um bocado velha.*” A2 e A3 gostavam de ir para a escola dos irmãos: “*Quero ir para a escola da minha irmã.*”; “*Vou para a escola dos manos.*” Salientamos que a irmã de A2 anda no 1º ciclo. A4 aguarda a entrada na escola profissional: “*Vou aprender a trabalhar e ganhar muito dinheiro.*”

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 51 – “Quando sair da escola quero ir para outra escola”

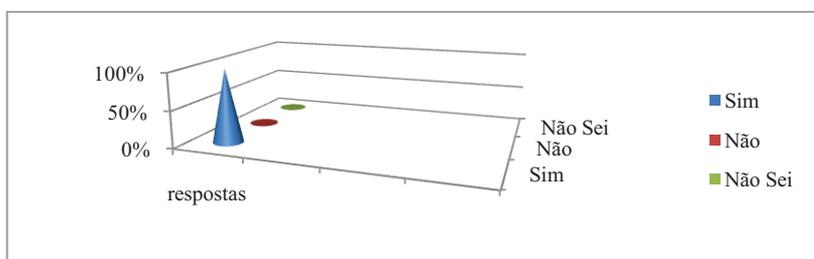


Gráfico 51 – “Quando sair da escola quero ir para outra escola”

. Verifica-se no item “Quando sair da escola quero ir trabalhar”, o pleno de respostas positivas. Sem exceção todos revelam já uma perspectiva de futuro: “*Vou trabalhar no café da avó.*”- A1; “*Quero ir trabalhar para o J. com a minha mãe.*”- A2; “*Vou trabalhar na fábrica do meu pai. Ele disse-me.*”- A3; “*Vou. O meu tio disse que eu vou trabalhar com ele.*”- A4. Verificamos que a todos já foi dada uma resposta dada pela respectiva família, que tenta encontrar soluções dentro da mesma.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 52 – “Quando sair da escola quero ir trabalhar”

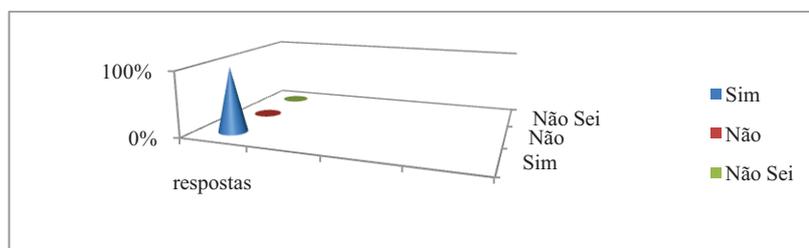


Gráfico 52 – “Quando sair da escola quero ir trabalhar”

. Quando colocados perante o item “Quando sair da escola quero ficar em casa”, apenas A3 responde de maneira afirmativa: “*Na casa da avó.*” Os outros inquiridos respondem negativamente e justificam: “*Não posso. Porque fíco sozinho.*”- A1; “*Quero ir trabalhar no J.*”- A2; “*Não fica ninguém em casa. Todos trabalham.*”- A4

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim			X	
Não	X	X		X
Não Sei				

Tabela 53 – “Quando sair da escola quero ficar em casa”

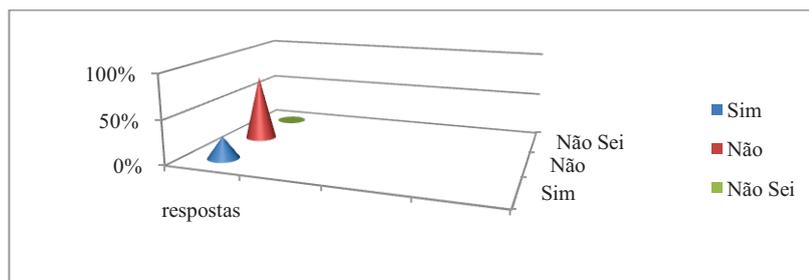


Gráfico 53 – “Quando sair da escola quero ficar em casa”

. No que respeita ao item “Eu gostava de viver sozinho(a)”, na generalidade respondem negativamente, revelando o apego que têm às respectivas famílias: “*Todos vivem com as mães e os pais.*”- A1; “*Não quero ficar sozinha.*”- A2; “*Não quero ficar sozinha.*”- A3; “*Eu vou viver sempre com a minha mãe.*”- A4.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim				
Não	X	X	X	X
Não Sei				

Tabela 54 – “Eu gostava de viver sozinho (a)”

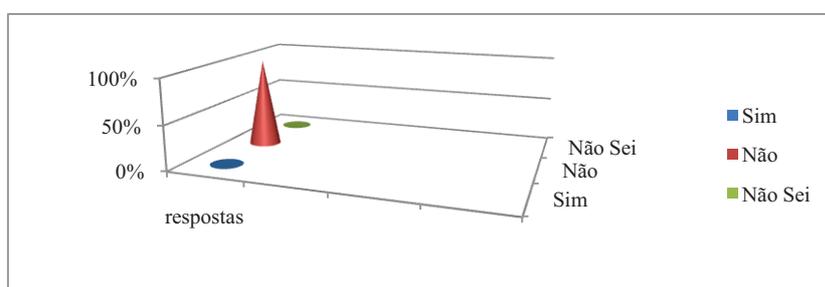


Gráfico 54 – “Eu gostava de viver sozinho (a)”

. Pela verificação do item “Eu gostava de casar e ter filhos”, percebemos que este é um desejo de todos os inquiridos. Os respectivos comentários disso dão conta: “*Sim, vou casar. Eu já disse à minha mãe.*”- A1; “*Vou ter muitos bebês.*”- A2; “*Quero casar com o H.*”- A3; “*Quando for adulto. Ainda falta muito tempo.*”- A4

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 55 – “Eu gostava de casar e ter filhos”

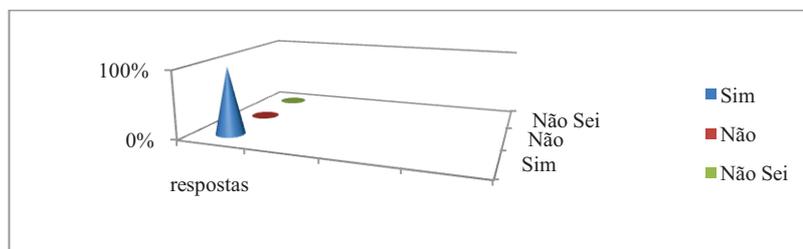


Gráfico 55 – “Eu gostava de casar e ter filhos”

. Pela análise do item “Eu gosto de um colega e queria namorar com ele”, percebemos que A1 não se sente à vontade para dar uma resposta definitiva: “*Não digo nada. Tenho vergonha.*” As raparigas respondem afirmativamente e dizem tudo o que sentem: “*Gosto do D. Ele gosta de mim. É o meu namorado.*”- A2; “*Com o H. A mãe não deixa...*” A4, apesar de responder “*Sim*”, mostra-se mais retraído: “*Eu gosto de uma rapariga. Não digo quem é.*”

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X	X	X
Não				
Não Sei	X			

Tabela 56 – “Eu gosto de um colega e queria namorar com ele”

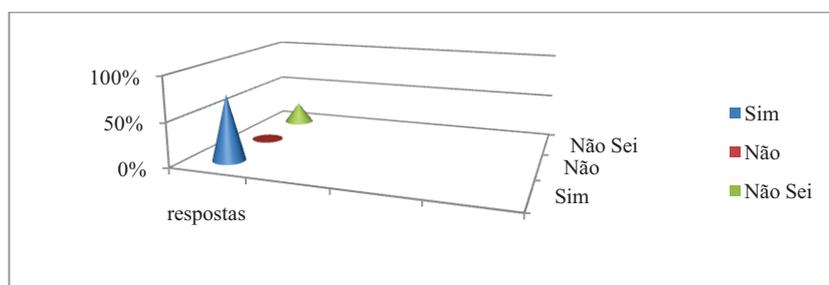


Gráfico 56 – “Eu gosto de um colega e queria namorar com ele”

#### 4.2.7 - Análise descritiva dos resultados obtidos na categoria “Auto-Conceito”

. Relativamente ao item “Eu acho que sou bonito e elegante”, as raparigas respondem de forma muito positiva: “*Sou bonita.*”- A2; “*Sou. Porque sou branca e magra.*”- A3. A1 responde com um “*Não Sei*” e explica: “*Às vezes*”. A4 responde de forma negativa: “*Eu sou gordo e tenho barriga*”. A4 é claramente o mais magro do grupo mas diz muitas vezes que é gordo.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X	X	
Não				X
Não Sei	X			

Tabela 57 – “Eu acho que sou bonito e elegante”

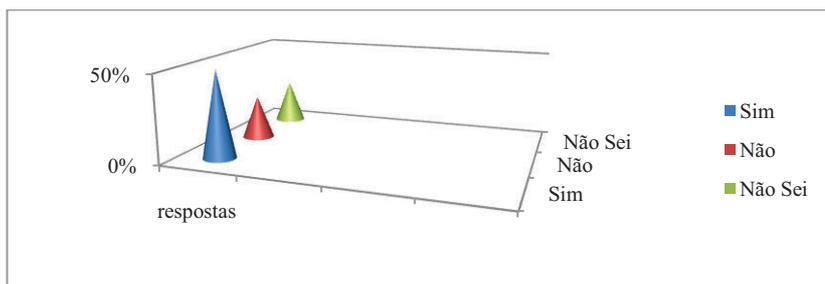


Gráfico 57 – “Eu acho que sou bonito e elegante”

