

AGRADECIMENTOS

A forma como o farei não será, seguramente, a forma ideal para agradecer a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram na concretização deste projeto.

Quero deixar algumas palavras, poucas, de profundo sentimento de reconhecido agradecimento.

À Coordenadora do Mestrado em Educação Especial, a Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira, agradeço a oportunidade e privilégio que tive em frequentar este curso que, muito, contribuiu para o enriquecimento profissional e crescimento pessoal.

À minha orientadora, a Professora Doutora Mónica Silveira-Maia, expresso a minha profunda gratidão pela orientação e apoio incondicionais, que elevaram os meus conhecimentos científicos. A sua sabedoria foi essencial para que chegasse ao fim deste trabalho com um enorme sentimento de satisfação e de dever cumprido.

Ao Filipe agradeço a amizade, a paciência e as palavras de incentivo ... Obrigada por teres compreendido as ausências e desculpa-me as oscilações de humor.

À minha família, em especial aos meus pais e mana, o meu eterno agradecimento por me escutarem, por acreditarem, por compreenderem, por apoiarem e, também, por desvalorizarem os momentos de crise. Obrigada por estarem sempre, mas sempre presentes!

“Aqueles que passam por nós não vão sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar em que medida o envolvimento de uma jovem de 19 anos, com incapacidade intelectual, na elaboração de um portefólio de transição para a vida ativa, se revela um processo promotor do autoconhecimento e exploração pessoal, através de uma identificação mais abrangente das suas experiências, interesses e competências funcionais. O efeito valorativo da elaboração do portefólio - processo desenvolvido ao longo de 27 sessões - no reconhecimento de experiências e interações positivas de funcionalidade que sejam tomadas, pela própria jovem, como um ponto de partida para novas oportunidades no domínio de uma vida adulta autónoma, foi avaliado através da condução de uma entrevista – nos momentos pré e pós elaboração do portefólio – e do registo contínuo da participação da jovem ao longo das sessões.

O guião da entrevista procurou incorporar tópicos que permitissem obter, através da perspectiva da jovem, um retrato da sua funcionalidade e do seu perfil pessoal. Socorremo-nos de técnicas de análise de conteúdo para examinar mudanças no conteúdo do discurso da jovem, procurando, com base nessa análise, quantificar e analisar a diversidade de experiências, interesses, funcionalidades e suportes reconhecidas pela própria antes e após elaboração do portefólio.

Os resultados deste estudo indicam que a elaboração do portefólio promoveu a construção de um maior autoconhecimento, pela jovem, das suas competências, interesses e aspirações - havendo no momento pós-elaboração do portefólio uma maior referência a aspetos positivos da sua funcionalidade, nestas dimensões de análise. Assim, este estudo parece sugerir que o processo de elaboração do portefólio poder-se-á afigurar como uma metodologia facilitadora na condução de uma transição consonante com os princípios avançados na abordagem de planeamento centrado na pessoa.

PALAVRAS - CHAVE: Portefólio, Transição para a Vida Ativa, Autoconhecimento, Autodeterminação, Avaliação e Intervenção.

ABSTRACT

The present study aimed to examine the extent of the engagement of a young woman, with 19 years old, with intellectual disability, in the development of a transition portfolio reveals a process of self-promoter and personal exploration, through an identification most comprehensive of their experiences, interests, and functional skills. The evaluative effect in the preparation of portfolio – process developed over 27 sessions – in recognition of experiences and positive interactions of functionality that are taken by the very young as a starting point for new opportunities in the field of an autonomous adult life, was evaluated by conducting an interview – in pre and post development of the portfolio – and the continuous record of the participation of youth during the sessions.

The script of the interview sought to incorporate topics that allow to obtain, through the perspective of the young, a portrait of its functionality, and her personal profile. We have used techniques of content analysis to examine changes, in the content of the young speech. Based on her analysis, we intent to measure and analyze the diversity of the experiences, interests, and supports features recognized by herself, before and after preparing the portfolio.

The results of this study indicate that the development of the portfolio promoted the construction of a higher self-knowledge, about hers skills, interests and aspirations – having, in the post-elaboration of the portfolio, higher references to positive aspects of their functionality, in these dimensions of analysis. Thus, this study seems to suggest that the process of developing the portfolio it could appears as an facilitating methodology that conduct to a transition line, based on the principles of the person-centered planning.

KEYWORDS: Portfolio, Transition to Active Life, Self-Knowledge, Self-Determination, Assessment and Intervention.

RÉSUMÉ

La présente étude a prétendu évaluer dans quelle mesure la participation dans le développement d'un portefeuille de transition vers la vie active d'une jeune femme, de 19 ans, portant une déficience intellectuelle, représente un processus capable de promouvoir l'auto-connaissance et l'exploration personnel, à travers l'identification des expériences, des intérêts et des compétences fonctionnelles. L'effet évaluatif de la construction du portefeuille - processus développé au long de 27 sessions - en ce qui concerne la reconnaissance des expériences et des interactions positives de fonctionnalités qui puissent représenter pour la jeune femme un point de départ pour accueillir de nouvelles opportunités dans le domaine d'une vie adulte autonome, a été évalué à travers la réalisation d'une entrevue conduite en deux moments - pré et post développement du portefeuille - et à travers le registre continu de sa participation au long des divers sessions.

Le script de l'entrevue a intégré des thèmes visant la construction, du point de vue de la jeune femme, d'un portrait de sa fonctionnalité et de son profil personnel. Nous avons recouru aux techniques d'analyse de contenu pour évaluer les changements dans le contenu du discours de la jeune femme, quantifiant et analysant la diversité des expériences, des intérêts, des fonctionnalités et supports identifiés avant et après la préparation du portefeuille.

Les résultats de cette étude indiquent que le développement du portefeuille a permis promouvoir l'auto-connaissance de la jeune femme en ce qui concerne ses compétences, ses intérêts et ses aspirations. Après l'élaboration du portefeuille, une plus fréquente référence aux aspects positifs de sa fonctionnalité, dans les diverses dimensions analysées, a été observée. Ainsi, cette étude semble suggérer que le processus d'élaboration d'un portefeuille représente une méthodologie capable de faciliter et soutenir une transition selon les principes qui intègrent une approche de planification centré sur la personne.

MOTS-CLÉS: Portefeuille, transition vers la vie active, connaissance de soi-même, autodétermination, évaluation et intervention.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA	3
1.1. Boas práticas no planeamento da transição	5
1.2. A Legislação Portuguesa	8
2. PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO: ABORDAGEM DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO	10
2.1. Portefólio.....	11
2.1.1. Portefólio de transição.....	13
2.1.2. Conteúdos e organização de um portefólio de transição	14
RACIONAL E OBJETIVO DO ESTUDO	20
3. MÉTODO	21
3.1. Natureza do Estudo.....	21
3.2. Participante	21
3.3. Instrumento – Guião de Entrevista	24
3.4. Método de análise de dados.....	25
3.4.1. Análise da entrevista	25
3.4.2. Fidedignidade.....	27
3.5. Plano de elaboração do Portefólio	28
3.5.1. Estrutura do portefólio	28
3.5.2. Sessões para a elaboração do portefólio.....	29
3.5.3. Procedimentos	31
4. RESULTADOS.....	32
4.1. Indicadores gerais de participação da C.....	33
4.2. Análise das categorias identificadas em cada tema.....	36
4.2.1. Tarefas que considera realizar bem	39

4.2.2. Identificação de interesses e preferências	43
5. DISCUSSÃO	47
CONCLUSÃO.....	50
BIBLIOGRAFIA	51
ANEXOS.....	65

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Orientações para a elaboração de um portefólio de transição	15
Quadro 2 – Perfil de funcionalidade da C	23
Quadro 3 – Enquadramento das unidades de significado da C por categorias.....	25
Quadro 4 – Estrutura e organização do portefólio de transição.	29
Quadro 5 – Número de páginas dedicadas a cada secção e elementos ilustrativos utilizados.....	33
Quadro 6 – Número de palavras produzidas pelo entrevistado, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.	35
Quadro 7 – Número de palavras produzidas pelo entrevistador, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.	35
Quadro 8 – Número de referências (unidades de significado) e de palavras produzidas pelo entrevistado nas diferentes categorias.....	37
Quadro 9 – Diversidade de atividades, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.....	41
Quadro 10 – Diversidade de suportes, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.....	43
Quadro 11 – Diversidade de atividades que gosta, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.....	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Número total de palavras produzidas pelo entrevistado e pelo entrevistador; e proporção de palavras produzidas pela C em função do número de palavras do entrevistador.....	34
Figura 2 – Proporção do número de referências do entrevistado em função do número de referências do entrevistador.	36
Figura 3 – Registo das atividades por dimensões: Faz, Faz bem, Faz com ajuda e Não faz bem.....	39
Figura 4 – Identificação de suportes, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.	42
Figura 5 – Atividades que gosta em casa, escola e no trabalho, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.	44

INTRODUÇÃO

A transição entre contextos, enquanto inevitabilidade do crescimento e desenvolvimento do indivíduo, tem vindo a ser reconhecida como um momento cuja preparação e planeamento ocupa um lugar central na promoção do ajustamento do indivíduo a novas circunstâncias. A preparação destes momentos tem merecido especial atenção no domínio das necessidades adicionais de suporte, onde o rumo dos processos de funcionalidade e capacitação, em muito, dependem de uma continuidade de suportes e serviços que tornam cada contexto ou situação de vida em novas oportunidades de participação e desenvolvimento pessoal (UNESCO, 1994). Dentre os vários processos/fases de mudança, a transição para a vida pós-escolar de jovens em situação de incapacidade tem vindo a assumir destaque pelos desafios que coloca na reconceptualização das práticas (Filler & Rosenshein, 2012).

A necessidade de mediar a transição, entre a vida escolar e a vida adulta, tem vindo a impor que o olhar das equipas educativas – nos últimos anos de escola – recaia na preparação do indivíduo e dos contextos, no desenvolvimento de oportunidades facilitadoras de uma vida autónoma, consonante com as necessidades e aspirações do mesmo (UNESCO, 1994). No âmbito dessa atuação é, hoje, consensual que o suporte prestado na transição requer uma planificação assente nas perspetivas de futuro do indivíduo e sua família, que subentende o uso de métodos de avaliação e intervenção que superem abordagens tradicionais, centradas na identificação da tipologia dos défices e no estudo da sua compatibilidade com serviços e experiências pré-determinadas (AEDNEE, 2002; 2006).

A construção de um projeto de vida pressupõe, assim, o uso de mecanismos de avaliação e intervenção que possam valorizar o envolvimento ativo dos jovens, nas tomadas de decisão sobre o seu futuro e na descoberta das suas potencialidades e de novas oportunidades de participação (Afonso, 2005; Halpern, 1994). Esta perspetiva – fortemente ancorada nos princípios avançados pela Abordagem Centrada na Pessoa – apela a que os planos de suporte à transição se constituam processos, em que os jovens são instigados a examinar e avaliarem as suas próprias aprendizagens, a sua vocação, a

sua autonomia, a sua competência pessoal e social (AEDNEE,2006; Broomhead, 2003; Wehmeyer & Palmer, 2003).

Esta necessidade de implementar uma abordagem centrada naquilo que o aluno é capaz de fazer, nas suas funcionalidades – no sentido de criar circunstâncias favoráveis à sua capacitação e envolvimento no próprio processo de suporte à transição (Johnson & Rusch, 1993; Wehmeyer, 1998) –, tem vindo a tornar central, no domínio da investigação e das práticas educativas, o conceito de avaliação alternativa como uma abordagem dinâmica, que concebe a aprendizagem e participação como processos construtivos (Loman et al, 2010; Parente, 2004).

Inscrito nesta abordagem, o portefólio afigura-se como uma ferramenta de avaliação da evolução dos alunos, capaz de os envolver e (co) responsabilizá-los, enaltecendo as suas potencialidades. Corporizando uma composição de trabalhos significantes, não só para o professor, que o avalia, mas sobretudo para o aluno, o portefólio permite representar as suas aquisições, competências e atitudes, reforçando simultaneamente as suas aprendizagens (Nunes, 1999). Por orientar os alunos à identificação das suas capacidades, desejos e aspirações, o portefólio de transição tem sido reconhecido como um processo que contribui para um maior envolvimento dos alunos na definição de objetivos e nas tomadas de decisão, na projeção do próprio futuro (Bentes & Cristo, 1994). É com base na assunção de que as competências para autodirigir o processo de transição têm por base o reconhecimento, pelo próprio jovem, das potencialidades – na geração de uma mais ampla liberdade de escolha –, que este estudo vem explorar o potencial do portefólio, como ferramenta promotora do desenvolvimento de capacidades de exploração pessoal e de identificação de capacidades, que sejam tomadas como um ponto de partida para novas oportunidades, no domínio de uma vida adulta autónoma.