. Verificamos na análise do item “Eu acho que sou gordo(a)”, que os participantes A2 e A4 respondem positivamente e comentam respectivamente: “*Sou gorda. Como Muito.*”; “*Como muito.*” A1 e A3 respondem de forma negativa e dizem: “*Sou magro. Como muito mas faço natação.*”; “*Sou muito magra.*”

Salientamos que apenas A2 apresenta, realmente, peso superior ao normal e que, apesar de estar continuamente de dieta, tem muita dificuldade em controlar a quantidade e a qualidade do que come.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X		X
Não	X		X	
Não Sei				

Tabela 58 – “Eu acho que sou gordo(a)”

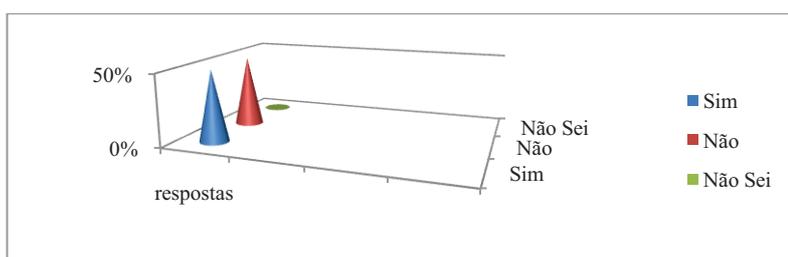


Gráfico 58 – “Eu acho que sou gordo(a)”

. Confrontados com a afirmação do item “Eu sou “igual” aos meus colegas”, apenas A1 responde de forma negativa, mas justifica como se fosse “melhor”: “*Sou maior e mais forte.*” Para A2 e A3 a resposta é afirmativa: “*Sou igual a eles.*”; “*Sou bonita e igual.*” É igualmente positiva para A4, apesar de no seu comentário revelar a “diferença”: “*Sou mesmo. Mas tenho Trissomia. Eu sei.*” Apesar de só A4 referir esta

“diferença”, todo o grupo sabe que é trissômico, sendo esta uma situação claramente falada sempre que surge a necessidade.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X	X	X
Não	X			
Não Sei				

Tabela 59 – “Eu sou “igual” aos meus colegas”

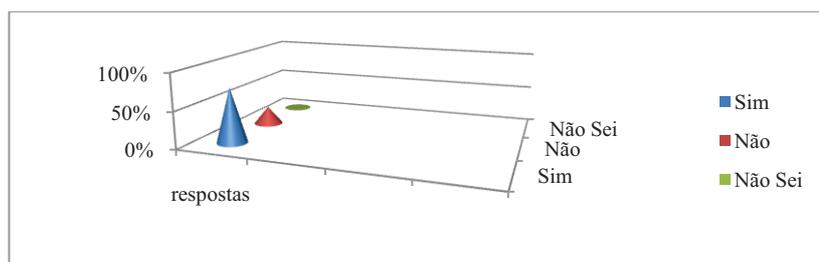


Gráfico 59 – “Eu sou “igual” aos meus colegas”

. Quanto ao item “Eu acho que o meu corpo mudou muito”, é um facto para todos os inquiridos. Os seus comentários registam as diferenças encontradas por cada um: “*Eu era pequeno e agora sou muito forte. É da natação.*”- A1; “*Estou muito gorda.*”- A2; “*Sim cresci muito. A mãe disse-me.*”- A3; “*Estou grande e forte.*”- A4.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 60 – “Eu acho que o meu corpo mudou muito”

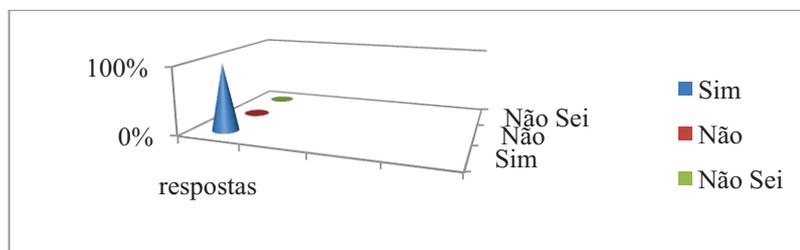


Gráfico 60 – “Eu acho que o meu corpo mudou muito”

. Na análise do item “Eu gosto do meu corpo”, a resposta positiva é unânime. Os comentários são simples: “*Estou grande e forte.*”- A1; “*Sou muito bonita.*”- A2; “*Sou bonita.*”- A3; “*Sou bonito e forte.*”- A4.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim	X	X	X	X
Não				
Não Sei				

Tabela 61 – “Eu gosto do meu corpo”

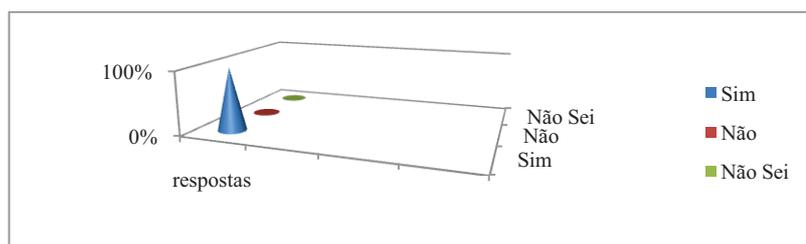


Gráfico 61 – “Eu gosto do meu corpo”

. No que respeita ao item “Eu gostava de saber mais coisas sobre o meu corpo”, apenas A1 não tem dúvidas a pôr, isto porque: “*Eu já sei tudo. Disseram nas aulas de Formação Cívica.*”. Os outros inquiridos sentem necessidade de explorarem o tema: “*Quero saber as coisas das mulheres.*”- A2; “*Quero saber outras coisas.*”- A3; “*A minha mãe tem um livro com fotografias.*”- A4.

Resposta	A1	A2	A3	A4
Sim		X	X	X
Não	X			
Não Sei				

Tabela 62 – “Eu gostava de saber mais coisas sobre o meu corpo”

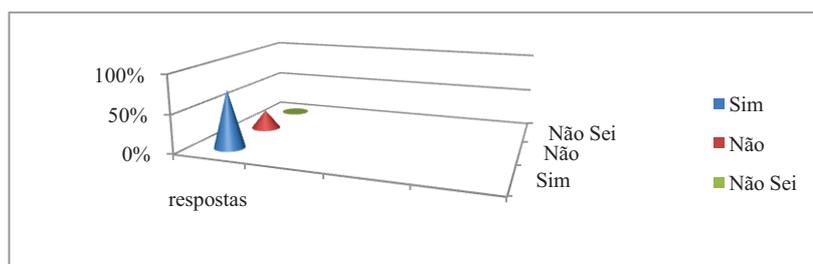


Gráfico 62 – “Eu gostava de saber mais coisas sobre o meu corpo”

### 4.3 - Discussão dos resultados

Baseados nos objectivos e hipóteses enunciados no capítulo anterior, e atendendo à abordagem metodológica e à natureza de conhecimentos que pretendemos levar a cabo neste estudo, propomos, neste ponto, apresentar e interpretar os resultados que obtivemos a partir da nossa investigação. É nossa intenção confrontar o material analisado com o que a literatura nos possibilita a respeito do tema de estudo, procurando pontos comuns ou divergentes. Como pesquisadores, ao confrontar as hipóteses inicialmente formuladas com os resultados obtidos pelos dados de pesquisa, procuramos realizar inferências sobre os dados narrativos das entrevistas realizadas a um grupo de adolescentes com T21.

Partimos do facto de que, por norma, estes jovens são pouco questionados. Alguém sempre fala e decide por eles. Em seu nome todos os dias surgem novas políticas, novos serviços, cursos, conferências e congressos. Reafirmamos que temos como objectivo principal deste estudo a auscultação de um grupo de quatro adolescentes com T21 no que respeita a questões que nos ajudem a conhecer o seu presente, pela expressão das suas vontades, ideias e afectos, mas igualmente de como antevêm ou perspectivam o seu futuro. As nossas reflexões fazem-se, muitas vezes, a partir das leituras que surgem nas entrelinhas das suas declarações.

Assim, começamos por referir que, em linhas gerais, o presente estudo mostra na sua globalidade, que do discurso realizado pelos adolescentes com T21 ressaltam dificuldades muito relevantes na respectiva expressão oral. As suas frases são muito curtas e apresentam problemas generalizados a nível das regras gramaticais e sintácticas da língua. Esta situação está conforme com os estudos de Bissoto (2005) acerca do desenvolvimento linguístico das pessoas com T21. Também Bautista (1997), nos seus estudos, diz que a linguagem compreensiva e expressiva das pessoas com T21 tem, um atraso considerável em relação às outras áreas de desenvolvimento.

É também facilmente notado que as estruturas argumentativas adquiridas e usadas por este grupo correspondem a níveis inferiores de menor idade cronológica. Esta situação foi estudada nos estudos de Grela (2003) e Cusin et al (2005). Tal como afirmam Floréz e Troncoso (1997) nos seus estudos, é visível que as suas habilidades linguísticas estão muito desfasadas da sua real idade cronológica. Esta situação é compati-

vel com a encontrada por Moeller (2006) nos seus estudos sobre as competências linguísticas de jovens e adultos com T21. Também Sampedro e tal (1997) referem que a capacidade expressiva das pessoas com T21 é frequentemente afectada por múltiplos factores como frequentes dificuldades respiratórias, derivadas da hipotonicidade e fraca capacidade para manter e prolongar a respiração, perturbações fonatórias, perturbações da audição, perturbações articulatórias, devido a hipotonia da língua e lábios que se reflectem num tempo de latência da resposta linguística demasiado prolongado.