Assim, centrados no processo de elaboração de um portefólio de transição para a vida ativa, por uma jovem de 19 anos com incapacidade intelectual, com este estudo pretendemos analisar em que medida este processo se revela um processo promotor de uma identificação/reconhecimento mais abrangente de experiências, interesses e competências funcionais, pela própria.

1. TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA

Enquanto objeto de estudo na investigação educacional, o tema da transição tem vindo a ser tratado de várias formas, encontrando-se atualmente na literatura três grandes enfoques: (i) a transição entre o pré-escolar e o primeiro ano escolar (*e.g.*, Vasconcelos, 2008; Jorge-Reis, 2007; Rodrigues, 2005); (ii) a transição entre ciclos (*e.g.*, Azevedo, 2007; Serra, 2004; Sim-Sim, 2010); (iii) e a transição pós-escolar (*e.g.*, Correia, 2003; Costa, 2004; Pereira, 1998). Naturalmente, com base no tema do nosso estudo, é sobre este último enfoque que dedicaremos as próximas páginas, concretamente sobre a transição para a vida ativa. Aliás, é também sobre ele que mais referências encontramos na literatura, relativas à sua importância na equidade e valorização da vida dos indivíduos com incapacidades.

De facto, sendo o modelo da inclusão, um modo de pensar a sociedade, a sua pragmatização implica, necessariamente, o extravasar das atitudes, suportes e serviços estabelecidos e desenvolvidos no contexto educativo para a vida e os contextos futuros do indivíduo. Tem, por isso, sido enfatizado na literatura que, mais do que o cumprimento de objetivos académicos imediatos, as intervenções educativas devem ter em horizonte a edificação/preparação de projetos de vida (*e.g.*, Azevedo, 2005; Capucha, 2008). À escola compete, então, conjecturar mecanismos que possibilitem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, consertado com as especificidades de cada um e que têm em vista, não só, o sucesso educativo, mas também, uma melhor inclusão na comunidade.

Conforme descrito por Casal et al., (1990, citado por Martins, 2001), o conceito de transição para a vida ativa compreende duas formas. A primeira, mais estrita, que foca o período entendido como o tempo entre a saída da escola e a aquisição de emprego. A segunda, mais abrangente, que aborda a passagem da adolescência à vida adulta, pressupondo todo um processo social. Estas duas formas encontram-se espelhadas na definição de transição para a vida pós-escolar, estabelecida pelo International Labour Office (1998, p. 5-6) como:

[...] um processo de orientação social que implica mudanças de estatuto e de papel (ex. de estudante para formando, de formando para trabalhador e de dependência para a independência) e que é central para a integração na sociedade [...] A transição requer uma mudança no relacionamento, nas rotinas e na

autoimagem. Para garantir uma transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com necessidades educativas especiais necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade.

A partir da década de 90, a transição para a vida adulta dos jovens com necessidades adicionais de suporte começou a fazer parte da agenda de trabalhos dos responsáveis educativos de várias nações. A Declaração de Salamanca (1994) – que ocupou um papel fundamental na orientação das políticas e práticas educativas – reforçou a necessidade da transição para a vida ativa ser considerada um tema de ponderação e reflexão na organização e prestação de serviços. No seu enquadramento, a Declaração de Salamanca determina que os jovens com necessidades adicionais de suporte

[...] devem ser ajudados para fazerem uma efetiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente ativos e dotá-los com as competências necessárias para a vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. (UNESCO, 1994: 13)

Madeleine Will foi uma das pioneiras na conceção e desenvolvimento de sistemas de suporte que pudessem apoiar a transição da escola para o trabalho de indivíduos com incapacidade, quando, na década de 80, enfatiza, no domínio político, a necessidade de articulação entre a escola e o emprego. Rapidamente, este primeiro investimento, no suporte à transição, expandiu-se de uma questão cingida à integração no emprego para o suporte na aquisição de competências funcionais, úteis a uma vida adulta autónoma (Whetstone & Browning, 2002).

Em 2002, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE) identificou três perceções essenciais a definir este conceito: a primeira, em que é percecionada como um processo, no sentido em que requer um trabalho prévio e um período de tempo necessários para a transição; a segunda, como transfer, por pressupor a passagem de um nível educacional ou de um período de vida para outro; a terceira, que implica uma mudança, em termos pessoais e profissionais. Por sua vez, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE (2002) faz representar o conceito à luz de uma perspetiva de formação ao longo da vida, referindo que “A transição do ensino básico ou do ensino secundário ou terciário é vista, simplesmente, como a primeira de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem que os jovens vão experienciar ao longo das suas vidas” (AEDNEE, 2002, p. 10).

De um modo geral, compreendendo visões mais estritamente relacionadas com a aquisição de emprego, quer mais abrangentes relacionadas com o processo social da transição, pretende-se que os serviços ou intervenções sejam pensados e implementados de uma forma integrada cobrindo, conforme apela Jurado de Los Santos (1993, citado por Afonso, 2005) os seguintes domínios: (i) vida familiar: na identificação e implementação de estratégias de suporte; (ii) vida comunitária e profissional: no desenvolvimento de oportunidades de envolvimento em diferentes atividades (*e.g.* recreação, trabalho, etc.) e na criação de redes de suporte; (iii) ócio e tempos livres, a que se liga o incentivo à autonomia, a nível das competências fundamentais para a manutenção e desenvolvimento pessoal; (iv) autonomia de movimento: que estabelece a relação entre a pessoa e a comunidade, na promoção da autodeterminação, e das competências funcionais e sociais.

1.1. Boas práticas no planeamento da transição

A chegada a bom porto do processo de transição, como se sabe, depende de uma articulação eficiente de várias variáveis e esferas de atuação. Como processo, que deve fundar-se na participação do jovem, dos seus interesses e aspirações, o suporte à transição pressupõe um trabalho articulado entre profissionais e família, e requer uma colaboração entre a escola e mercado de trabalho, para que, em contexto real, o jovem experiencie as condições de trabalho (AEDNEE, 2002).

A investigação de Broomhead (2003) identifica como princípios essenciais, para uma passagem bem-sucedida da escola para o emprego, um planeamento e avaliação dos currículos que contemplem: a inclusão, emancipação, desenvolvimento, eficácia curricular, formas de aprendizagem dinâmicas, operacionalização das capacidades nos contextos reais, trabalho colaborativo, recursos adequados, expectativas enquadradas com a situação real de emprego, envolvimento do aluno e acesso a um sistema verosímil de classificações e creditações. Segundo o mesmo autor, estes princípios têm compromentimentos para a escola, a família, profissionais de educação, serviços da comunidade e, também, para cada sujeito.

Também no relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2002), são elencadas recomendações que ajudam na compreensão de uma eficaz implementação do projeto de transição. Destacam-se as seguintes:

- (i) Existência e implementação de medidas de políticas e práticas – o Estado deverá assumir um papel de facilitador no acesso, destes jovens, a tudo o que qualquer outro cidadão tem direito, respeitando as suas características;
- (ii) Participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais – garantir um trabalho articulado entre os profissionais, família e jovem, para que, conjuntamente, concebam um programa que respeite as escolhas pessoais do aluno e, ao mesmo tempo, assegure o envolvimento ativo da sua família em todo o processo;
- (iii) Desenvolvimento de um Programa Educativo Individual (PEI) adequado – o programa, em colaboração com o aluno e com os seus pais, deverá, não só, focalizar-se nos progressos, mas também nas mudanças a introduzir na sua experiência escolar. O relatório distingue, ainda, o Programa Educativo Individual –, que é mais abrangente e educacionalmente orientado – e o Plano Individual de Transição – mais centrado nos conteúdos da transição relacionados com a vida adulta e o emprego. Ambos precisam de estar inter-relacionados.

Sobre a elaboração e implementação dos planos de transição, a British Columbia (2005) destaca como boas práticas: (1) o desenvolvimento de um plano de necessidades baseado na pessoa – garantindo ao sujeito um papel ativo e de liderança no processo de transição (Malette et al, 1992); (2) o envolvimento dos jovens no processo de delineação da sua transição; (3) o envolvimento da família – considerando fundamental a participação das famílias no reconhecimento das áreas fortes dos jovens e na partilha das aspirações dos mesmos, de modo a poderem ajudá-los a alcançá-los; (3) o envolvimento da comunidade (*e.g.* educadores, os assistentes sociais, os responsáveis pelos serviços, os representantes de escolas e os gestores de programas de reabilitação e de empresas,...) – permitindo que se instituem vínculos com a comunidade e que se concebam oportunidades profissionais; (4) a identificação do coordenador de transição – função que pode ser assumida por uma multiplicidade de pessoas: profissionais, pais ou encarregados de educação, outros membros da família; (5) e a colaboração entre

serviços – estabelecimento de redes e grupos de trabalho e o uso de instrumentos, mecanismos e estruturas comuns (protocolos e parcerias conjuntas de planeamento).

Podemos, então, compreender que um processo desta natureza pressupõe a clarificação de papéis, numa ação coordenada e partilhada entre todos os intervenientes. As escolas precisam de dinamizar mecanismos capazes de facilitar o intercâmbio com as entidades formadoras, de estabelecer protocolos com instituições locais e de estabelecer parcerias com associações da comunidade, apontando para a integração social dos alunos que se aproximam do término da escolaridade obrigatória (Sanches-Ferreira, Simeonsson, Silveira-Maia, et al., 2010). A corroborar a necessidade deste intercâmbio, está a afirmação da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais: “As escolas e o mercado de trabalho têm de aumentar a cooperação entre si. No que respeita às escolas, elas necessitam de acompanhar os desenvolvimentos e as mudanças ocorridas no mercado de trabalho” (2002, p.21).

Outro aspeto, aparentemente, fulcral na condução das boas práticas, é o facto do suporte na transição, arquitetar-se sobre as escolhas e aspirações do indivíduo – o que nos conduz, inerentemente, ao conceito de autodeterminação. O efeito preditor desta competência, no sucesso do processo de transição para a vida pós-escolar, tem sido, largamente, reconhecido e sustentado por dados empíricos.

De facto, no campo da reabilitação profissional, existe um crescente corpo de evidências que refere que o aumento de oportunidades de escolha propicia uma melhor reabilitação e orientação vocacional, como registaram Farley, Bolton & Parkerson (1992), aquando da avaliação do impacto de estratégias de promoção de escolhas e o envolvimento dos indivíduos no processo de orientação vocacional. Conforme salienta Field (1997), a implementação, pelas equipas educacionais, de estratégias promotoras da autodeterminação, torna os seus alunos mais capazes de se envolverem no desenvolvimento dos seus programas educativos, de definirem objetivos e de se prepararem, adequadamente, para a vida pós-escolar.

Uma série de estratégias têm-se revelado eficazes na promoção da autodeterminação dos jovens em situação de incapacidade, algumas delas incluem (Bremer, Kachgal & Schoeller, 2003): (1) a promoção da participação ativa, na resolução de problemas e tomada de decisão, com recurso a atividades de envolvimento educacional ou

planeamento do trabalho, com intuito de praticar e reforçar essas habilidades; (2) o envolvimento dos jovens e adultos na aprendizagem autodirigida e na utilização de estratégias de autogestão; (3) potencialização da participação dos jovens e adultos na definição de objetivos e metas educacionais, incluindo apoio/ensino na identificação das mesmas.

É à luz do conhecimento destes fatores-chave, na determinação de um suporte bem-sucedido, na transição para a vida pós-escolar, que se tem assistido a sucessivas reformulações políticas na adequação de uma regulamentação, que possa servir a efetiva inclusão na comunidade dos indivíduos em situação de incapacidade.

1.2. A Legislação Portuguesa

Em Portugal, os serviços e respostas de suporte à transição para a vida pós-escolar começaram a ter um enquadramento legal através da publicação do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Este decreto veio regulamentar o processo de suporte à transição, introduzindo a obrigatoriedade de planificar e estruturar um Plano Individual de Transição (PIT) para os jovens, cujas características individuais não lhes permite adquirir as aprendizagens definidas para o currículo comum e que, por isso, requerem a implementação de um Currículo Específico Individual (CEI). Embora, já no Decreto-lei n.º 319/91 se fizesse uma breve referência à necessidade de se esboçar um programa de transição, não era, globalmente, uma prática frequente.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 veio, por isso, reforçar a responsabilidade das escolas no estabelecimento de mecanismos capazes de promover competências essenciais à vida diária, garantindo formação nas áreas que se harmonizam às necessidades e às exigências sociais da vida adulta, e exigindo técnicas de intervenção ajustadas, que pressupõem a experiência direta em condições reais de trabalho, dentro e fora da escola. Assim, o currículo dos alunos com necessidades adicionais de suporte, que se encontram em fase de transição, deve incluir objetivos específicos de transição e treino vocacional, que os prepare para funcionar como elementos ativos e produtivos da comunidade. Conforme previsto pela Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro, no âmbito do processo de definição/construção destes currículos, com forte componente

funcional, circunscreve-se uma matriz curricular que se pretende flexível na gestão da carga horária e funcional, na definição e abordagem dos conteúdos curriculares, considerando os contextos de vida de cada aluno.

A implementação de um Plano Individual de Transição – iniciado três anos antes do término da escolaridade obrigatória (Decreto lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 14º) – requer, assim, uma análise das competências pessoais, com intuito de criar uma perspectiva individualizada para o futuro, garantindo aos jovens a possibilidade de enfrentarem novos desafios e oportunidades. De acordo com o disposto no manual de apoio à prática da DGIDC (2008), o Plano Individual de Transição sintetiza o projeto de vida de cada aluno com necessidades adicionais de suporte, para uma vida social adequada, com inclusão efetiva no meio envolvente (*i.e.* social, familiar ou institucional), que promova atividades de caráter ocupacional e, preferencialmente, o exercício de uma atividade profissional. Este instrumento, de construção flexível, permite atender a mudanças de valores e experiências, bem como pressupõe responder, ainda, às expectativas dos encarregados de educação sobre o futuro dos seus educandos, aos desejos, interesses, aspirações e competências do próprio jovem.

De acordo com o pressuposto subjacente à transição efetiva para a vida ativa, ao jovem em situação de incapacidade, deverá, de acordo com o disposto no atual articulado legislativo, ser garantida uma aprendizagem no contexto real (*e.g.* empresa), com diversificação de experiências, a incluir nos currículos funcionais, sendo este o elemento de avaliação do desempenho do jovem (Cerqueira, 2004). A transição é feita, a partir da escola, pelos diferentes agentes educativos (*e.g.* diretores de turma, professor de educação especial, encarregados de educação e outros intervenientes no processo), através de uma participação ativa e mediadora, e da sua articulação com membros da comunidade.

2. PLANOS INDIVIDUAIS DE TRANSIÇÃO: ABORDAGEM DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO

À luz das novas abordagens à incapacidade, enquadradas sob os modelos social e biopsicossocial, é na interação entre o indivíduo e o meio que reside o âmago dos processos de funcionalidade e capacitação (*e.g.*, Morato & Santos, 2007; Alves, Faria, Mota & Silva, 2008). Sob este prisma, as limitações identificadas em cada indivíduo devem ser consideradas e fundamentadas no contexto onde o mesmo se encontra incluído, bem como as expectativas culturais circundantes. Estas abordagens apresentam também como denominador comum a valorização das potencialidades dos indivíduos, rejeitando a ideia de um enfoque, meramente, colocado sobre as limitações/ restrições. Segundo esta abordagem, a avaliação e intervenção são dimensionadas pela identificação e introdução de suportes ou condições ambientais facilitadoras que sustentam um envolvimento bem-sucedido dos indivíduos – trata-se assim de traçar um perfil de apoios, determinando a intensidade dos apoios necessários (Schalock et al, 2007; Schalock et al, 2010; Morato & Santos, 2007). A incapacidade deixa, assim, de ser observada em termos de défices, passando a ser considerada em termos de apoios indispensáveis à plena inclusão dos indivíduos (Thompson et al, 2004; Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008).

Este modo de pensar a funcionalidade e incapacidade, impôs naturalmente ajustes nas ferramentas de avaliação usadas, que tradicionalmente se centravam na identificação dos défices. É neste contexto científico que começa a entrar no dialeto, e práticas das equipas educacionais, o conceito de avaliação alternativa.

Em oposição às anteriores abordagens de avaliação, centradas unicamente nas capacidades dos alunos (Goodwin, 1997, citado por Parente, 2004) – e num entendimento estático da incapacidade –, a avaliação alternativa tenta apreender as funcionalidades do aluno, reconhecendo o seu carácter dinâmico, concebendo a avaliação como um processo contínuo de construção que se distingue por: (i) ser um procedimento articulado com os diferentes profissionais, podendo existir a partilha de ideias e estratégias, técnicas e instrumentos de trabalho; (ii) acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, numa modalidade de avaliação formativa, apoiando a formação do aluno, mais do que o resultado final; (iii) ter a preocupação com a construção social

do indivíduo, substituindo métodos meramente quantitativos, para considerar outros qualitativos (Fernandes, 2005).

Esta abordagem não reduz a avaliação à medida e à comparação (Cole, 2000), antes reconhece a multidimensionalidade e complexidade dos domínios e constructos a avaliar, e a necessidade de utilizar uma pluralidade de fontes e de métodos (Fernandes et al., 1994). As críticas efetuadas ao modelo quantitativo da avaliação, entendido como o modelo tradicional, caracterizado como redutor e rígido, tornaram, pois, lícito considerar dinâmicas mais ativas e reflexivas, como é o caso dos portefólios que, de alguma forma, surgiram como instrumentos alternativos, apropriados para introduzir menções qualitativas na avaliação das aprendizagens (Klenowski, 2002).

O portefólio – assunto a que dedicaremos o próximo capítulo – assume-se como uma estratégia capaz de reunir, não só, os trabalhos do aluno, mas também representa os esforços, progressos, realizações em uma ou mais áreas e promove a participação ativa do aluno na seleção de critérios a incluir no portefólio e a autorreflexão sobre o trabalho desenvolvido (Fernandes, 1998).

Outras formas de avaliação alternativa, incluem (*e.g.* Dikli, 2003; Herman, Aschbacher & Winters, 1992): (i) a auto-avaliação – onde o próprio aluno reflete sobre a sua própria aprendizagem; (ii) atividades de grupo – inclui atividades em equipa, com distribuição de tarefas e responsabilidades, mas com um propósito comum; (iii) os fóruns de discussão – que consistem em debates de ideias, em grupo, sobre um determinado tema; (iv) substituição dos testes – que consiste na substituição das fichas de avaliação por resumos sobre determinado tema e, posteriormente, apresentados ao grupo/turma.

2.1. Portefólio

Os portefólios, como ferramentas de avaliação da evolução dos alunos, consagram uma oportunidade para uma visão alternativa da avaliação, capaz de envolver e (co) responsabilizar o aluno, enaltecendo as suas potencialidades. Os portefólios são “coleções de trabalhos diversificados [...], produzidos durante um determinado período de tempo [...] por cada aluno [...]” (Damião 1996, p.203). Estas coleções constituem-se

como elementos importantes no reforço da relação a estabelecer entre aluno e professor, dada a obrigatoriedade de um acompanhamento contínuo e diálogo constantes (Murphy, 1998).

Os portfólios têm vindo a adquirir alguma popularidade na comunidade escolar, uma vez que se apresentam como uma forma de avaliar a longo prazo, de forma autêntica e contextualizada (McLaughlin & Vogt, 1996). Ao assumirmos o portfólio como uma estratégia de avaliação remete-nos para uma conceção da aprendizagem como um sistema contínuo, de mudança e em constante evolução (Murphy, 1998).

Na análise a algumas definições de portfólio, apresentadas por alguns estudiosos, como referem Grace & Shores, destaca-se a ideia de compilação para ampliar a noção de desenvolvimento do aluno. Assim, o portfólio é entendido “como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (2001, p.43).

Nesta compreensão mais abrangente do conceito, é importante conhecer a variedade de tipos ou categorias de portfólios que auxiliam objetivos estabelecidos. Consta-se que existem diferentes sistemas de classificação como, por exemplo, o de Danielson & Abrutyn (1997) com o reconhecimento de três tipos de portfólios: (1) o portfólio de trabalho ou em construção; (2) o portfólio de apresentação ou dos melhores trabalhos; (3) e o portfólio de avaliação.

Rolheiser, Bower & Stevahn (2000) situam o processo de decisão sobre o tipo de portfólio a elaborar entre duas formas essenciais: o portfólio de crescimento e o portfólio dos melhores trabalhos. Segundo esses autores, o portfólio de crescimento tenta representar o desenvolvimento individual do aluno, estabelecendo uma relação forte com as metas e objetivos educacionais dirigidos a cada aluno. Este tipo de portfólio pretende verificar os esforços, as contrariedades, os êxitos e as constantes mudanças decorrentes do tempo. O intuito é que cada um consiga identificar a sua própria evolução e, ao mesmo tempo, que sejam capazes de as partilhar com os outros.

O portfólio dos melhores trabalhos pretende salientar o que de melhor foi realizado pelo aluno. Este tipo de portfólio centra-se no reconhecimento do próprio valor e do sentido de realização, o que, também, favorecerá a vontade de partilha com os outros.

Na literatura, podem também ler-se termos como portfólio de processo e portfólio eletrónico. Segundo Gardner, o portfólio de processo representa “... um esforço para

captar as etapas e as fases através das quais passam os alunos durante o desenvolvimento de um projeto, de um produto ou de uma obra de arte” (1993, p.239), o que permite registrar e documentar a trajetória de aprendizagem do aluno. Já, o termo "portefólio eletrônico" refere-se não ao conteúdo, mas à forma, realçando o recurso às novas tecnologias de informação.

A multiplicidade de aceções, tipos e categorias de portefólios encaminha para uma necessidade crescente de se procurar reconhecer e esclarecer as suas características fundamentais, bem como os objetivos implícitos à construção do portefólio. As metas e objetivos definidos delimitarão a escolha de um tipo particular de portefólio.

A ideia de estruturar, de forma refletida e ponderada, os trabalhos dos alunos num portefólio, é a de conseguir uma imagem representativa das aprendizagens, das experiências, das dificuldades, dos progressos que os alunos apresentaram ao longo de um período de tempo (McAfee & Leong, 1997; Benson, 1996). Esta avaliação, então, pressupõe-se que seja mais contextualizada, mais validada, mais participada e mais reflexiva, na medida em que ocorre durante o processo de concretização de tarefas (Sá-Chaves, 1998; Fu, Lamme, Hubbard & Power, 2002). Estudos debruçados sobre a utilização de portefólios, têm mostrado de um modo consensual o seu impacto no aumento da motivação e empenho dos alunos, permitindo uma autoavaliação e reflexão sobre o seu desempenho, garantindo, por isso, uma melhor perceção do seu papel ativo na escola (*e.g.*, Bentes & Cristo, 1994).

A acrescer a estes aspetos, a elaboração do portefólio é, também, um processo, em si, mediado de um maior envolvimento familiar, já que a família é a que melhor poderá providenciar informações sobre o aluno. Aliás, este aspeto do portefólio foi objeto de estudo de Thompson, Meadan, Fansler, Alber & Balogh (2007) através do projeto baseado no Family Assessment Portfolio (FAP) cuja ideia, originalmente, surgiu das famílias de Illinois (nos EUA), com intuito de encorajar as escolas a incluir os filhos em situação de incapacidade.

2.1.1. Portefólio de transição

Os portefólios de transição pretendem ser um recurso para os estudantes utilizarem no mundo do trabalho e na vida adulta, cujo desenvolvimento implica a participação

ativa do aluno, pais e educadores. De facto, um dos motivos reais para a criação de portefólios de transição surge da necessidade de as famílias assumirem algum controlo do processo e de se tornarem familiarizadas com os recursos disponíveis – já que as famílias, os educadores, os amigos podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da independência, de oportunidades de emprego e ajudar na potencialização das capacidades do indivíduo com incapacidade, para viver uma vida plena (British Columbia, 2005).

Por outro lado, sabe-se que um dos elementos centrais na preparação dos jovens para a vida adulta é providenciar experiências de trabalho, a partir das quais os alunos poderão aprender mais sobre si próprios, as suas preferências e interesses. Os portefólios de transição, ao documentar essas experiências – ancorados no conceito de que aprender é um processo contínuo –, tornam-se em planos personalizados que orientam estes jovens nos seus processos de desenvolvimento profissional (British Columbia, 2005).

A utilização destes instrumentos trazem, ao jovem, a capacidade de começarem a ampliar capacidades de exploração pessoal, de identificação de potencialidades, desafios e, eventualmente, opções de uma futura carreira. A essência do portefólio é a de criar significado para ensinar aos estudantes uma forma de desenvolverem um plano de ação (British Columbia, 2001).

O portefólio de transição foca-se no autoconhecimento, na compreensão do seu papel na vida e na carreira ou no plano educacional. Inerente a todo o processo, estão tarefas de recolha de informação, decisão e resolução de problemas. Parece, então, evidente que o uso dos portefólios torna possível, aos educadores, uma visão concreta da forma de demonstrar a relação entre a escola, baseada na aprendizagem e na preparação dos jovens para o mundo do trabalho e da vida adulta (Thoni, Harvell & Dawson, 2010).