No estudo realizado por Glat (1995) a autora diz que é um estereótipo associar aos jovens com T21 uma incapacidade de analisar a sua própria vida e de expressar as suas emoções, desejos e sentimentos. Assim, estes adolescentes, com frases curtas e ideias simples, demonstram ter opiniões concretas sobre os temas apresentados. Pretendemos “obter a versão dos próprios indivíduos pertencentes ao *“grupo estigmatizado”*, em vez dos profissionais que os rotulam (Glat, 1995), apesar da *“existência do estereótipo, frequentemente associado a pessoas com T21, de que são incapazes de analisar a sua vida e expressar os seu sentimentos, ou seja de dizerem quem são e o que desejam”* (Bogdan & Bilklen (1994).

Estes adolescentes têm a sua própria compreensão sobre si, a sua situação actual e as suas experiências. E que essa compreensão é frequentemente diferente da dos pais e profissionais.

Após uma reflexão geral, chegou o momento de perceber se as hipóteses formuladas podem ou não ser confirmadas com a realização deste estudo. As conclusões retiradas da análise deste caso, dadas as suas características e pouca amplitude, são por nós vistas como provisórias. Pelos mesmos motivos, consideramos também que nenhuma destas hipóteses é confirmada ou refutada definitivamente.

Deste modo, confrontando a **H1** – O adolescente com T21 considera que tem comportamentos/atitudes compatíveis com a fase de vida que atravessa”, inicialmente formulada, com os resultados obtidos pelos dados da pesquisa, concluímos que não foi corroborada no que respeita aos participantes A1, A2 e A3. Percebemos que são adolescentes muito sociáveis e facilmente integráveis em qualquer ambiente, desde que se sintam bem acolhidos, mas, revelam nas suas declarações terem limitações acentuadas nas áreas de habilidades adaptativas sociais.

Os jovens do grupo estudado funcionam num nível muito baixo de autonomia e efectivamente são tratados como pessoas muito dependentes e até incapazes. As crises comportamentais que apresentam são facilmente ultrapassadas, desde que tenham asseguradas as necessidades e hábitos de vida quotidiana. Compreendemos que estão a crescer sem perder as características da infância, o que leva muitos pais e profissionais a considerá-los “*eternas crianças*”. Apresentam dificuldades acentuadas na capacidade de perceber as expectativas sociais e o comportamento dos outros, assim como em avaliar adequadamente a forma de comportar-se em situações sociais, o que compromete a aquisição de competências adaptativas como as competências sociais. A2 e A3 apresentam um padrão de comportamento passivo, calmo e dependente. A1 tem períodos algo agressivos e impulsivos. As dificuldades de linguagem expressiva deste adolescente predispõem a algumas condutas disruptivas que substituem a comunicação oral.

No que se refere ao inquirido A4 a pesquisa corrobora a hipótese. Este jovem revela comportamentos/atitude que estão mais de acordo com a fase da adolescência. Percebemos que este adolescente tem consciência de quem é e questiona o que deseja. Realiza abstrações e desejos de futuro. Tem “crises”, possivelmente relacionadas com a recente morte do pai, mas procura o apoio do grupo e da família na sua ultrapassagem. Para Fonseca (2002) “*os adolescentes não crescem todos ao mesmo ritmo, nem ao nível do seu espaço somático, nem ao nível do seu espaço psíquico, ou seja, nem por fora, nem por dentro.*”

Não é visível em nenhum dos adolescentes do grupo estudado a necessidade constante de contrariar a vontade ou as ideias dos pais. Esse comportamentopositor aos pais, característico deste período de vida, acontece em decorrência da necessidade do adolescente separar-se dos pais, ser diferente deles, para construir a sua própria identidade como pessoa. Segundo o estudo de CusKelly e Dadds, os jovens com T21 apresentam dificuldades de atenção e maturidade. No que se refere ao ajustamento social este grupo de adolescentes com T21 desenvolve interações com os outros aceitáveis; mostram continuamente desejo de agradar ao outro; apresentam alguns factores que dificultam o desenvolvimento social, fadiga rápida em tarefa; apatia, curto tempo de atenção em certas ocasiões e teimosia.

No que diz respeito à formulação da **H2** - O adolescente com T21 considera que estabelece relações afectivas na escola e na família, com os resultados obtidos pelos

dados da pesquisa, concluímos que foi corroborada por todos os participantes. A atestar este resultado estão as respostas dos inquiridos que denotam a quantidade e qualidade de relações afectivas estabelecidas na família e na escola. O apoio que dizem sentir da família e da escola também é relevante. Percebemos que estes adolescentes vivem muito circunscritos ao seu habitat familiar e escolar, pelo que, à excepção do inquirido A4, quase só desenvolvem contactos com a família e a comunidade escolar. O convívio com os colegas do grupo dos currículos específicos desenvolve-se preferencialmente, o que permite estabelecerem-se laços de pertença e cumplicidades específicas. Esta situação parece-nos também poder promover fenómenos de possível estigmatização. A função de socialização da escola está bem patente nas declarações destes adolescentes. Os adolescentes do grupo estudado encontram-se, enquanto grupo, quase exclusivamente dentro do espaço escolar, possivelmente pelo facto de os encontros fora da escola não serem promovidos pela família. Desta forma não se encontram para conversar ou simplesmente “estar com os amigos”, comportamentos tão queridos pelos adolescentes na generalidade.

Relativamente ao grupo de pares, estes adolescentes com T21 a convivência com os amigos reveste-se de extrema importância, já que os seus comportamentos individuais são influenciados pelas normas do grupo (Detry & Cardoso, 1996). Na mesma linha de pensamento, encontramos Alves-Martins (1998) que nos seus estudos tem evidenciado que o grupo de amigos assume para os adolescentes importância a vários níveis: suporte instrumental e emocional ajuda na resolução das tarefas gerais do desenvolvimento e na construção da identidade. A capacidade de estabelecer relações de amizade num contexto social mais alargado está comprometida dadas as dificuldades de linguagem expressiva do grupo estudado. As amizades na adolescência requerem competências sociais mais elaboradas, porque, como diz Buhrmester (1996), tornam-se mais orientadas para o discurso. Ao contrário dos adolescentes comuns, os adolescentes com T21, do nosso caso, continuam a apoiar-se nos familiares directos e nos adultos significativos do meio escolar para intimidade e apoio. Mantêm para com os pais/adultos cuidadores sentimentos muito positivos e uma quase completa ausência de contestação. Aqui surge o papel da escola que, como refere Voivodic (2004) nos seus estudos, não é apenas o de ensinar conteúdos académicos, mas principalmente o de estabelecer padrões de convivência social.

Ao confrontar a **H3** - O adolescente com T21 considera que desenvolve, nos tempos livres, actividades que partem dos seus interesses, inicialmente formulada, com os resultados obtidos pelos dados da pesquisa, verificamos que não foi corroborada no que respeita aos participantes A2 e A3. A maioria das escolhas destes dois adolescentes continuam a pertencer aos pais, sejam elas a compra das roupas ou as actividades de tempo livre. Este resultado está conforme o encontrado por Cunningham (1990). Este autor afirma que, mesmo havendo a participação de jovens com deficiência na rotina diária da família, eles têm pouca autonomia para decidir a sua alimentação, vestuário ou actividades. De uma forma geral estes adolescentes com T21 têm uma agenda diária cheia de compromissos educativos e terapêuticas, que passam por terapias ocupacionais. Poder dispor do seu próprio tempo e desenvolver actividades que proporcionem prazer e respeitem as suas habilidades não entra na generalidade das suas possibilidades pessoais. No que se refere aos participantes A1 e A4 a hipótese é corroborada porque verificamos que estes adolescentes ocupam os seus tempos de lazer de forma construtiva, seja na prática de desporto, seja na formação musical e que as escolhas destas actividades decorreram de interesses pessoais que foram acolhidos e valorizados pela família.

Relativamente à **H4** - O adolescente com T21 considera que é autónomo nas actividades de vida diária e conhece as rotinas, concluímos que foi corroborada em todos os participantes, no que respeita às rotinas de alimentação, vestuário e higiene, em casa e na escola. Todos têm discernimento sobre o que gostam e o que não gostam de fazer. Percebemos também que estes adolescentes não têm liberdade de agir e de propor decisões no que se refere a possíveis alterações da rotina instalada. Também é visível a necessidade que todos têm de conhecer a rotina com que são desenvolvidas as actividades de vida diária. Segundo Burin (1995), as actividades auxiliam no trabalho de organização e cuidado do quotidiano da pessoa com T21, chegando mesmo a ter a função de estruturação, e ao mesmo tempo, capacitam para a vida, tornando-os autónomos e independentes, promovendo a convivência e a contextualização na sociedade.

Quanto a **H5** - O adolescente com T21 considera que tem posições definidas acerca de alguns comportamentos de risco, considerados próprios desta fase de vida, concluímos que foi corroborada. Os discursos dos adolescentes com T21 inquiridos revelam que teoricamente conhecem algumas das consequências de certos comportamentos de risco, como fumar ou beber bebidas alcoólicas. A adolescência pode ser

caracterizada como um período de vida onde está presente e é valorizada a experimentação (Hall, 1940). Alguns autores defendem mesmo que, para além da crescente autonomia, a procura de sensações e o risco parecem inscritos no “*código natural*” da adolescência (Frasquilho, 1998). Os adolescentes deste estudo não demonstram considerar desejos de experimentação na maioria dos comportamentos de risco que lhe são apresentados. Apenas o desejo de conduzir um carro parece entusiasamá-los por desejarem copiar estes comportamentos dos pais ou irmãos. Compreendemos que para além de pessoas com T21, são rapazes e raparigas com necessidades específicas.

Pelo confronto da **H6** - O adolescente com T21 considera que perspectiva o seu futuro próximo com clareza, com os dados da nossa pesquisa verificamos que não foi corroborada. As suas respostas e os comentários dos adolescentes com T21 atestam que tem ideias pouco definidas em relação ao que gostavam de fazer no futuro (profissão), limitando-se a repetir soluções que lhe foram transmitidas pelos familiares, ex: “*Vou trabalhar na fábrica do meu pai. Ele disse-me.*” Isto indicia que encaram a ideia de futuro passivamente, sem projectos concretos, nem as angústias de escolhas possíveis, tão características da adolescência “*comum*”. “*Educar uma criança é treiná-la para a responsabilidade, torná-la cada vez mais consciente e capaz de fazer as suas próprias escolhas*” (Duclos e tal. 2006). O único participante que indicia ter uma visão mais objectiva do que será o seu futuro próximo é A4. Este adolescente participou com muito interesse no processo de encaminhamento para a escola profissional e aguarda com expectativa o desenvolvimento de todo o processo. Ainda assim não evidencia grande curiosidade pelo curso em si e pela actividade futura que irá possivelmente desenvolver.

No confronto dos dados obtidos na pesquisa com a **H7** - O adolescente com T21 considera que tem uma auto-imagem positiva, certificamos que foi corroborada. As verbalizações dos adolescentes com T21 do grupo estudado, acerca da sua auto-imagem são, na generalidade, agradáveis e não se enquadram na ideia generalizada que os adolescentes não estão satisfeitos com a sua auto-imagem.

Na análise global dos registos dos inquéritos por entrevista e pelas observações naturalistas desenvolvidas pelos investigadores, encontramos sinais evidentes de um comprometimento cognitivo, que está conforme a descrição da síndrome. Este facto é mais notório nos participantes A1, A2 e A3. Apresentaram dificuldades em focar as

informações dadas pelo investigador; dificuldades na consolidação e na retenção, dificuldades de generalização, de raciocínio e de pensamento. Todos eles têm bem desenvolvidas estratégias de evitamento de tarefas quando não as apreciam. Reafirmamos as grandes dificuldades na fala e na linguagem, o curto tempo de concentração, que levou ao prolongamento do número de sessões com cada um dos participantes. Como facilitadores do estudo reafirmamos o gosto de todos os participantes pelo convívio social e pelas interações com os outros, a curiosidade pelos quadros visuais apresentados nos inquéritos por entrevista e a forma como modelaram as suas condutas e atitudes com os investigadores.

Todos eles apresentaram personalidades muito diferentes. A1 demonstra ser dado a variações rápidas do humor e apresenta pouca resistência à frustração. Cansa-se com grande facilidade e necessita de momentos de relaxamento e pausa. Muitas vezes elaborou o seu pensamento em voz alta, ou repetia as questões, como se estivesse na sala uma terceira pessoa. Este adolescente tem a sua identidade de género muito resolvida e demonstra atitudes de superioridade em relação às colegas do sexo feminino, considerando-se superior de uma forma estereotipada. Em relação à participante A2 é notório um défice cognitivo grave com grandes dificuldades a nível da compreensão, atenção, linguagem e fala. É muito obsessiva e teimosa nas suas rotinas diárias e notam-se perturbações a nível da adaptação. Estas perturbações revelaram-se sempre que foi necessário fazer alterações nas rotinas diárias. A participante A3 revelou um carácter muito doce e uma grande capacidade de atenção e tempo em tarefa. Demonstrou sempre grande empenho antes, durante e nunca queria que os encontros com o investigador terminassem. Apresenta dificuldades na linguagem expressiva, com gaguez no arranque das frases, mas tem razoáveis capacidades compreensivas. Em relação a A4 é de salientar a grande disponibilidade que demonstrou durante todas as sessões. É um jovem muito sociável e que, apesar de ter alguns problemas mecânicos a nível da fala apresenta uma linguagem expressiva regular. Compreendeu o propósito do estudo e manteve interesse pelo mesmo para além do término das sessões, sendo o único participante a revelar este facto. Apesar das dificuldades de comunicação generalizadas no grupo, podemos dizer que todos os sujeitos entrevistados são capazes de comunicar oralmente ou seja são capazes de transmitir uma ideia, mais ou menos estruturada, de forma mais ou menos completa e coerente. O participante com mais dificuldades a este nível foi A2,

que, apesar de grandes problemas fonéticos conseguiu comunicar as suas ideias e opiniões. Na generalidade dos sujeitos para além de algumas dificuldades fonéticas (que podem dificultar a compreensão dos sons por parte do interlocutor) encontramos, como já foi referido, dificuldades ao nível da linguagem. A1, A2 e A3 apresentam uma linguagem pouco rica e, por vezes, um pouco repetitiva, mas suficiente para que se façam entender. Verificamos também que, quando por vezes, têm dificuldade em exprimir uma ideia compensam-no recorrendo a alguma expressão gestual que não deve ser ignorada quando se comunica com estes participantes. Observamos, de igual modo que, à excepção de A2, não se impacientam quando se lhes pede para repetir algo que não se percebeu. Assim, todos eles têm as competências mínimas suficientes para se fazerem entender, e que, portanto a linguagem não é um factor que constitua entrave completo ao seu crescimento pessoal.

Como grupo podemos dizer que na generalidade todos têm representações positivas sobre os seus relacionamentos interpessoais a nível familiar e na escola. Todos fazem também representações positivas da vida activa futura, mesmo que não consigam definir concretamente os seus desejos e vontades. A generalidade dos sujeitos não sabe, nem realiza desejos o que vai fazer depois de sair da escola, não verbalizando profissões futuras.

De acordo com a literatura, o conceito do eu, indicativo da construção de uma identidade pessoal, nas pessoas com DM é o resultado de factores múltiplos vivenciados na sua história de vida, tais como: sentimentos acerca do corpo, comportamento interpessoal, relações com os pais e com a escola; expectativas para o futuro, e podemos acrescentar, das suas representações sociais que são o resultado da sua interpretação da realidade envolvente. Todos demonstram gosto pela frequência escolar e bem consigo próprios e com a vida que têm, não sendo, portanto, infelizes.

No que se refere ao retrato das representações destes sujeitos face a relacionamentos afectivos todos verbalizam, de forma ingénua, a sua vontade de namorarem, casarem e ter filhos. A par destes desejos surgem as verbalizações das dificuldades que sentem quando discutem estes assuntos com os pais o que, a nosso ver é um indicador da dificuldade que estes pais ainda tem de discutir o futuro dos seus filhos com T21.

Os desejos de independência destes adolescentes são, na generalidade, muito fracos, já que não é desejo de nenhum sair de casa dos pais num futuro próximo.

Ao analisarem-se os itens referentes ao funcionamento independente dos sujeitos inquiridos, onde incluímos os componentes autonomia e segurança, verifica-se que, em relação à esmagadora maioria ainda existe muito a fazer nestes campos. Apenas A4 adquiriu algumas competências suficientes que o permitem colocar numa categoria de relativamente independente, os restantes apresentam um funcionamento muito dependente fora do espaço familiar e escolar.

Estes jovens percebem, muitas vezes, a sua realidade e diferenças e apercebem-se dos olhares e/ou atitudes discriminatórias por parte dos “*outros*”. A procura de conceitos positivos por si mesmo reflecte-se, segundo Dechen, Cano e Ribeiro (2000) na concretização da identidade do adolescente. Percebemos, pelas suas afirmações, que o grupo estudado, apesar de aparentar uma elevada auto-estima, é efectivamente pouco independente e autónomo e tem sérias dificuldades em perceber a realidade envolvente.

Regressando aos estudos de Marcia (1986) e confrontando estes com os resultados obtidos na nossa investigação, enquadrámos os nossos adolescentes com T21 num estatuto de “*identidade outorgada*”, de compromisso sem crise. Os adolescentes do nosso caso fazem compromissos e escolhas, não como o resultado de uma “*crise de identidade*”, o que envolveria questionar e explorar escolhas possíveis, mas simplesmente aceitando planos de outros (família e escola) para a sua vida. Mantêm laços familiares fortes e tendem a seguir, sem grandes questionamentos, porque não consideram diferentes alternativas, comprometendo-se nos projectos criados por outros para a sua vida.

Para a generalidade do ser humano a vida é feita de escolhas. Das representações que os adolescentes com T21 do nosso estudo fazem das suas vivências ressalta o facto de uma quase completa ausência de procura de escolhas. Esta constatação evidencia o tipo de educação a que foram sujeitos, ao longo da vida, com a família e a escola a assumirem um papel ditatorial que não lhes deu as habilidades necessárias para fazerem as suas próprias escolhas e desenvolverem a capacidade e a compreensão de que toda a escolha envolve riscos e consequências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da problemática da adolescência dos jovens com T21 como objecto do nosso estudo permitiu uma análise intensiva a partir de um estudo de caso, de uma temática muito interessante. No decurso do trabalho de investigação construímos uma percepção dos adolescentes com T21, na medida em que nos aproximamos das suas opiniões e desejos. Tendo como finalidade a elaboração desta dissertação realizámos uma pesquisa bibliográfica que permitiu o contacto com as mais diversas publicações e estudos acerca dos conceitos abordados ao longo da mesma, nomeadamente a adolescência, a identidade, as representações sociais, o grupo, a deficiência mental, e a Trissomia 21 (T21).