2.1.2. Conteúdos e organização de um portefólio de transição

Em Portugal o termo portefólio de transição é pouco usual ou até inexistente. Numa síntese da utilização desta ferramenta prática de transição para a vida adulta, referimo-nos a alguns projetos, essencialmente, desenvolvidos nos Estados Unidos da América,

onde nos debruçaremos sobre os aspetos comuns na materialização de um portefólio de transição. Apresentamos de seguida um quadro (**Quadro 1**) – síntese da informação recolhida em diferentes Estados –, estando este dividido em duas categorias que integraram todos planos de elaboração de portefólios de transição: o propósito ou objetivo e as orientações definidas para a sua concretização.

Quadro 1 - Orientações para a elaboração de um portefólio de transição

Fonte/Estado Americano	Propósito do portefólio de transição	Orientações para a concretização do portefólio de transição
<p>“Transition Planning: A Resource Guide for Assessing and Developing Transition Services for Students with Disabilities” (Shenandoah Valley Regional Program Transition Project in collaboration with the Virginia Department of Education, 1999 (pilot transition project))</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pretende ser uma forma sistemática de reunir um conjunto de trabalhos, que serve como base para examinar os esforços dos alunos, as melhorias ao longo do tempo e os procedimentos; ▪ Com cada atividade, os professores oferecem aos alunos a oportunidade de identificar preferências e interesses, suportes e barreiras, etc; ▪ Pressupõe o desenvolvimento da independência e confiança do estudante em relação ao presente e metas para a vida após a graduação; ▪ Pretende oferecer aos pais informações sobre as atividades de transição de cada ano letivo; ▪ Pretende ser uma valiosa ferramenta para que haja uma maior comunicação entre a escola e casa; ▪ Pressupõe a colaboração dos pais na definição das metas de transição para seu filho. 	<p>O processo inicia-se aos 14 anos de idade e termina aos 21, se se considerar oportuno.</p> <p>Contém nove secções:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução; 2. Avaliação global e identificação das necessidades; 3. Auto-advocacia; 4. Emprego; 5. Carreira; 6. Ensino pós-escola; 7. Vida independente; 8. Vínculos comunitários; 9. Recursos.
<p>“Charting a Course for the Future – A Transition Toolkit” (Colorado Department of Education, Special Education Services Unit, Barbara Palmer & Helen Ryley, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pretende ser um instrumento utilizado na transição; ▪ Fornece informações dos vários agentes educativos e compila, num só lugar, toda essa informação; ▪ Deseja construir uma imagem mais completa do estudante, referindo os seus interesses, habilidades e necessidades; ▪ Requer que os alunos sejam capazes de desenvolver a autodefesa, autodeterminação; ▪ Pressupõe uma gestão e organização do próprio aluno, garantindo uma melhor compreensão das informações contidas; ▪ Pretende ser um instrumento que estabelece uma articulação entre escolas (no caso de mudança) ou de transição de anos, para permitir aos novos professores conhecimento do aluno, através dos registos do que foi feito e quais as medidas mais adequadas, evitando a duplicação de informação e/ou falta dela ▪ Quer permitir aos pais um maior conhecimento do que está a ser feito, na escola, na preparação para a vida adulta, garantindo, assim, a sua participação. 	<p>Contém oito secções:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informação pessoal; 2. Educação; 3. Carreira; 4. Comunidade e Vida independente; 5. Serviços da comunidade; 6. Relações interpessoais e comunicação; 7. Recreação e lazer; 8. Outros assuntos de interesse do aluno. <p>O processo deverá ser iniciado aos 14 anos de idade ou quando apropriado</p>
<p>“Transition Portfolio Guide” (California Department of Education; Fran Arner-Costello & Caren Dunn, 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pretende ajudar os estudantes e suas famílias a reunirem as informações necessárias para delinear objetivos de transição, bem como dos serviços necessários aquando da sua saída do sistema de ensino; ▪ Esta ferramenta deverá reunir informações conducentes a uma prática laboral; ▪ Deve assumir-se como um recurso para os estudantes e uma forma de preparação para o mundo do trabalho e para a vida adulta. 	<p>Contém seis secções:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informação pessoal e auto advocacia; 2. Vida independente; 3. Emprego; 4. Educação; 5. Preparação/Treino; 6. Recursos da comunidade. <p>O processo deverá iniciar-se pelo menos quatro anos antes da saída da escola.</p>

<p>“Opening Doors to Postsecondary Education and Training – Planning for life after high school” (Wisconsin Department of Public Instruction; Elisabeth Burmaster, 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Este documento pretende determinar as habilidades relacionadas com a educação, emprego e define objetivos promotores de uma vida autónoma. 	<p>O processo deve iniciar-se aos 14 anos de idade, pelo que a partir desse ano estão definidas guidelines para cada ano de transição, ou seja 13-14; 14-15; e assim sucessivamente até aos 21 anos de idade. No entanto, após a análise as orientações dadas para cada portefólio (de acordo com a fase de vida do aluno) destacam-se as seguintes secções, em todos os anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • serviços da comunidade; • formação; • experiências comunitárias; • objetivos de emprego; • objetivos para a vida pós-escola; • quando necessário, a aquisição de competências da vida diária e avaliação profissional funcional.
<p>“Transition Portfolio guidelines” (Mississippi Department of Education office of Special Education; 2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pretende ser um documento de preparação para os jovens para a vida adulta independente; ▪ É uma ferramenta prática cujo intuito é documentar os esforços dos diferentes intervenientes (do estudante, da família, de professores e outros técnicos), e potencie a transição, gradual, para a vida adulta e que esta considere reais oportunidades; 	<p>Contém cinco secções:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informação pessoal; 2. Atividades pré-emprego; 3. Experiências de trabalho; 4. Competências para a vida; 5. Serviços (articulação com a comunidade) <p>O processo deverá iniciar-se no 9º ano de escolaridade.</p>
<p>“Middle & HS transition portfolios” (California State Department of Education, Diagnostic Center North; Renee A. Dawson; Cathy Thoni & Priscilla Harvell; 2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sintetizar a informação de várias fontes (estudante, pais, professores, psicólogos, ...) num formato claro para o utilizador; ▪ Pretende ser um quadro conceptual para um longo ou curto período do plano de transição; ▪ o seu desenvolvimento deve incluir uma incondicional aceitação pelo jovem estudante, uma linguagem na primeira pessoa, a informação partilhada deve ser considerada nos termos da funcionalidade e a sua atualização deverá ser sempre partilhada com todos os agentes; ▪ tem como objetivo validar perspetivas reais do estudante e perspetivar novos objetivos de exploração; ▪ pressupõe que o aluno interiorize a sua informação e que o aceda facilmente; ▪ o seu modo simplista, deverá proporcionar uma visão pessoal para o estudante e fomenta a autodeterminação e mudança para o sucesso. 	<p>O processo inicia no 9º ano, estando dividido em duas fases: do 9ºano para o 10º ano e do 11º ano para o 12º ano.</p> <p>Na 1ª fase (9º - 10º) a intervenção é feita nas seguintes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ autoconhecimento; ▪ conhecimento da relação entre o trabalho e a aprendizagem (perspetiva para o futuro); ▪ capacidade para tomar decisões. <p>Na 2ª fase (11º - 12º) a intervenção é feita nas seguintes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ autoconhecimento; ▪ papel na vida ativa; ▪ desenvolvimento educacional; ▪ planeamento da carreira; ▪ relação entre o trabalho e a aprendizagem; ▪ capacidade para tomar decisões. <p>Nesta última fase, consideram-se sete secções: (1) Capacidades; (2) Interesses profissionais; (3) Modo de aprender; (4) Personalidade; (5) Barreiras e suportes; (6) Atividades nos diferentes contextos; (7) Sistema de suportes.</p>

O público-alvo é comum em todos eles e dirigem-se a estudantes/jovens com necessidades adicionais de suporte e que se encontram em fase de transição, da escola para a vida adulta. Todos estes exemplos referem que há uma flexibilidade na implementação dos portefólios e no seu planeamento, uma vez que deve ser desenhado para atender às necessidades de cada aluno, em que os seus conteúdos dependem das capacidades e expectativas do próprio aluno e das suas famílias. Estas orientações pretendem ser, apenas, guias, pelo que, de acordo com o perfil do aluno, poderão ser retiradas ou acrescentadas informações ou componentes e os recursos poderão variar

atendendo ao pressuposto subjacente de cada portefólio, que pretende ser único para cada estudante.

Assim, o portefólio de transição deverá contemplar alguns aspetos essenciais, no entanto, como já referido, esta ferramenta deverá ser ajustada não só à condição de cada jovem, mas também, ao propósito da sua concretização. Assim, diferentes pessoas e organizações precisarão da informação constante do portefólio em diferentes fases e precisarão, certamente, de informações diferentes. Portanto, quando a equipa e o estudante sumarizam a informação, a constar no portefólio, é importante que tenham em consideração quem precisará dessa informação e quem irá recolhê-la. Considerando tal aspeto, podemos então salientar a necessidade de adequar a informação constante nos portefólios atendendo ao propósito do jovem, naquele momento ou fase da vida. Daí a relevância para a monitorização e avaliação do processo, e da necessidade de ajustar a ferramenta às necessidades diárias ou periódicas do jovem (Lockman & Bishop, 2011).

Ainda atendendo à informação sintetizada no **quadro1**, podemos aferir que, em relação ao propósito dos portefólios, este pretendem centrar-se na coleção de informação com significado, com o intuito de demonstrar habilidades, interesses e preferências do aluno. Tem sido, de um modo consensual, reconhecida como uma ferramenta valiosa, não só porque é criada pelo estudante, mas também porque pode ser utilizada por todos que, de alguma forma, colaboram e trabalham com o aluno (Island, 2007).

Mais do que um relatório descritivo do desempenho do aluno, esta ferramenta pretende constituir um contínuo de representações, essencialmente, visuais, das habilidades, interesses, capacidades, estilos de aprendizagem, níveis de participação/independência, de identificação de necessidade de suporte, etc.. De acordo com exposto, o desenvolvimento de um portefólio de transição requer um trabalho de equipa, em que as informações deverão ser partilhadas, para que se garantam as respostas necessárias à efetiva participação e transição para a vida ativa.

O portefólio parece ser o culminar de todo o processo de transição, cujas etapas findam com a criação/elaboração do portefólio. No entanto, a criação do portefólio de transição, assume carácter opcional, mas ocupa lugar de grande utilidade ao impor uma coleta visual de representações pessoais, que são importantes no planeamento do futuro do jovem. Alguns estudantes são capazes de o criar de forma independente, mas na

maioria dos casos é necessária colaboração de um tutor, professor ou elemento da família. (Island, 2007). A decisão de criar um portefólio deverá surgir durante as reuniões de equipa, para que os suportes necessários à sua concretização sejam assegurados. Esta ferramenta poderá ser considerada como um dos objetivos do plano de transição, e encarado como um projeto de planeamento pessoal para o futuro.

Conforme apresentado no **quadro 1**, e pretendendo assumir um carácter mais generalista, esboçamos seis secções que parecem ser transversais aos exemplos dados. A considerar (*e.g.*, Doolittle, 2012; Fikse, 2012): (i) Informação pessoal – pode incluir a informação sobre a identificação do sujeito, uma visão do futuro, um relatório de realizações, uma galeria de fotos para recordar progressos e contacto de familiares, amigos e de recursos/serviços da comunidade. Esta secção deverá incluir, também, um conjunto de preferências pessoais, atividade de interesse, expetativas para o futuro e outras informações que facilitem o trabalho de todos aqueles que tentam promover uma vida harmoniosa do jovem. Esta secção de informação pessoal, nalgumas situações, poderá incluir checklists de recursos sobre habilidades sociais, ajudas na comunicação, comida preferida, atividades de lazer, hobbies e lugares de convívio do jovem; (ii) Informação da condição de saúde – o portefólio deve incluir informação médica essencial, respondendo a várias questões (*e.g.*, Qual é o diagnóstico clínico? Quais são os primeiros socorros em situação de crise? Quem contactar? Qual a medicação prescrita? Há alergias a algum medicamento? Há alguma dieta especial, restrições de algum alimento ou necessidade de suplementos alimentares? ...); (iii) História académica e Plano Individual de Transição – será importante colocar nesta secção o PEI, relatórios da evolução académica, uma síntese das suas realizações e cópias dos certificados e/ou diplomas e; (iv) Carreira e plano de emprego – devendo ser incluídos exemplos de cartas de apresentação, resumo da informação essencial para apresentação a um emprego, contacto das pessoas que se disponibilizam a realizar cartas de recomendação e o registo de experiências de trabalho, que poderão convencer um empregador a contratar o jovem. Se o estudante apresentar incapacidade significativa, em que necessita de uma assistência contínua no local de trabalho, esta secção deverá incluir o perfil vocacional completo e respetivas avaliações, deverá, inclusive, incluir as recomendações de adaptações, tecnologia de apoio necessárias e mais informação sobre os serviços e/ou agências que poderão acompanhar o jovem no seu trabalho.