À medida que desenvolvemos a investigação percebemos que a maioria dos adolescentes com T21 do grupo estudado está bem integrada no meio familiar e escolar, mas que ainda não lhes é permitido terem as experiências de vida necessárias para que desenvolvam as capacidades e os meios de defesa necessários, perante as múltiplas dificuldades da vida social. As suas vivências não estão orientadas para a autonomia plena, mas apenas para uma certa autonomia funcional em espaços muito controlados. Esta protecção excessiva coloca o adolescente com T21 num tempo presente absoluto, sem perspectivas e sonhos de futuro. A defesa destes jovens dos problemas diários, incutindo neles a ideia de que o que conta são eles e a satisfação das suas necessidades básicas diárias. A construção de um sentido de realidade e responsabilidade serve para que estes adolescentes não vivam num mundo artificial, de ilusões. O self é uma construção social. Constrói-se mediante a interacção com outras pessoas (Neto, 1998). A maioria dos adolescentes com T21 têm capacidades que lhe permitiriam atingir competências de autonomia, mas, possuir estas capacidades não implica necessariamente que o sujeito adquira por si só independência, tendo de ser trabalhadas, em idades adequadas, outras competências para que possa e saiba actuar com segurança e com iniciativa própria. A superprotecção da família é um factor a considerar, pois pode tornar-se uma barreira à aquisição de competências de autonomia nestes sujeitos. Somente a aquisição de uma autonomia plena permite conceber e perceber os direitos e os deveres como algo ao mesmo tempo seu e de todos os outros. Se os adolescentes com T21 não souberem

situar-se, podem permanecer numa infância prolongada, continuando a obedecer mais ao princípio do prazer do que ao princípio da realidade.

Se pedirmos pouco aos nossos jovens com T21 eles, naturalmente, darão pouco. A família e a escola, sem consciência de tal, podem ser os grandes responsáveis pela sua permanente infantilização ao não promoverem a promoção de escolhas de uma educação por experiências e consequências. Se não se formar uma vontade individual consistente, indispensável à maturidade, pode ser grande a fragilidade emocional destes jovens. Protegidos em casa e no meio escolar ficam inseguros na vida social. Como nos diz Horkheimer (1986), *“o individuo cria e é criado simultaneamente pelo universo social do qual faz parte. Os conceitos de individuo e de sociedades medeiam-se entre si e não podem ser pensados independentemente um do outro.”*

Consideramos que, para que encontrem e desenvolvam a sua identidade, os adolescentes com T21 necessitam de ter as experiências de vida que lhe permitam criar no seu íntimo uma necessidade da procura da independência, do ajustamento ao seu género, da procura e manutenção da relação com o grupo e de perspectivar um futuro vocacional que parta dos seus reais interesses (Ferguson, 1998).

Paulo Freire, por Macedo et al (2001), ressalta que a educação libertadora é aquela que promove as pessoas a serem sujeitos da sua própria história, com autonomia para agir e tomar decisões. O mesmo autor tem uma frase sublime: *“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.”*

As representações sociais que estes adolescentes com T21 fazem de si próprios são, para nós, um tema de grande interesse. O conteúdo das percepções destes adolescentes dá-nos uma visão de tudo aquilo que reconhecem como parte de si próprios. Percebemos, assim, que estas representações estão fortemente marcadas pelo contexto situacional (família e escola) do grupo e pelas interações sociais permitidas e/ou promovidas.

É visível, a partir da análise descritiva, que as representações sociais das vivências de identidade que estes adolescentes com T21 fazem não significam a *“realidade”* tal como é percebida pela sociedade, pela família e pela escola. Estes adolescentes crescem num mundo estruturado pelas representações sociais estigmatizantes que a sociedade faz deles. Na nossa tentativa de conhecer e compreender o quotidiano deste grupo compreendemos que a sua passagem pela adolescência não é linear. Cada um dos ado-

lescentes com T21 do nosso estudo experimenta e vive as mesmas experiências de forma diferenciada. Cada um faz o seu próprio percurso, com acontece com os outros adolescentes sem T21. A principal diferença parece estar em que as do grupo estudado não decorrem de vontades e crises individuais mas parecem estar directamente relacionadas com as manipulações, muitas vezes inconscientes, da família e da escola. Apesar de ser amplamente referido na literatura que os adolescentes questionam os valores estabelecidos, os adolescentes com T21 do nosso estudo parecem concordar com os valores dos seus pais e educadores. Neste ponto equiparam-se aos grupos de adolescentes com DM estudados por Havighurst (1957).

Um terço do grupo estudado apresenta, como referimos ao longo do trabalho graves dificuldades a nível da linguagem expressiva que, a nosso ver, condicionam seriamente as suas competências sociais. Estes três elementos participantes não têm esta auto percepção, mas são muito vulneráveis aos elementos do meio envolvente, pelo que necessitam de um acompanhamento e apoio individualizado constante. Por este motivo fazem continuamente a negação dos seus direitos e oportunidades. É também notória a dificuldade que têm em estruturar as suas experiências quotidianas, pois “se não conseguem compreender os termos que simbolizam as relações espaciais, não podem compreender os sistemas convencionais que regulam a vida social e viver à margem desta em muitas ocasiões” (Maistre, 1981 ct. Por Bautista, 1997: 219)

A inclusão social destes adolescentes com T21 promove um saber estar que lhes permite conceber auto representações significativas e aceder a uma identidade efectiva. As teorias desenvolvimentais (Piaget, 1967; Vygotsky, 1978), assumem que é na interacção social, no diálogo que se estabelece no grupo de pares, que se desenvolvem skills de pensamento de alto nível, que aumentam a qualidade e a quantidade de aprendizagens efectivas Brown & Palincsar, 1989; Patricio, 1997).

Não podemos cingir-nos apenas ao nosso caso concreto de estudo, mas tendo em conta o contacto que tivemos ao longo da nossa vida profissional e outros casos similares que conhecemos, é-nos dado constatar que, frequentemente, os adolescentes com T21 não têm uma percepção da sua própria realidade, nem tão pouco das suas limitações, de forma a elaborarem preocupações acerca do seu tempo futuro. Esta situação é, acreditamos, passível de ser invertida porque todos os adolescentes, com e sem T21, têm o direito de desenvolver um projecto de vida, de forma a satisfazerem as três neces-

sidades universais sistematizadas por Ryan e Deci (2000) na teoria da auto-determinação: autonomia, competência e estabelecimento de relações sociais e afectivas. Estamos completamente de acordo com Mittler (2003: 17) quando diz “a inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de auto-determinação”.

Ao finalizarmos este trabalho de pesquisa, não podemos deixar de considerar que este estudo pode levantar muitas questões, podendo as mesmas serem consideradas oportunas para futuras investigações. Não pretendemos estabelecer generalizações, para outras populações de adolescentes com T21, a partir dos resultados deste estudo, pois identidade é o resultado de um processo que ocorre dentro de um contexto sociocultural (Bosma, 1995). Neste momento é importante assinalar que este é um estudo piloto e que, portanto, apresenta uma amostra/grupo bastante reduzida, limitando as conclusões que podem retirar-se dos resultados obtidos e que, dadas as idades cronológicas, reflectem a forma como a pessoa com T21 tem sido vista e tratada nas últimas décadas.

As formas de pensar e agir por parte do contexto familiar e escolar encontram-se em franca mudança, o que, cremos, permitirá alterar brevemente os dados obtidos em futuros estudos. Desta forma, como resultado deste estudo, consideramos que conseguimos dados preliminares que poderão servir de referência para futuras novas pesquisas sobre a formação da identidade em adolescentes com T21.

Concluimos este trabalho com a única certeza de que temos ainda um longo caminho a percorrer, na procura das formas mais adequadas para acompanhar e orientar os adolescentes com T21, nos complicados processos de encontrar e elaborar as suas representações da construção da identidade, ou seja, na procura de respostas para a nossa preocupação inicial. (Sampedro e tal, 1993).

Numerosos e complexos são os desafios que esperam os adolescentes com T21, pois estar incluído é estar inserido, é pertencer, é fazer parte, é ter vez e É TER VOZ.

## BIBLIOGRAFIA

ABERASTURY, A.(1992). *Adolescência Normal*. Porto Alegre.: Artes Médicas.

ABRAMSOM, P. R.; PARKER. (1988). *Sexual Expression of Mentally Retarded People: Educational and Legal Implications*. American Journal on Mental Retardation.

ABRIC, J. C. (1984). *A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction*. Em R. Farr & S. Moscovici (orgs.), *Social Representations*. Cambridge: University Press.

AINSCOW, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições Unesco.

ALBARELLO, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

ALBERONI, F. (1970). *Classi e generazioni*. Bolonia: Il Mulino.

ALBUQUERQUE, M. (2007). *A Sexualidade na deficiência mental profunda - um estudo descritivo sobre atitudes de pais e profissionais*.

ALVES-MARTINS, M. (1998). *Dinâmica de escola e identidades sociais*. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX colóquio de psicologia e educação*. Lisboa: ISPA.

AMÂNCIO, L. (1994). *Masculino e Feminino: A Construção Social da Diferença*. Porto: Afrontamento.

AMARAL, L. A. (1994) *Adolescência/deficiência: uma sexualidade adjetivada*. Temas em Psicologia, 2

AMOR PAN, J. R. (2000). *Afectividad Y Sexualidade n la Persona com Deficiencia Mental*. Madrid: Publ. Universidad Comillas.

ANZIEU, D. (1984). *The group and unconscious*. London: International Library.

ARIÉS, P. (1986). *Para uma história da adolescência*. Alter Ego.

ARRANZ, P. (2002). *Niños Y Jóvenes com Síndrome de Down*. Zaragoza: Egido Editorial, SI.

ASSUNPÇÃO, Jr.; SPROVIERI, M. (1993). *Deficiência mental, família e sexualidade*. São Paulo: Memnon.

ASSOR, A., KAPLAN, H.; ROTH, G. (2002). *Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork*. The British Journal of Educational Psychology.

- AUSUBEL, David (1983). *Teoría y problemas del desarrollo del niño*. Barcelona: Paidós Iberia.
- AZEVEDO, M. (2004). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- BAIRRÃO, J. et al. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas especiais, Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BAKHTIN, M. (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- BARDIN, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARLOW, F.; TURK, J. (2001) *Adolescents with Learning Disability and Psychiatric Illness: Two Case Reports*. Clinical Child Psychology and Psychiatry.
- BAR-TAL, D. (1989). *Group beliefs: A conception for analyzing group structure, processes, and behavior*. New York: Springer- Verlag.
- BATTISTICH, V.; HOM, A. (1997). *The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors*. American Journal of Public Health.
- BAUER, W.; GASKELL, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BAUTISTA, R. (1977). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber Mais. Lisboa: Dinalivro.
- BECKER, H. S. (1985) *Outsiders*. Paris, A. M. Metailié.
- BELL, J. (2004). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BELTRÁN, J. (1987), *Guía de los Derechos Humanos*. Madrid: Editorial Allambra.
- BÉNARD, C. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. (relato de seminários e colóquios). Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- BENEDICT, Ruth. ( 1954). *Continuities and discontinuities in cultural conditioning*, en Martin, W. y CC. Stendler, eds., *Readings in child development*. New York: Harcourt, Brace.
- BISSOTO, M. L. (2005). *O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais*. Ciências & Cognição; Ano 02.

- BIKLEN, S.; BOGDAN, R. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BLOS, P. (1962). *Les adolescents*. Paris: Stock.
- BLUM, L. (1999). Race, *Community and Moral Education*.. Journal of Moral Education.
- BOGDAN, R.; BIKLEN S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BONNEL, R. (2004). *Poverty Reductions Strategies: their importance for disability*. Centre for International Rehabilitation.
- BORGES-OSÓRIO, M.R.; Robinson, W.M. (2001). *Genética Humana*. Porto Alegre; Artes Médicas.
- BORDIEU, P. (1982), *Reprodução Cultural e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BOURTTIS, R.; LEYENS (1994), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Bruxelas, Mardaga.
- BOSMA, H.; JACKSON, S. (1990). *Coping and self-concept in adolescence*. New York: Springer-Verla.
- BOSMA, H. (1995). *Identity and identity processes: what are we talking about?* In A. Oosterwegel & R.A. wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: development and processes*. London: Kluwer Academic Publishers
- BOWER, A., HAYES, A. (1994). *Shot-term syndrome: a comparative study. Down`s syndrome: Research and Praticce*.
- BOWLBY, John (2003). *A secure base clinical application of attachment theory*. London: Basic Books.
- BRACONNIER, A.; MARCELLI, D. (2000). *As Mil Faces da Adolescência*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- BRADLEY, J. ( 1993). *Methodological issues and practices in qualitative research*.London: Library Quarterly
- BREAKWELL, G. (1993), *Integrating paradigms, methodological implications*. in G. Breakwell e D. Canter (eds.), *Empirical Approaches to Social Representations*, Oxford, Oxford Publ.

- BUCKLEY, S.; BIRD, G. (1994). *Meeting the Educational Needs of Children with Down Syndrome. A handbook for teachers*. Portsmouth: The Down Syndrome Educational Trust.
- BURIN, D.; ISTVAN-LEVIN, L. (1995). *Hacia una participación efectiva Y eficaz*. BARCELONA: Ed. Ciccus.
- CAABECINHAS, R. (2002). *Racismo e etnicidade em Portugal: Uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias*. Dissertação de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- CABRAL, M.; PAIS J. (2003). *Condutas de risco, práticas culturais e atitudes perante o corpo: resultado de um inquérito aos jovens portugueses em 2000*. Lisboa: Celta Editora.
- CALABRESE, R.L.; ADAMS, J. (1990). *Alienation: A cause of juvenile delinquency*. Journal of Adolescence.
- CANNING, P. S. (1993). *Expectativas de desenvolvimento: visão panorâmica. Síndrome de down: guia para pais e educadores*. Campinas: Papirus.
- Caracóis, E. M. (2003). *As características Psicológicas dos Professores e as Crianças com NEE*. In Revista O Professor, n.º 81, III série.
- CARDOSO, M. (2000). *A herança arcaica de um modelo: história, medicina... e a Síndrome de Down*. Tese de doutorado. Instituto Fernandes Figueira, Fiocruz.
- LEPRI, C. (2006). *Fórum Internacional de Síndrome de Down*. Campinas, (memo).
- CARMO, H.; FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARMO, H. (2002). *Intervenção Social com Grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1994). *Teoría crítica de la Enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado*. Trad. de Bravo Martinez Roca. Barcelona: Editora.
- CAVALLI, A.; DELILLO, A. (1988). *Giovani anuai 80*. Bologna: Il Mulino.
- CLAES, M. (1985). *Problemas da Adolescência*. Lisboa: Verbo.
- CLARK, C.; PETERSON, P. (1994), *Teachers' thought processes*. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook on teaching. Concepts, findings and implications*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- CLARA, C.; JOSÉ, C. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação: Universidade do Minho.

- COLLACOTT, R.; COOPER, S.; BRANFORD D.; MCGROTHER C. (1998). *Behaviour phenotype for Down syndrome*. Br J Psychiatry.
- COLEMAN, J. C. (1992). *The school years. Current issues in the socialization of young people* (2.<sup>a</sup> ed.). London e New York: Routledge.
- CORDEIRO, J. (1979). *O Adolescente e a Família*. Lisboa: Moraes.
- CORREIA, E. ; Pardal. L. (1995) *Métodos e Técnicas de Investigação Social. Formação Continua*. Porto: Areal Editores.
- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, A. P.; BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- COSTA, B.; LEITÃO, F.; SANTOS, J.; PINTO, J.; FINO, M. (1996). *Currículos Funcionais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- COSTA, A. F. (2001). *A Pesquisa de Terreno em Sociologia*. In A. S. Silva & José M. PINTO (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- CUELI, J.; Biro, C. (1989). *Los diez mandamientos y el psicoanálisis*. Guadalajara: Diógenes.
- CUNNINGHAM, C. (1990) *El Síndrome de Down: Una introducción para Padres*. Barcelona, Paidós, SAICF
- CURRIE, C.; HURRELMANN, K.; SETTERTOBULTE, W.; SMITH, R.; TODD, J. (2000). *Health and health behaviour among young people*. HEPCA series: WHO.
- CUSIN, D. A. et al. (2005). *Avaliação do processo receptivo: investigação do desenvolvimento semântico em indivíduos com Síndrome de Down*. Rev. Brás. Educação Especial, v.11.
- COUWENHOVEN, T. (2007). *Teaching Children with Down Syndrome about their bodies, boundaries, and sexuality: a guide for parents and professionals*. Baltimore, Woodbine House.
- DECHEN, S.; CANO, M. A. T.; Ribeiro, R.P.P. (2000). *A obesidade na adolescência e seus reflexos na auto-imagem corporal*. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo.
- DESCHAMPS, J.C. (1982). *Social identity and relations of power between groups*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DETRY, B.; CARDOSO, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, Textos de Educação.
- DEVENNY, D. (1992). *People with Down Syndrome*. Today: Spring.
- DIAS, A.; VICENTE, T. (1984). *A Depressão no Adolescente*. Porto: Edições Afrontamento.
- DIAS, C. (1999). *Grupo focal: técnica de recolha de dados em pesquisas qualitativas*. Porto: Edições Asa
- DICKERSON, M. U. (1982). *New challenges for parents of the mentally retarded in the 1980s*. The Exceptional Child.
- DOISE, W. (1984). *A Articulação Psicossociológica e as Relações entre Grupos*. Moraes Editores: Lisboa.
- DOISE, W.; CLEMENCE, A.; LORENZI-CIOLDI, F. (1992). *Représentations Sociales et Analyses de Données*. Presses Universitaires de Grenoble.
- DOLTO, F.; TOLITCH, C.; DOLTO (1991). *Palavras para Adolescentes ou o Complexo da Lagosta*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- DOWNS, W.R.; ROSE, S.R. (1991). *The relationship of adolescent peer groups to the incidence of psychosocial problems*. Adolescence.
- DUARTE, N. (2000). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Editora Autores Associados.
- DUCLOS, G.; LAPORTE, D.; ROSS, J, (2006). *A auto-estima dos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- DUNPHY, D. C. (1963) *The social structure of urban adolescents peer groups*, en R. E. Grinder, eds, *Studies in adolescence*, New York: Mac Millan.
- DUNST, C. J. (2000). *Topics in Early Childhood Special Education*. Database: Academic Search Premier.
- Elder, G. H. (1975). *Adolescence in the life cycle. Psychological change and social context*. New York: Wiley.
- ELKIND, D.(1986). *The miseducation of children: Super kids at risk*. New York: Knopf
- ERIKSON. E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.