O portfólio desenvolve-se através de um processo contínuo, que inicia com a implementação de programas educativos e planos de transição, onde estão descritas as capacidades, necessidades de suporte, interesses e preferências, oportunidades de trabalho, tecnologia de apoio, atividades de recreação e lazer, entre outros. Afigura-se então que, no final, se desenvolve um presente especial para o estudante – um retrato positivo do seu conhecimento, capacidades e sonhos. Este é o portfólio do jovem, do seu investimento para o futuro, a sua oportunidade de mostrar aos outros do que é capaz de fazer e ser (Doolittle, 2012). O processo de construção de um portfólio inicia-se com muitas irresoluções, muitas inquietações sobre o futuro do estudante com incapacidade. Assim que o jovem testemunha que consegue desenvolver o seu portfólio, mais consciente estará do seu futuro, valorando as suas experiências e capacidades (Alberta Education, 2006).

RACIONAL E OBJETIVO DO ESTUDO

As expectativas e experiências de vida dos jovens com necessidades adicionais de suporte são, usualmente, reduzidas e condicionadas pelas características inerentes à sua condição de saúde, sendo essencial criar oportunidades de participação e valorização de competências individuais. Associado, também, à expansão de oportunidades de valorização e consciencialização das capacidades, estão as exigências impostas pelos seus contextos de participação (Thompson, 2004).

Conforme fomos referindo ao longo do enquadramento teórico e em concordância com a legislação vigente – Dec. Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro –, as respostas educativas flexíveis, de carácter funcional e centradas nos contextos de vida, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar. As questões relacionadas com a Transição para a Vida Ativa são, cada vez mais, prementes no contexto global atual. Este processo que pretende conferir, aos jovens, uma adequada preparação para o mundo do trabalho acarreta vários desafios. Não só por existirem poucas redes de suporte e instituições, mas, também, e para que o processo possa ser bem-sucedido, deve ser baseado num sistema de suporte.

Neste estudo quisemos descrever e analisar o processo de elaboração de um portefólio centrado na transição da escola para a vida ativa, avaliando em que medida poder-se-á afigurar como uma ferramenta promotora de um maior autoconhecimento das capacidades, experiências e interesses, por uma jovem de 19 anos, com incapacidade intelectual.

3. MÉTODO

3.1. Natureza do Estudo

A intenção de analisar o impacto do processo de elaboração de um portefólio de transição para a vida ativa na identificação de interesses, pontos fortes e suportes, por uma jovem de 19 anos com incapacidade intelectual – conduziu-nos a um desenho de estudo quasi-experimental de caso único.

Mediante a criação de momentos formais de avaliação através da condução de uma entrevista semiestruturada – pré e pós processo de elaboração do portefólio –, e do registo contínuo da participação da aluna ao longo das sessões, procuramos desenvolver uma análise comparativa sobre os conteúdos discursivos relativos à própria caracterização da funcionalidade e do perfil pessoal, através de metodologias qualitativas de investigação.

Considerando a natureza exploratória do estudo, procederemos de seguida a uma descrição cuidada e detalhada da jovem e da estratégia de intervenção em foco.

3.2. Participante

O nosso estudo incide sobre uma jovem de 19 anos de idade, com incapacidade intelectual, a que passaremos a designar por C. Procurando traçar, nas linhas seguintes, uma caracterização geral da jovem participante no estudo, fazemos – a partir da consulta do seu processo individual: (a) uma primeira abordagem, referente ao seu percurso desenvolvimental e escolar; (b) uma segunda abordagem, a descrição do seu perfil de funcionalidade socorrendo-nos da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

(a) Perspetiva desenvolvimental e percurso escolar

Embora não tenha um quadro diagnóstico clarificado, segundo as informações recolhidas, a C apresenta incapacidade intelectual, havendo descrições de psicoses associadas. Os registos de acompanhamento indicam tratar-se de uma aluna que provém

de uma família de estrato socioeconómico baixo, com ambiente familiar pouco estimulante e pautado pela existência de alguns conflitos. A par da referência global a um desenvolvimento intelectual inferior ao representativo da sua idade, são também mencionadas dificuldades ao nível da compreensão, do conhecimento do mundo, do vocabulário, da expressividade emocional e do relacionamento.

O seu percurso escolar iniciou-se no ano letivo de 2000/2001 – com a frequência, por um ano, do jardim-de-infância. A C entrou para o 1º ciclo com 7 anos de idade e lá permaneceu durante 6 anos, tendo ficado retida uma vez, no 3ºano de escolaridade. Durante a frequência do 1º ciclo, teve apoio educativo e educação especial. A par desse acompanhamento, iniciou, em 2002, acompanhamento psicológico e de terapia da fala por indicação do tribunal, uma vez que existia, na altura, um processo na *Comissão de Proteção das Crianças e Jovens (CPCJ)*.

Em 2006/2007, mudou de escola e ingressou no 2ºciclo de estudos, desenvolvendo um currículo alternativo e em 2008/2009 no 3º ciclo, continuando a ser apoiada pelos serviços de educação especial. O seu Plano Individual de Transição foi iniciado em 2007/2008. De acordo com a frequência escolar mínima obrigatória em vigor, a aluna permanecerá na escola até ao final do ano letivo 2012/2013, estando atualmente a frequentar pela terceira vez consecutiva o 9ºano de escolaridade.

b) Perfil de funcionalidade

Os domínios – aprendizagem e aplicação dos conhecimentos (d1), a vida doméstica (d6) e as interações interpessoais (d7) – representam as principais restrições na participação experienciadas pela C. Concebendo a funcionalidade e a incapacidade como experiências de um contínuo (**Quadro 2**), tentamos abordar cada domínio de participação sob dois eixos: (1) as interações negativas entre os componentes de funcionalidade (*i.e.*, as incapacidades); (2) e as interações positivas entre os componentes de funcionalidade (*i.e.*, as funcionalidades).

Quadro 2 - Perfil de funcionalidade da C

	Incapacidades	Funcionalidades
d1 - Aprendizagem e aplicação de conhecimentos	Dificuldades na representação de acontecimentos (d133.3) aparentemente associadas a deficiências intelectuais (b117.3), e a métodos de exposição ou de apresentação de tarefas que não proporcionam recursos para a sua concretização (e.g., imagens, cartões (e1301);	A reformulação verbal ou com recurso a pistas visuais (e1301+3) pelo adulto das frases ou ideias que pretende transmitir, parecem ser facilitadores do seu desempenho na comunicação de mensagens quer orais (d330) quer escritas (d345).
	Dificuldades em redigir pequenas frases para transmitir ideias (d170.2), principalmente quando tem de o fazer com escrita manual (e1300); Estas dificuldades são motivadas por deficiências ao nível da atenção (b140) e na velocidade e organização do seu pensamento (b160.2). As tarefas apresentadas de modo ininterrupto e a solicitação da escrita manual representam barreiras ao seu funcionamento (e1300)	A dinamização da tarefa a partir do computador (e130) garante uma maior interação da aluna com o mesmo e denota-se um maior envolvimento e atenção à tarefa em questão (e130+2↔d161.2) Realiza operações complexas (adição e subtração) com números naturais e decimais, utilizando a contagem pelos dedos da mão ou recorrendo a material manipulável (e130+3↔d172.1);
	Apresenta dificuldades na tomada de decisões (e.g. decidir a preferência sobre uma tarefa ou escolha da cor que coloca no desenho) (d177.3) Estas dificuldades e comportamentos parecem ser motivados pelas reduzidas oportunidades de escolha e de resolução de problemas embebidas no seu dia-a-dia (e3)	A abordagem a preocupações da C., explorando causas e consequentes de determinadas decisões parece ser facilitador, bem como um tratamento de um espectro segmentado de escolhas (aumentando gradualmente o número de opções no exercício de determinada escolha) (e3).
d6 - Vida doméstica	Tem dificuldades em fazer compras (d620.3), nomeadamente no manuseio do dinheiro; a escassez de momentos práticos e de concretização da tarefa nas rotinas parece estar, também, associado à sua falta de confiança. A atitude protetora da mãe, substituindo-a nesta tarefa, poderá representar uma barreira (e410.3)	A gradual retirada de suporte (e.g., por exemplo começando por fazer pequenos recados acompanhada de um par, e levando uma pequena lista de compras) na execução destas tarefas parece promover a autonomia da C. A C. é capaz de realizar refeições simples (d6300), com orientação do adulto (e310;e330); há um interesse e aptidão para a realização das tarefas domésticas (e.g. limpa a casa e utiliza os diferentes utensílios para o efeito)(d640).
	Tem dificuldades em gerir situações de perigo/ameaça e na prevenção de potenciais situações de vulnerabilidade/ abuso.	No que respeita a cuidados e conserto de objetos (e.g. consertar roupas), a C. é uma jovem com habilidade para a costura (e.g. coser botões, passar a ferro,...)(d650). É capaz de ajudar os outros em tarefas mediadas pelo adulto (e3) (e.g. ajudar colegas a deslocar-se; ajuda as crianças na casa de banho,...) (d6600;d6601)
d7 - Interações e relacionamentos interpessoais	Evidencia comportamentos infantis (e.g. chuchar no dedo polegar, risos incontrolados) e de indiferença para com os colegas – passando os intervalos ou sozinha ou na companhia do adulto (d7504). As dificuldades evidenciadas no relacionamento com os outros parecem relacionar-se com o facto de ser uma jovem introvertida e com alternâncias de humor; A falta de mediação do staff da escola na promoção de atividades conjuntas e a falta de aptidão dos pares para apoiá-la e envolvê-la em atividades mais sociais, são também razões para o sucedido	A colaboração em tarefas realizadas na escola e de ajuda a colegas e amigos (e325+2)parecem contribuir para uma maior consciência das aptidões da aluna (quer por ela, quer pelos pares); a progressiva responsabilização em tarefas do seu conhecimento parecem contribuir para uma maior estabilidade emocional e, ao mesmo tempo, garantem uma maior consciência de que é capaz de realizar as tarefas de forma autónoma; as atividades de parceria com pares e com outras instituições parece estimular o espírito colaborativo (e.g. conversa e ajuda os idosos,...) Nesta fase, mostra interesse pelo sexo oposto e, consequentemente, os seus comportamentos têm vindo a alterar-se, começando a esboçar intenções por iniciar ou manter relacionamentos íntimos (d7).

3.3. Instrumento – Guião de Entrevista

Tendo em vista explorar a representação da C sobre as suas capacidades, interesses e necessidades de suporte, predominantemente relacionadas com as atividades em foco no processo de transição para a vida ativa, conduzimos uma entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas.

Fortemente ancorados nos princípios avançados pelas abordagens de planeamento centrado na pessoa (O'Brien & O'Brien, 2000), o guião da entrevista (ver **Anexo 2**) procurou incorporar tópicos que permitissem obter, através da voz da C, um retrato da sua funcionalidade (*i.e.*, as capacidades, os pontos fortes, as oportunidades e os suportes associados aos grandes domínios de participação) e do seu perfil pessoal (*i.e.*, experiências, interesses, preferências, e perspetivas sobre o futuro). Para a construção do guião da entrevista servimo-nos da estrutura taxionómica da CIF, nomeadamente dos capítulos do componente das Atividades e Participação, para explorar as capacidades, os pontos fortes, as oportunidades e os suportes identificados pela C nos diferentes domínios de participação.

O guião da entrevista foi objeto de revisão por pares – numa análise da adequação das questões aos constructos que tentámos representar nos diferentes tópicos da entrevista.

Para examinar possíveis diferenças no discurso da C relativamente a estes componentes de análise, esta entrevista – com uma duração de cerca de 50 minutos – foi conduzida antes de ser iniciado o processo de elaboração do portefólio e depois de finalizado o referido projeto.

Ao longo da intervenção – *i.e.*, do processo de elaboração do portefólio – usámos este guião como um modelo organizador, para registar, numa base informal, os comportamentos verbais da C ao longo das sessões que pudessem relacionar-se com os temas de informação acima referenciados.

3.4. Método de análise de dados

3.4.1. Análise da entrevista

Para análise do discurso – tendo em vista uma interpretação do material recolhido – fizemos uso de técnicas de análise de conteúdo. Socorrendo-nos das propostas sistematizadas por Bardin (1997), a organização da codificação do discurso foi mediado pelos processos de: (i) recorte – escolha das unidades; (ii) enumeração – escolha das regras de contagem; e (iii) classificação e agregação – escolha das categorias.

Depois de transcritas as entrevistas, ao longo do texto foram identificadas as unidades de significado determinadas em função da sua relevância – *i.e.*, em que medida documentavam a compreensão da C em relação à sua funcionalidade e do seu perfil pessoal – e foram, predominantemente, estabelecidas ao nível da frase. A classificação e agregação das unidades de significado obedeceu a um sistema de categorização cuja estruturação foi estabelecida num exercício de complementaridade entre uma abordagem dedutiva baseada no próprio guião da entrevista – com categorias estabelecidas *a priori* – e uma abordagem indutiva, estabelecida *a posteriori* a partir do conteúdo discursivo da C (**Quadro 3**).