- FALVEY, M. A. (1989). *Community-based curriculum: instructional strategies for students with severe handicaps*. Baltimore: Paul H. Brooks,.
- FARR, R. (1992). *La représentation sociale: la théorie et ses critiques*. Bulletin de Psychologie.
- FERNANDES, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e Da Relação Educativa*. Porto: Edições Asa.
- FIDLER, D., Hodapp, R. (2003). *Craniofacial maturity and perceived personality in children with Down Syndrome*. American Journal on Mental Retardation,
- FISHER, H.; KRAJICEK, M. (1974). *Sexual development of the moderately retarded child: Level of information and parental attitudes*. American Journal on Mental Retardation,
- FLAMENT, C. (1989). *Structure et dynamique des représentations sociales*. Em D. Jodelet (org.), *Les Représentations Sociales*. Paris: Press Universitary de France.
- FLEMING, M. (2005). *Entre o Medo e o Desejo de Crescer – Psicologia da Adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.
- FLORÉS, J.; TRANCOSO, M. V. (1991). *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona, Salvat.
- FODDY, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FORMOSINHO, J. (1987). «*O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*», in *Vários, O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- FONSECA, V. (1989). *Educação Especial*. Editorial Notícias
- FONSECA, V. (1989). *Educação Especial Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- FONSECA, V. (2002). *Pais e filhos em interação – aprendizagem mediatizada no contexto familiar*. São Paulo: Salesiana.
- FOUKLES, S.H.; ANTHONY, E. J. (1976). *Psychothérapie de Groupe*. Paris. Ed : Epi.
- FRASQUILHO, M. (1998). *Estilo de vida, comportamentos e educação para a saúde. Comportamento-problema e comportamento saudável segundo os adolescentes*. Revista Portuguesa de Saúde Pública, 16
- FUNDACIÓN CATALANA SÍNDROME de DOWN (1996). *Síndrome de Down, Aspectos médicos y Psicopedagógicos*. Barcelona, Masson, S.A.

- FREUD, S. (1973), *Tres ensayos para una teoría sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GHERPELLI, M. (1995). *Diferente, mas não desigual: a sexualidade no deficiente mental*. São Paulo: Editora Gente.
- GIAMI. (2004). *O Anjo e a Fera. Sexualidade, Deficiência Mental, Instituição*. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora Ltda.
- GIL, C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas S.A.
- GILLIS, R. (1974). *Youth and history traditions and change in European age relations*. New York: Academic Press.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. (1967). *Descoberta da teoria aterrada. Estratégias para a pesquisa Qualitative*. Imprensa do Sociology.
- GLAT. R. (1995). *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- GLAT. R.; FREITAS, C. (2002). *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- GOFFMAN, E. (1998). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Nova York: Ed. LCT.
- GOLDENBERG, M. (1997). *A arte de pesquisar - como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Record
- GOLDENSTEIN, H. (1996). *Menarche menstruation, sexual relations and contraception of adolescent females with Down syndrome*. Euro J Obstetric Reproduce Biologic
- GONZÁLEZ, REY. (1995) *Sujeito e subjectividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- GOODE, W.; HATT, K. (1968). *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- GOUVEIA- PEREIRA, M. (1995). *A percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento em adolescentes e pais*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- GOUVEIA- PEREIRA, M. (1998). *Os adolescentes e os pais: Diferentes percepções acerca do grupo de pares*. Lisboa: ISPA.
- GRÁCIO, S. (1990). *Crise Juvenil e Invenção da Juventude – Notas para um programa de pesquis.*, In Actas do I Congresso Português de Sociologia, A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Séc., Vol. I, Lisboa: Fragmentos.

- GRELA, B. (2003). *Do children with Down Syndrome have difficulty with argument structure?* Journal of Communication Disorders.
- GREULICH, L. (1942). *Physical changes in adolescence*. Chicago: University of Chicago Press.
- GRIFFIN, C. (1993). *Representations of youth: the study of youth and adolescence in Britain and America*. Oxford: Polity Press.
- GUERRA, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e Formas de Uso*. Lisboa: Editora Principia.
- GUHUR, M. (1994). *A Representação da Deficiência Mental numa Perspectiva Histórica*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. I, n. 2.
- HAGUETTE, F. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- HALL, S. (1904). *Adolescence*. D. Appleton and Company.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. (2001). *Educação para a Mudança - Reinventar a Escola para os Jovens Adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- HARRIS, A.; ENFIELD, S. (2003). *Disability, Equality and Human Rights: A Training Manual for Development and Humanitarian Organizations*. Oxford: Publicação da Oxfam em cooperação com ActionAid on Disability and Development (ADD).
- HÉBERT, G.; BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa- Fundamentos e Práticas*. Rolo & Filhos – Artes Gráfica, Lda.
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2004). *Educar a Criança*. 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HORKHEIMER, M. (1986), *Dialéctica do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- JEAN, P. (1976). *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. São Paulo: Pioneira.
- JIMENÉS, B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- JODELET, D (Org.) (1988). *Lés Représentation Sociales*. Paris: Presses, Universitaires de France.
- KELLERHALS, J. et al, (1989). *Microsociologia da família*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- KING, A.; WOLD, B.; TUDOR, C.; HAREL, Y. (1996). *The health of youth: A cross national survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, WHO Regional Publications, European series, n°69.

- KIRK, S.; GALLAGHER, J. (1987). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Edições Martins Fontes.
- KNOBEL, M. (1991). *Pesquisas em adolescência: Cultura e Sociedade; Normalidade e Psicopatologia*. Campinas, Núcleo de Estudos Psicológicos/ NEP — UNICAMP.
- KNOGER, J. (2004) *Identity in Adolescence. The Balance Between Self and Other*. New York: Psychology Press.
- KOCHE, J. (1997). *Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da Ciência e Prática de Pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- KONSTANTAREAS, M.; LUNSKY. ( 1997). *Sociosexual knowledge, experience, attitudes, and interest of individuals with autistic disorder and developmental delay*. Journal of Autism and Developmental Disorders.
- KUMIN, L. (1979). *Como Favorecer las Habilidades Comunicativas de los Niños com Síndrome de Down*. Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.
- KUPFER, M. (2001). *Educação para o futuro, psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- LAKATOS, M.(1996). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- LANGDON, D. J. (1866). *Observations on the ethnic classification of idiots*. London: Publ. Churchill.
- LÉFEVRE, H. (1981). *Mongolismo: estudo psicológico e Terapêutico multiprofissional do Síndrome de Down*. Porto: Almedina
- LELORD, F.; ANDRÉ, C. (2002). *A Força das Emoções. Amor, Cólera, Alegria*. Cascais: Editora Pergaminho.
- LESHIN, L. (1997). *Trissomy 21: the Story of Down Syndrome*, F.A.A.P.
- LESSARD, H.; BOUTIN, G. (1996). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Edições Instituto Piaget.
- LEWIN, K. (1935). *A Dynamic of Personality: select papers*. Universidad of California: McGraw-Hill.
- LEYENS, J.; YZERBYT, V. (2004). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.
- LIMA, J. (2004). *O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes*, Revista de Estudos Curriculares, Vol. 2, nº 1

- LIPP, N. (1988). *Sexo para deficientes mentais. Sexo e excepcional dependente e não dependente*. São Paulo: Cortez, (Coleção Educação Contemporânea; Série Educação Especial).
- LOPES, C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Braga, Edições APPCDM
- LÓPEZ, G. (1995) *Nuevas perspectivas en la Educación e integración de los Niños com Síndrome de Down*. Barcelona, Paidós.
- LORENZI-CIOLDI, F. (1988) *Individus Dominantes et Groups Domines*. Grenoble: Presses Universitaires.
- LOUREIRO, M. (1997). *Agora que já não sou criança: Programa de Educação Sexual para Jovens com Deficiência Mental Moderada*. Lisboa, cadernos SNR nº 7, Secretaria do Nacional de Reabilitação.
- LUDKE, M. (1986). *Pesquisa e Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. Ltda.
- LUELLA, Cole.; Hall. (1970). *Psychology of Adolescence*. New York: Holt.
- LUCKASSON, R; BORTHWICK-DUFF et al. (2002). *Mental retardation: Definition, Classification and systems of support*. Washington, DC: American Assotion on Mental Retardation.
- LUNA, S. (2002). *Panejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC
- LUTTE, H. (1991). *Liberar la Adolescência*. Barcelona: Herder.
- MACEDO, E. ; Vasconcelos, L.; Evans, M. e tal (2001). *Revisitando Paulo Freire*. Porto: Ed. Asa.
- MACEDO, K. (org.) (2004). *Adolescência e Psicanálise: intersecções possíveis*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- MACHADO, P, J. (1996). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Idusky. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp, 1993.
- MANNONI, M. (1995). *A Criança Retardada e a Mãe*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- MARCIA, J. E.(1986). *Clinical Implications of the Identity Status Approach Within Psychosocial Developmental Theory*. Cadernos de Consulta Psicológica, nº2

- MARTINS, A. (1995). *A Dimensão Afectiva - Sexual na Pessoa Deficiente - um modelo de intervenção*, In : I. Félix & A.M. Marques, *E Nós... Somos Diferentes*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- MARTINS, M. (1993). *A Sexualidade no Adolescente com Deficiência Mental*. Lisboa: I.S.P.A.
- MASLOW, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.
- MASTERS, W.; JOHNSON, V. (1981). *A resposta sexual humana*. São Paulo: Civilização Brasileira.
- MATOS, M.; SIMÕES, et al. (2001). *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses*. Lisboa: FMH/PPES.
- MATOS, M.; SIMÕES, et al.. (2004). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Lisboa: FMH /PEPT-Saúde.
- MATOS, M., et al (2004) *Risco e protecção na adolescência: o adolescente, os amigos a família e a escola*, [www.fmh.utl.pt/aventurasocial](http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial)
- MCCLENNEN, S. (1988). *Sexuality and students with mental retardation*. American Journal on Teaching Exceptional Children.
- MEAD, M. (1975). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Editorial Laia.
- MELERO, L. (1999). *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MENGA, L.; Marli, A. (1990). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Coimbra: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.
- MERRIAN, S. B. (1998). *Qualitative Research and case study applications in Education*. San Francisco: Jossey Bass Publicashers.
- MINAYO, M. (1996). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- MINICUCCI, A. (2002). *Dinâmica de Grupo – Teorias e Sistemas*. 5.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Atlas.
- MOELLER, I. (2006). *Diferentes e Especiais*. Rev. *Viver Mente e Cérebro*, n. 156.
- MONTEIRO, M. (1998). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- MORADELA, M. (1994). *La psicosexualidad en los adolescentes*. Barcelona: Alfomega Marcombo.

- MORATO, P. (1995). *Deficiência Mental e aprendizagem*. Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação.
- MORATO, P. (2005). *A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental*. In *Revista Integrar*, 5-14.
- MOREIRA, L. (2000). *A Síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético*. *Revista Brasileira de psiquiatria*.
- MOSCOVOCI, S. (1976). *On social representations*. London: Academic Press.
- NIELSON, L. B. (1999). *Necessidades Educativas especiais na sala de aula*. Porto, Porto Editora.
- NUTBEAM, D.; SMITH, C.; MOORE, L., et al. (1993). *Warning! School can damage your health: Alienation from school and its impact on health behaviour*. *Journal Pediatric Child Health*.
- OLBRICH, E. (1984). *Adolescence. A period of crisis or coping?* In. E. Olbrich, & E. Todt (Eds.), *Problems of adolescence*. Berlin: Springer.
- OLBRICH, E. (1990). *Coping and development*. In H. Bosma, & S. Jackson (Eds.), *Coping and self-concept in adolescence*. Springer: New York.
- PACHECO, J. (2007). *Currículo, investigação e mudança, in CNE (Ed.), A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PALHA, M. (1998). *Trissomia 21: Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21*. Viseu: AVISPT21.
- PALMONARI, A., POMBENI, L., & KIRCHLER, E. (1990). *Adolescents and their peer groups: a study on the significance of peers, social categorization processes and coping with development tasks*. *Social Behaviour*.
- PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- PEREIRA, F. (coord.) (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- PERRET-CLEMONT; et. al. (2005). *Integração Social – Aprendizagem e Interação na Adolescência e Juventude*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PIAGET, J. (1976). *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. São Paulo: Pioneira.
- PICHÓN-RIVIÉRE(1997). *El Proceso Grupal, Del Psicoanálisis à la Psicología Social*. Ed. Nueva Vision.

- PINCUS; DARE. (1987). *Psicodinâmica da família*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. (1993). *Survey Research in Management Information Systems: An Assessment*. Journal of MIS, v. 10, n. 2
- PINTER, J., e tal. (2001). *Neuroanatomy of Down syndrome: high-resolutions*. MRI Study. Am. J. Psychiatr.
- POLANI, P.; Briggs JH, Ford CE, Clarke CM, Berg JM. (1960) *A mongol girl with 46 chromosomes*. Lancet. 1960
- PRAIA, M. (1991). *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições ASA.
- PRAZERES, V. (2002). *Saúde dos adolescentes: Princípios Orientadores*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- PRAZERES, V. e tal. (2005). *Saúde dos Jovens em Portugal: Elementos de caracterização*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- PUESCHEL, S. (org.) (1993). *Síndrome de Down: Guia para pais e educadores*. S. Paulo: Papyrus.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RABBIE, M.; HORWITZ, M. (1988). *Categories versus groups as explanatory concepts in intergroup relations*. European Journal of Social Psychology, Nº 18.
- RYAN & DECI, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*. 55, 68-78.
- RICHARDSON, R. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- ROCHEBLAVE-SPENLÉ, A. (1989) *El adolescente y su mundo*. Barcelona: Herder
- RUEDA, M. (2002). *Juventud Y Discapacidad*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- SÁ, P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- SAMPAIO, D. (1994). *Ninguém morre sozinho: o adolescente e o suicídio*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SAMPAIO, D. (2002). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SAMPEDRO, M., Blasco, G. & Hernández, H. (1997). *A Criança com Síndrome de Down*. In Bautista, R. (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- SANCHES, I.; TEODORO, A. (2006). *Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos*. Revista Lusófona de Educação.
- SANTOS, M. <sup>a</sup> Emília Brederode, (1985). *Os Aprendizizes de Pigmalião*, Lisboa: IED.
- SCHAWRTZAN, S. (1999). *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie.
- SCHWARB. (1995). *Adolescence and young adulthood: issues in medical care, sexuality and community living*. New York: Willey-Liss.
- SELLTIZ, C. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU.
- SELIKOWITZ, M. (1990). *Síndrome de Down*. New York. Oxford University Press.
- SHERIF, M. (1967). *Social Interaction: Process and Products*. Chicago: Aldine Publ. Company.
- SILVA, B. (2006). *Adolescentes e bem-estar*. Lisboa: Revista PSI – Psicologia Actual.
- SILVERMAN, D. (1985). *Qualitative methodology and sociology*. Aldershot (Hants.): Gower.
- SIMÕES, C. (2000). *Adolescentes em risco: Um estudo socioeconómico de um bairro degradado da cidade de Lisboa*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Universidade de Salamanca.
- SMILANSKY, M. (1966). *Gifted students in schools for the disadvantaged. Their assessment and training*. Jerusalém: Szold Foudation.
- SOUSA, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SPRANGER, E. (1955). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton: New York
- SPRINTHALL, N.; COLLINS, C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- STAKE, E. (1995). *The Art of Case Study Reseacrh: Perspectives*. California: Sage Publications.
- STOER, S; Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- STRAUSS, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

- STONEMAN, Z. (1997). *Mental retardation and family adaptation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SUND, M., LARSSON, B., et al. (2001). *Depressive symptoms among young Norwegian adolescents as measured by the mood and feelings questionnaire (MFQ)*. *European Child and Adolescent Psychiatry*.
- TAJFEL, H. (1972) «La catégorisation sociale». Em S. Moscovici (org.), *Introduction à la Psychologie Sociale*, Vol. 1. Larousse Université.
- TAJFEL, H. (1983) *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte
- TANNER, M. (1962). *Growth at adolescence*. Oxford, Londres: Blackwell Scientific Publications.
- THIERCÉ, A. (2000). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris : Berlin.
- TOURAINÉ, A. (1986). *Les jeunes et l'école, la société – à la recherche de voies nouvelles*. Grenoble.
- TURNER, J.C., et al. (1987). *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. Basil Blackwell: Oxford.
- VALA, J. (1993). *Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (2005). A análise de conteúdo In Silva, A. S. & Pinto, J. M.. *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, R. (1996). *Histórias de vida e práticas pedagógicas*. Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas, Leiria: ESEL.
- VIEIRA, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- VILAR, D. (1999). *Falar Disso – A Educação Sexual nas Famílias de Adolescentes*. Associação Para o Planeamento da Família.
- VINAGREIRO, M; PEIXOTO, L. (2000). *A Criança com Síndrome de Down- características e intervenção educativa*. Braga: Ed. APPACDM Distrital de Braga.
- VIUNISKI, N.(2001). *Pontos de corte de IMC para sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes*. São Paulo: Revista ABESO.
- VYON, R. (1992). *La Communication Verbale: Analyse des Interactions*. Paris: Hachette.

- WAINSCOT, M. (1998). *Necessidades Especiais Na Sala da Aula*. Instituto de Inovação Educacional: Edições UNESCO.
- WAINSCOT, M.; FERREIRA, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões Sobre Experiências Internacionais*. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- WALL, W.D. (1975). *Adolescência na Escola e na Sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- WALLERSTEIN, I. (2002). *Após o Liberalismo: Em Busca da Reconstrução do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- WALLON, Henry (1979). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.
- WANG, M. (1994) *Atendimento a alunos com necessidades educativas especiais: Equidade e acesso*. In Ainscow, M & Porter, M. Wang. *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- WILSON, J. (2000). *Doing justice to inclusion*. European Journal of Special Needs Education.
- WISHART, J. G. (1998). *Cognitive Development in Young Children With Down Syndrome: Developmental Strengths, Developmental Weaknesses*. Down Syndrome. Research Foundation and Resource Centre.
- WHO. (2002). *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health*. ICF, Genebra.
- XIBERRAS, M. (1993). *As teorias da Exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- YIN, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage Publications.
- YIN, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- ZAJICEK-FARBER, M. L. (1998). *Promoting good health in adolescents with disabilities*. Health and Social Work.
- ZIMERMAM, B. (2001). *Journal of the American Academy of Child & Adolescence Psychiatry, Vol. 40*.

## OUTRAS REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM-IV* American Psychiatric Association and World Health Organization: *ICD-10*

DGEBS (Direcção Geral dos ensinos básico e secundário) (1992). *A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Ministério da Educação.

NAÇÕES UNIDAS (1971). *Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Atraso Mental*.

NAÇÕES UNIDAS (1975). *Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes*.

NAÇÕES UNIDAS (1983). *Programa mundial de acção relativo às pessoas com deficiência – resolução 37/52 , Nações Unidas – 1983 – 1992*.

NAÇÕES UNIDAS (1994). *Normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência - Resolução 48/96*.

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (C.I.F.)*. Lisboa: Direcção Geral da Saúde.

Portugal. Direcção Geral da Saúde. Divisão de Saúde Materna, Infantil e dos adolescentes. (2006/2010). *Bases do Programa Nacional dos Jovens*. Lisboa: DGS.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.