Quadro 3 – Enquadramento das unidades de significado da C por categorias.

Tema	Categorias		Conteúdo da categoria	Exemplos das Unidade de significado
1. Rotina diária	1.1.	Sequência da rotina	Todas em que a C enumerava tarefas/ações/atividades da sua rotina.	“Tomno o pequeno-almoço. Visto-me.” “Depois pego na mochila e vou para a paragem.” “Depois venho para a escola.”
2. Interesses e preferências	2.1. Atividades dinamizadas pela escola	2.1.1. Atividades que gosta	Todas as unidades que a C considera gostar dentro do contexto escolar e atividades dinamizadas pela escola.	“De fazer trabalhos.” “Fazer tapetes.” “Os trabalhos de casa.”
		2.1.2. Atividades que não gosta	Todas as unidades que a C considera não gostar dentro do contexto escolar e atividades dinamizadas pela escola.	“É basquetebol.” “É física.” “É mais na jaulas, que eu não faço nada.”
	2.2. Atividades desenvolvidas em casa	2.2.1. Atividades que gosta	Todas as unidades que a C considera gostar no contexto familiar.	“Faço tapetes.”
		2.2.2. Atividade que não gosta	Todas as unidades que a C considera não gostar no contexto familiar.	“Ajudar a minha mãe.”
	2.3. Atividades que gostaria de fazer		Todas as unidades que a C identificou que gostaria de fazer.	“Fazer carteirinhas.”

3. Participação educacional	3.1.	Identificação das tarefas realizadas	Todas as unidades que a C identificou tarefas que realiza na escola.	“Faço os trabalhos que os professores mandam.” “Que a stora manda.” “Uma tabela do horário e fazer um texto.”
	3.2.	Atividades que considera realizar bem	Todas as unidades que a C considerou realizar bem na escola.	“Recados.” “É dobrar a roupa.”
	3.3.	Atividades que realiza com ajuda	Todas as unidades que a C realiza com ajuda.	“A fazer os trabalhos de casa.” “Foi em matemática.” “A fazer ficha.”
	3.4.	Suportes (que ajudas)	Todas as unidades que a C identificou ajudas.	“Explica-me.”
4. Vida doméstica	4.1.	Tarefas realizadas	Todas as unidades que a C identificou tarefas que realiza em casa.	“Faço as camas.” “A...arrumar.” “Limpo o pó e o chão.”
	4.2.	Tarefas de casa que considera realizar bem	Todas as unidades que a C considerou realizar bem em casa.	“Molo eu faço as coisas que a minha mãe pede.” “Arrumar a cozinha.”
	4.3.	Tarefas de casa que considera não realizar bem	Todas as unidades que a C considerou não realizar bem em casa.	“Às vezes quando faço asneiras.”
	4.4.	Tarefas que realiza com ajuda	Todas as unidades que a C realiza com ajuda.	“Limpar o pó!”
	4.5.	Suportes (que ajudas)	Todas as unidades que a C identifica suportes.	“Explica.”
	4.6.	Atividades com os pais	Sem unidades de significado.	-
5. Interação e relacionamentos interpessoais	5.1.	Atividades com os amigos	Todas as unidades que a C identificou como atividades que realiza com os amigos.	“Fazer trabalhos.”
	5.2.	Relacionamento positivo com os pares	Todas as unidades que a C nomeou para o relacionamento positivo com os pares.	“/Mas dás-te bem com todos?/ Alguns.” “/(...)tens assim algum que consideres amigo?/ É o João.”
	5.3.	Relacionamento positivo com adultos ou pessoas em posição de autoridade	Todas as unidades que a C nomeou para o relacionamento positivo com adultos ou pessoas em posição de autoridade.	“Dou às vezes bem...”
	5.4.	Relacionamento negativo com os pares	Todas as unidades que a C nomeou para o relacionamento negativo com os pares.	“/(...) como é que tu te dás com os teus colegas?/ (...) às vezes não!”
	5.5.	Relacionamento negativo com adultos	Todas as unidades que a C nomeou para o relacionamento negativo com os adultos.	(...) às vezes mal. (...) e às vezes tou mal disposta.
6. Trabalho	6.1.	Identificação de tarefas realizadas	Todas as unidades que a C identificou como tarefas realizadas no trabalho.	“Foi na florista.” “Na costura.” “Limpar rosas.” “Às vezes quadros.”
	6.2.	Tarefas que considera realizar bem	Todas as unidades que a C considera realizar de forma correta.	“Limpar rosas.” “A.. brincar com as crianças.”
	6.3.	Trabalhos que gosta de realizar	Todas as unidades que a C referiu como trabalhos que gosta de realizar.	“Foi no infantário.”
	6.4.	Concretização de tarefas com ajuda	Todas as unidades que a C indicou concretizar com ajuda.	“A desenhar... nos quadros.” “Tipo na máquina de costura.” “Por a máquina a trabalhar.”
	6.5.	Concretização de tarefas sem ajuda	Sem unidades de significado.	-
	6.6.	Suportes (que ajudas)	Todas as unidades que a C indicou suportes.	“Explicava e pego.”
	6.7.	Caraterísticas/Informações identificadas para apresentação a um patrão	Sem unidades de significado.	“Dizia o nome, quantos anos tinha e onde é que morava.”

	6.8.	Expetativas para o futuro	Todas as unidades que a C indicou como sendo expetativas para o futuro.	“De...pó infantário.” “Arranjar casa.”
Categoria transversal a todos os temas		Incertezas	Consideraram-se todas as unidades de significado que expressavam desconhecimento, hesitação em relação à questão ou desconforto.	“Hum...faço trabalhos.” “Tenho que dizer?!” “Mais’omenos” “Eu não disse nada!” “Acho que sim!”

A fim de obter alguns indicadores quantitativos representativos do discurso da C, foram contabilizadas as referências/ ou unidades de significado alocadas a cada categoria. Atendendo ao facto de, por vezes, se encontrar alguma repetição nos conteúdos de resposta da C – havendo contabilização de referências mesmo quando corporizavam conteúdos semelhantes –, houve necessidade de tratar esses elementos de redundância contabilizando em cada categoria, para além do número de referências, a diversidade de tarefas/ atividades mencionadas.

Para além destas categorias, em cada tema, contabilizou-se o número de vezes em que se registou a intervenção do entrevistador para estruturar ou facilitar a resposta da C às questões. Estas intervenções consistiam ora na repetição da questão, ora na sua simplificação, dividindo-a em múltiplas sub-questões (*e.g.*, a respeito da sequência das rotinas, dividindo e recolocando a questão atendendo aos diferentes segmentos do dia – *e.g.*, “O que fazes de manhã?” (...) “E à tarde?” (...) “Depois da escola?”. Nestas intervenções facilitadoras ou estruturadoras do discurso da C, procurou-se manter o carácter aberto das questões, introduzindo apenas elementos que permitissem simplificar ou tornar mais acessível/tangível a compreensão das questões colocadas. Tendo em vista o mesmo objetivo – o de facilitar/estruturar a resposta da C – nos dois momentos da entrevista, foi usado um calendário (onde apenas constavam os diferentes dias da semana) para que a C pudesse recorrer a ele na resposta a questões relacionadas com a sua rotina.

3.4.2. Fidedignidade

Para avaliar a relevância do sistema de categorização criado, ao longo desta análise socorremo-nos de um par que avaliasse a congruência entre os conteúdos e clareza do guião da entrevista e a questão de estudo.

Uma vez reunida a amostra, a análise de conteúdo foi levada a cabo pelo autor do estudo, acompanhada pela codificação independente de um par. Através da comparação das categorias identificadas ao longo do texto, foram calculadas medidas de concordância, geralmente situadas acima dos 90%. Neste processo, os pontos de discordância foram discutidos até que uma codificação consensual fosse alcançada.

3.5. Plano de elaboração do Portefólio

3.5.1. Estrutura do portefólio

Para a estruturação dos conteúdos a desenvolver no portefólio, atendemos a dois eixos de informação: (i) um baseado na composição dos portefólios apresentados na literatura; e outro (ii) que se sustentou na identificação das áreas de interesse da C. Partimos, assim, de um modelo base de portefólio que reuniu várias conceções acerca da sua estrutura, adequando-o à situação em análise – transição para o mercado de trabalho – e aos interesses da nossa participante.

Da interseção destes dois eixos de informação, a composição do nosso portefólio centrou-se na descrição das experiências, funcionalidades e necessidades de suporte da C nos diversos contextos de participação (incluindo a casa, a escola e a comunidade), concedendo, em função da circunstância de transição referida, maior ênfase ao domínio do trabalho. Assim, e atendendo às componentes de informação que a nossa participante considerou mais relevantes, o portefólio foi organizado em torno de cinco grandes secções (**Quadro 4**): (1) *Informação pessoal*; (2) *Experiência profissional*; (3) *Perfil de participação*; (4) *Aspirações*; e (5) *Plano de emprego*.

Quadro 4 – Estrutura e organização do portefólio de transição.

Secções do portefólio de transição
1 – Informação pessoal <ul style="list-style-type: none">• percurso académico;• fotos;• habilidade/competências: fotos e vídeos, prémios escolares, certificados de participação, prémios de desportos.
2 – Experiência profissional <ul style="list-style-type: none">• experiências em trabalhos (escola);• trabalhos de tempos –livres;• experiências de voluntariado;• fotos em situação de atividade/tarefa.
3 – Perfil de Participação <ul style="list-style-type: none">• características pessoais;• interesses e preferências;• envolvimento em atividades.
4 – Aspirações <ul style="list-style-type: none">• desejos pessoais;• ambições profissionais.
5 – Plano de emprego <ul style="list-style-type: none">• interesses e objetivos a longo prazo;• experiências de trabalho;• avaliação profissional (necessidades de suporte);• avaliação profissional (performance no trabalho; capacidades/habilidades e comportamentos).

3.5.2. Sessões para a elaboração do portefólio

O processo de elaboração do portefólio desenrolou-se ao longo de seis meses, janeiro a junho de 2013. A mediar o processo de elaboração do portefólio esteve a realização de encontros semanais, entre a autora do estudo e a C, dentre os quais podemos destringir atividades de natureza distinta:

- umas, no processo inicial de planeamento, que consistiram no levantamento das experiências a documentar – garantindo o registo das atividades e contextos de participação (correntes e passados) da C;
- outras, desenvolvidas posteriormente, onde de um modo mais sistematizado se procurou discriminar as tarefas/ações/competências e suportes associados a cada experiência;
- outras, relativas à colheita de elementos (*e.g.*, fotografias; produtos finais) que pudessem documentar/ilustrar cada experiência – o que compreendeu, em muitos casos, a visita conjunta aos contextos em que decorreram as experiências (*e.g.*, jardim-de-infância, lavandaria,...);
- ainda, outras, dedicadas à tomada de decisão e escolha sobre materiais necessários (*e.g.*, adornos, elementos a dispor na capa,...), para a composição manual do portefólio;

- e, por fim, desenvolveram-se sessões orientadas para a organização da informação e sua disposição no portefólio – em conformidade com a estrutura atrás apresentada.

Estas atividades foram realizadas num total de 27 sessões, com duração média de uma hora. A descrição de cada sessão, bem como o produto final do portefólio são apresentados, respetivamente, nos **Anexos 2 e 3**.

Estratégias de suporte

Representando neste estudo o próprio processo de intervenção, interessa relativamente à elaboração do portefólio descrever, também, as estratégias de suporte usadas ao longo das sessões em ordem a promover a participação da C. De facto, as expectativas geradas em torno de uma possível mudança no modo como a C representa a sua própria funcionalidade e perfil pessoal, pressupõem o seu pleno envolvimento nas sessões, autodirigindo o processo de elaboração do portefólio. Obedecendo a este pressuposto, e atendendo ao perfil de funcionalidade da C, ao longo das sessões foram usadas como estratégias facilitadoras chave:

- segmentação das atividades em pequenas tarefas – onde no final de cada tarefa era lhe indicada a ação seguinte;
- reforço verbal sobre metas cumpridas e reflexão sobre o desempenho da C no final de cada sessão;
- estruturação do discurso, através da repetição e organização das frases produzidas pela C;
- sistematização e apresentação segmentada de diferentes opções na tomada de decisão, com recurso a tabelas (*e.g.*, horário semanal – para escolher atividades que gostaria de descrever ou representar no portefólio), modelos de portefólio (para que a C pudesse escolher aquele que mais gostava) e outros recursos visuais;
- discussão da relevância do projeto de elaboração do portefólio e das atividades nele implicadas de modo a incentivar a continuidade do trabalho;

- fornecimento de pistas visuais durante o processo de redação do portfólio – colorindo palavras em necessidade de serem corrigidas – e solicitando leitura em voz alta para melhor estruturação do texto e das ideias nele inscritas;
- o recurso ao computador como instrumento de trabalho, utilizado na maior parte das tarefas para, por exemplo, pesquisa de imagens e de elementos de animação.

3.5.3. Procedimentos

Uma vez estabelecido um plano teórico que pudesse sustentar o modo de conduzir e implementar a elaboração de um portfólio enquanto elemento de intervenção sobre a representação, pela própria, da sua funcionalidade e perfil pessoal, foram operacionalizadas questões práticas como o pedido de autorização à encarregada de educação da nossa participante. Para o efeito, foi agendada uma sessão de esclarecimento com a encarregada de educação e, posteriormente, foi-lhe dirigido um pedido de autorização para a recolha de dados e intervenção junto da C, onde indicava a necessidade de proceder à gravação áudio das entrevistas conduzidas no início e final do processo (ver **Anexo 1**).

Obtida a referida autorização, procedeu-se à elaboração do instrumento de colheita dos dados – o guião da entrevista implementado pré e pós elaboração do portfólio. Tendo em vista assegurar a adequação do guião ao objetivo do estudo e avaliar a fiabilidade da análise dos dados recolhidos a partir dele, todo processo de construção do guião e da análise de conteúdo foi acompanhado por um par. A implementação e análise da entrevista foram, então, interpostas por 27 sessões dedicadas à elaboração do portfólio. A estruturação das sessões e a composição do portfólio tiveram por referência estudos publicados sobre o tema e os interesses manifestados pela participante.

Após análise dos dados colhidos através das entrevistas, procedemos ao desenvolvimento de indicadores quantitativos que nos permitissem uma comparação dos momentos pré e pós elaboração do portfólio.

4. RESULTADOS

Tendo por objetivo examinar em que medida a elaboração do portefólio sustentou mudanças no modo da nossa participante descrever o seu perfil pessoal e de funcionalidade – sendo capaz de identificar mais experiências, competências ou aspetos positivos da sua funcionalidade e interesses –, procedemos a uma análise de conteúdo das respostas por ela produzidas ao longo da entrevista, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.

No sentido de tornar mais clara a apresentação dos dados obtidos, organizamos os resultados em duas secções. Uma primeira onde apresentamos indicadores gerais de participação da C ao longo da entrevista; e uma segunda onde fazemos análise das categorias identificadas em cada tema.

Considerando que a condução da entrevista esteve, ela própria, imbuída de estratégias facilitadoras no suporte à estruturação das respostas da C, quisemos também analisar as intervenções do entrevistador reconhecendo-as, igualmente, como elementos importantes na avaliação de um possível desenvolvimento do discurso da C em relação aos conteúdos em foco. Assim, na primeira secção relativa à participação da C, a apresentação dos resultados desenrolou-se segundo duas abordagens: uma centrada no discurso da C; e outra nas intervenções do entrevistador.

Antes de apresentar os resultados obtidos, o portefólio – como mediador central dos resultados deste estudo –, será alvo de caracterização. Assim, tendo por base a estrutura apresentada no método, podemos verificar (**Quadro 5**) que o somatório de informação dedicada a cada secção perfaz um total de 56 páginas com 64 elementos ilustrativos.

Quadro 5 – Número de páginas dedicadas a cada secção e elementos ilustrativos utilizados.

Secções do portefólio de transição	Número de diapositivos/páginas	Elementos ilustrativos
1 – Informação pessoal		
<ul style="list-style-type: none"> • percurso académico; • fotos; • habilidade/competências: fotos e vídeos, prémios escolares, certificados de participação, prémios de desportos. 	5	3 imagens
2 – Experiência profissional		
<ul style="list-style-type: none"> • experiências em trabalhos (escola); • trabalhos de tempos –livres; • experiências de voluntariado; • fotos em situação de atividade/tarefa. 	39	53 (2 imagens e 51 fotografias)
3 – Perfil de Participação		
<ul style="list-style-type: none"> • características pessoais; • interesses e preferências; • envolvimento em atividades. 	5	6 (3 imagens e 3 fotografias)
4 – Aspirações		
<ul style="list-style-type: none"> • desejos pessoais; • ambições profissionais. 	2	0
5 – Plano de emprego		
<ul style="list-style-type: none"> • interesses e objetivos a longo prazo; • experiências de trabalho; • avaliação profissional (necessidades de suporte); • avaliação profissional (performance no trabalho; capacidades/habilidades e comportamentos). 	5	2 imagens

Conforme se observa na tabela, e tal como seria expectável dada a temática do portefólio, as secções que de um modo mais direto se encontram ligadas ao domínio do trabalho (especificamente, à experiência profissional) foram alvo de maior escrutínio – havendo um maior número de páginas a elas dedicadas. O portefólio (**Anexo 3**), foi produzido em formato digital e foi, também, imprimido e plastificado para posterior uso da nossa participante.

4.1. Indicadores gerais de participação da C.

Numa primeira análise, concernente aos indicadores gerais de participação da C, verificamos que entre os dois momentos – pré e pós elaboração do portefólio – o número de palavras por si produzidas em resposta às questões colocadas foi muito próximo. Conforme ilustra a **figura 1**, o momento pós elaboração do portefólio regista um decréscimo, pouco expressivo, em termos de produção de palavras. Já no que se refere ao discurso produzido pelo entrevistador – no momento pós elaboração do portefólio – diminui consideravelmente, registando-se um decréscimo para menos de

metade do discurso produzido numa fase inicial – momento pré elaboração do portefólio.

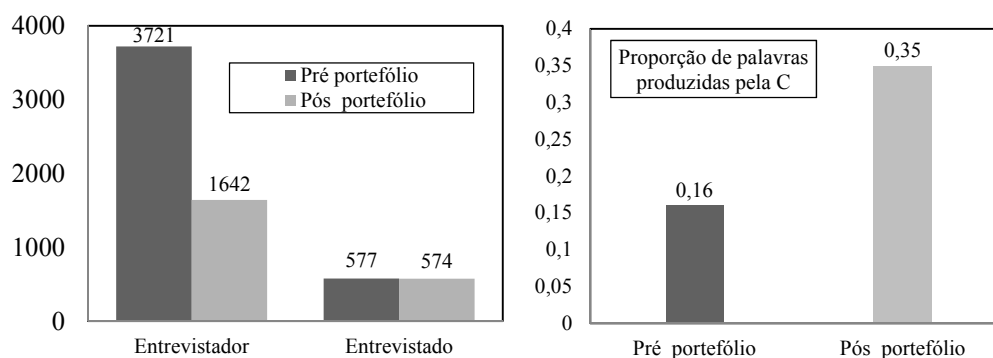


Figura 1 – Número total de palavras produzidas pelo entrevistado e pelo entrevistador; e proporção de palavras produzidas pela C em função do número de palavras do entrevistador.

Apesar da redução no número de palavras produzidas pelo entrevistador no momento pós, não podemos deixar de notar que, ainda assim, a sua intervenção (em número de palavras) regista mais do dobro de palavras produzidas pela entrevistada. Este aspeto realça a necessidade de estruturação do discurso sentida pela C, que num segundo momento (pós elaboração do portefólio) é menos expressivo. A representar isso mesmo, podemos verificar que em termos proporcionais, isto é, número de palavras produzidas da C, em função do número de palavras produzidas por parte do entrevistador, ocorreu um aumento de 0.16 para 0.35.

Quando analisado o número de palavras da C em função de cada um dos temas em discussão (**Quadro 6**), verificámos que o tema “Trabalho” é o que regista no momento pós elaboração do portefólio, um aumento mais expressivo no número de palavras produzidas pela C. Pode igualmente notar-se, ainda que de um modo menos expressivo, um aumento do número palavras produzidas na temática “Interesses e preferências”. O tema “Trabalho” para além de registar o aumento mais expressivo, é aquele que em ambos os momentos absorve maior parte das palavras produzidas, havendo, à semelhança do número de páginas também concedido a este tema, uma aparente focalização do discurso em aspetos / experiências relacionadas com este domínio.

Quadro 6 - Número de palavras produzidas pelo entrevistado, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.

Tema	Pré portefólio	Pós portefólio
	N.º de palavras	N.º de palavras
1. Rotina diária	31	27
2. Interesses e preferências	44	62
3. Participação educacional	56	31
4. Vida doméstica	57	41
5. Interação e relacionamentos interpessoais	40	23
6. Trabalho	176	231

Apesar do geral aumento nestas duas temáticas – “Interesses e preferências” e “Trabalho” –, os dados referentes aos temas – “Rotina diária”, “Participação educacional”, “Vida doméstica” e “Interação e relacionamentos” – mostram uma diminuição do número de intervenções e de discurso produzido pela C.

Seguindo a mesma abordagem, interessou-nos também determinar o número de intervenções do entrevistador em função dos temas em discussão. Conforme podemos observar no **quadro 7**, o decréscimo no número de palavras produzidas pelo entrevistador verificou-se de um modo generalizado a todos os temas.

Quadro 7 – Número de palavras produzidas pelo entrevistador, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.

Tema	Pré portefólio	Pós portefólio
	N.º de palavras	N.º de palavras
1. Rotina diária	183	89
2. Interesses e preferências	445	225
3. Participação educacional	585	169
4. Vida doméstica	605	179
5. Interação e relacionamentos interpessoais	286	125
6. Trabalho	1203	694

Apesar da generalizada diminuição do discurso do entrevistador nos diferentes temas é, também, no “Trabalho” que esta diminuição é mais evidente, registando um decréscimo de 509 palavras – do momento pré para o pós elaboração do portefólio.

Quando se analisa, em termos proporcionais, a produção de discurso da C em função da participação do entrevistador, podemos verificar (**Figura 2**), que nos temas “Rotina diária”, “Interesse e preferências”, “Vida doméstica” e “Trabalho”, o número de referências do entrevistador e o entrevistado aproximam-se ligeiramente – com

proporções em torno de 0.30. A maior autonomia do discurso da C. é observada no tema do trabalho, sobre o qual se contabilizaram 231 palavras da C face 694 do entrevistador.

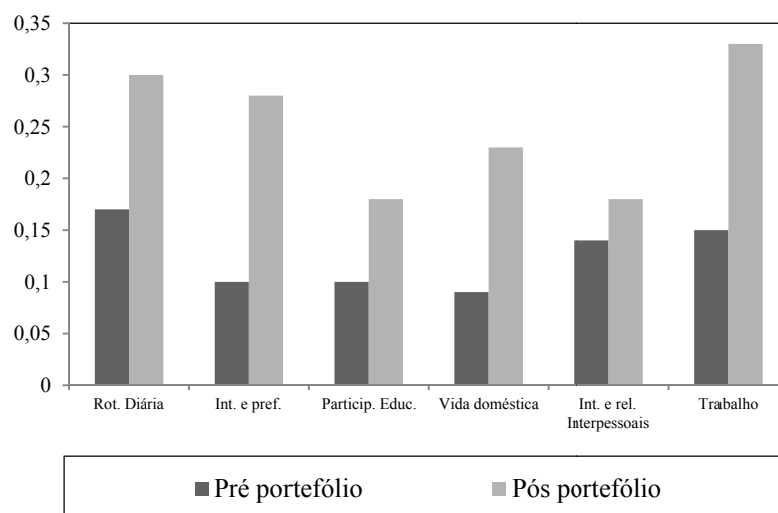


Figura 2 – Proporção do número de referências do entrevistado em função do número de referências do entrevistador.

Tal como ilustra a **figura 2**, os temas onde a C produziu menos discurso, proporcionalmente ao produzido pelo entrevistador, foi nos temas “Participação Educacional” e “Interação e relacionamentos interpessoais”.

Para além deste indicadores relativos ao número de palavras, é importante também referir que ao longo das sessões – e com base no registo em cada sessão do desempenho da C – notou-se um crescente envolvimento/participação nas tarefas desenvolvidas. Esta nota – ainda que revestida de maior subjetividade – pode ser fundamentada num registo de uma maior satisfação na conclusão das tarefas, maior adesão aos trabalhos que se interpunham entre sessões.

4.2. Análise das categorias identificadas em cada tema

Os dados até agora apresentados focaram meros indicadores quantitativos do discurso da C acerca dos temas em foco – sem providenciar informação sobre o significado desse discurso no reconhecimento/ descrição da C da própria funcionalidade e perfil pessoal.

Conforme se apresenta, no **quadro 8**, nesta análise começamos por identificar o número de unidades de significado (*i.e.*, referências) a cada tema e, dentro de cada tema, o número de unidades de significado e palavras enquadradas em cada categoria e subcategoria.

Quadro 8 – Número de referências (unidades de significado) e de palavras produzidas pelo entrevistado nas diferentes categorias.

Temas	Categorias		Pré elaboração do portefólio		Pós elaboração do portefólio	
			N.º Referências	Nº de palavras	N.º Referências	Nº de palavras
1. Rotina diária	1.1. Sequência da rotina		7	31	8	27
2. Interesses e preferências	2.1. Atividades dinamizadas pela escola	2.1.1. Atividades que gosta	6	19	7	34
		2.1.2. Atividades que não gosta	3	13	2	10
	2.2. Atividades desenvolvidas em casa	2.2.1. Atividades que gosta	1	2	3	14
		2.2.2. Atividades que não gosta	1	4	1	3
	2.3. Atividades que gostaria de fazer	2	6	1	1	
3. Participação educacional	3.1. Identificação das tarefas realizadas na escola		5	24	2	5
	3.2. Atividades que considera realizar bem		3	8	2	6
	3.3. Atividades que realiza com ajuda		6	23	2	10
	3.4. Suportes (que ajudas)		1	1	2	8
4. Vida doméstica	4.1. Tarefas realizadas em casa		10	24	7	23
	4.2. Tarefas de casa que considera realizar bem		4	18	1	3
	4.3. Tarefas de casa que considera não realizar bem		2	9	0	0
	4.4. Tarefas que realiza com ajuda		2	5	0	0
	4.5. Suportes (que ajudas)		1	1	0	0
	4.6. Atividades com os pais		0	0	2	14
5. Interação e relacionamentos interpessoais	5.1. Atividades com os amigos		1	2	1	3
	5.2. Relacionamento positivo com os pares		5	13	3	6
	5.3. Relacionamento positivo com adultos ou pessoas em posição de autoridade		4	13	2	4
	5.4. Relacionamento negativo com os pares		1	3	2	10
	5.5. Relacionamento negativo com adultos		2	9	0	0
6. Trabalho	6.1. Tarefas realizadas no trabalho		18	68	22	54
	6.2. Tarefas que considera realizar bem		5	15	0	0
	6.3. Trabalhos que gosta de realizar		4	10	6	23
	6.4. Concretização de tarefas com ajuda		10	35	11	41
	6.5. Concretização de tarefas sem ajuda		0	0	5	21
	6.6. Suportes (que ajudas)		1	3	3	8
	6.7. Características/Informações identificadas para apresentação a um patrão		3	11	8	20
	6.8. Expetativas para o futuro		12	34	18	64
Total			120	393	121	412

Num primeiro olhar sobre o **quadro 8**, não podemos deixar de notar que das 29 categorias identificadas ora dedutivamente – a partir do guião da entrevista – ora indutivamente – a partir do conteúdo discursivo da C –, em sensivelmente metade – em 16 categorias ou subcategorias – regista-se um decréscimo no número de unidades de significado identificadas no momento pós elaboração do portefólio. Este decréscimo não pode contudo ser linearmente lido como uma redução no número de tarefas/ações ou desempenhos identificados pela C. Aliás, tal não poderia ser presumido se, pela mesma linha de ideias, verificarmos que, no total, o número de referências aumentou entre o momento pré e pós. Assim, esta diminuição – face aos aumentos que se registam nas restantes 13 categorias –, pode ser perspectivada como uma recondução do discurso ou uma recanalização da atenção da C para outros temas. Esta leitura dos dados encontra-se transparecida num decréscimo de produção de referências ao tema “Participação Educacional”, onde a C, num segundo momento (pós), aloca as mesmas atividades inscritas nessas unidades ao tema “Trabalho”.

De facto, foi no tema “Trabalho” que as maiores mudanças na descrição da funcionalidade e das experiências se deram. Das oito categorias definidas para o “Trabalho” a C aumenta o número de referências em sete, com maior expressão nas categorias “Expetativas para o futuro”, “Caraterísticas/Informações identificadas para apresentação a um padrão”, “Concretização de tarefas sem ajuda” e “Tarefas realizadas”.

Esta expansão do discurso entre os momentos pré e pós, pode ver-se espelhada nas seguintes frases:

“Ajudar as pessoas” (pré portefólio na categoria “Expetativas para o futuro”)

“Fazer coisas pas lojas. Encomendas./ Bordar. Fazer toalhas. E fazer tapetes./ Arranjar uma família./ Arranjar trabalho.” (pós portefólio na categoria “Expetativas para o futuro”)

“Limpar rosas./A pintar./A coser.” (pré portefólio na categoria “Tarefas realizadas”)

“Limpar rosas e tirar os picos./ Em bairro, tapetes e etiquetas de fio./ Bordo panos e sei... fazer alfinetes! Ah... e aquilo dos guardanapos nos pratos.” (pós portefólio na categoria “Tarefas realizadas”)

A categoria “Expetativas para o futuro” foi aquela que registou uma maior diferença entre os dois momentos, no entanto destaca-se a categoria “Concretização de tarefas sem ajuda”, uma vez que no momento pré não existiu qualquer menção a esta categoria e, no momento pós elaboração do portefólio, registaram-se cinco referências.

4.2.1. Tarefas que considera realizar bem

Um dos importantes alvos de análise do nosso estudo encontra-se colocado sobre um possível efeito facilitador da elaboração do portefólio, numa representação mais positiva da funcionalidade pela própria. Assim, quisemos a partir da **figura 3**, focar o nosso olhar sobre uma possível expansão no discurso da C, relativamente aquilo que considera fazer, fazer bem e à identificação de tarefas que considera precisar de ajuda.

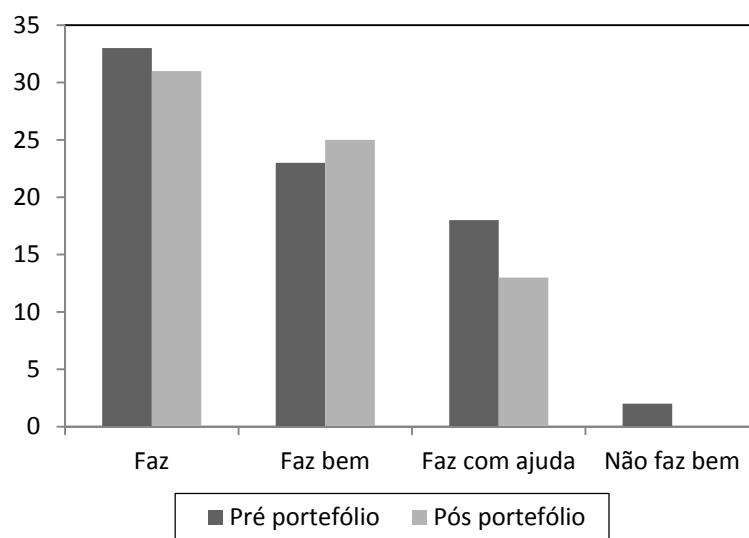


Figura 3 - Registo das atividades por dimensões: Faz, Faz bem, Faz com ajuda e Não faz bem.

Conforme ilustrado pela **figura 3**, os dados indicam que em relação às atividades que considera fazer bem, conforme seria de esperar, o discurso da C aumenta em duas referências no momento pós elaboração do portefólio. Pode-se, igualmente, constatar que as restantes dimensões registam resultados inferiores, quando comparados ao momento pré elaboração do portefólio. No entanto, é de salientar que o número de menções relativas à dimensão “Faz” diminui em, apenas, duas referências. Há a registar ainda, que o número de referências na dimensão “Faz com ajuda”, de alguma forma, torna-se mais expressiva por apresentar – por comparação ao momento pré – uma diminuição em cinco referências. Ainda que pouco declarada, existe uma ligeira diminuição do número de referências às atividades que a C diz não fazer, uma vez que no momento pré há registo de duas ocorrências e no segundo momento inexistência de quaisquer alusões.

Estes dados quantificadores das referências a cada um destes domínios, devem contudo ser lidos – porque muitas vezes as referências podem repetir-se sem acrescentar informação – a par de uma análise da diversidade de atividades/ tarefas referidas pela C, dentro de cada dimensão (“Faz”, “Faz bem”, “Faz com ajuda” e “Não faz bem”), conforme aduzido no **quadro 9**.

Quadro 9 - Diversidade de atividades, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.

Tema	Faz		Faz bem		Faz com ajuda		Não faz bem	
	Pré elaboração do portefólio	Pós elaboração do portefólio	Pré elaboração do portefólio	Pós elaboração do portefólio	Pré elaboração do portefólio	Pós elaboração do portefólio	Pré elaboração do portefólio	Pós elaboração do portefólio
Em casa	<ul style="list-style-type: none"> - Arruma algumas divisões da casa; • Arruma a loiça; • Faz as camas; • Limpa o pó e o chão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faz a limpeza da casa; • Cuida dos animais; • Cuida da higiene do espaço dos animais; • Cria tapetes; • Cozinha; • Faz bordados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faz os trabalhos solicitados pela mãe; • Arruma a cozinha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda a mãe; • Arruma; • Faz refeições. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda na limpeza do pó. 	Sem registo.	<ul style="list-style-type: none"> • Mau comportamento; • Tarefa mal executada; 	Sem registo.
Total de atividades	4	6	2	3	1	0	2	0
Na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza trabalhos solicitados pelos professores; • Participa na atividade de espanhol; • Realiza exercícios de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza atividades de costura; • Realiza atividades de desenho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza exercício físico; • Faz os trabalhos de casa; • Produz tapetes; • Executa recados; • Dobra a roupa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades realizadas na escola; • Trabalhos solicitados pelos professores; • Faz postais; • Participa nas aulas de religião; • Passeia no bosque; • Vê filmes; • Faz desenhos; • Executa recados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração na realização do trabalhos de casa; • Ajuda nos trabalhos de matemática; • Concretização de fichas de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração para ler; • Realização dos trabalhos de casa; 	Sem registo.	Sem registo.
Total de atividades	3	2	5	8	3	2	0	0
No trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza tarefas de florista; • Faz trabalhos de costura; • Realiza tarefas na cozinha; • Faz trabalhos de lavandaria; • Realiza trabalhos de pintura; • Colabora em atividade do jardim-de- infância; • Produz massa de farinha; • Constrói tapetes; • Trabalhos realizados na máquina de costura; • Limpeza de flores; • Faz exercício físico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza trabalhos de costureira; • Realiza tarefas de florista; • Limpa rosas; • Constrói tapetes; • Faz etiquetagem de roupa; • Realiza trabalhos na lavandaria; • Dobra toalhas; • Dobra robes; • Colabora em atividades do jardim-de-infância; • Faz pinturas; • Faz bordados; • Cozinha; • Cria alfinetes/pregadeiras; • Utiliza a técnica decoupage; • Realiza tarefas de coser. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza bem trabalhos de florista; • Trabalhos de limpeza de rosas; • Tarefas de remoção de espinhos; • Tarefas de remoção de folhas; • Atividades de contacto com crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza bem trabalhos de: • pintura; • arranjo de ramos de flores; • florista; • limpar rosas; • telas; • desenho; • bordar; • pregadeiras; • tapetes; 	Indicou necessidade de suporte nas tarefas de: <ul style="list-style-type: none"> • desenho; • pintura; • trabalho na máquina de costura. • coser. • construção de tapetes. 	Indicou necessidade de suporte nas tarefas de: <ul style="list-style-type: none"> • desenho; • bordar; • dobrar a roupa; • coser na máquina; • por a linha na máquina; • fazer ramos; • costurar; 	Sem registo.	Sem registo.
Total de atividades	11	15	5	9	5	7	0	0

Conforme ilustrado no **quadro 9**, o número de diversidade de atividades identificadas nas dimensões “faz”, “faz bem” e “faz com ajuda” – diferiu globalmente entre os dois momentos. Na generalidade, no segundo momento – pós elaboração do portefólio – registou-se um aumento de referências nas três dimensões, que assumiu particular expressão no contexto do trabalho. De um modo mais substancial, neste contexto, a C nomeou, num segundo momento, mais atividades/tarefas que “faz”,

e.g., “limpar rosas e tirar os picos”, “dobrar toalhas e dorbar robes”, “fazer a bordar e faço tapetes” – e que considera fazer bem – *e.g.* “a pintar telas”, “Fazer pregadeiras.”, “Fazer tapetes”, “limpar as rosas”.

O aumento na nomeação de tarefas que “faz” e “faz bem”, verificou-se também no domínio referente à casa, onde se registam referências ao que “faz”,

e.g., “A limpar a casa.”, “Tratar dos cães e arrumar as casotas”- e que “faz bem” *e.g.*, “Arrumar a casa”, “fazer o comer”.

No que concerne à dimensão de atividades em que considera necessitar de suporte, a diversidade de menções manteve-se muito próxima entre os dois momentos, registando-se valores globalmente baixos. À semelhança das referências a atividades em que necessita de suporte, também, a identificação de suportes *per si* foi globalmente reduzida.

Tal como mostra a **figura 4**, a identificação de suportes de que necessita nessas atividades regista um aumento no tema do “Trabalho” e da “Participação educacional”, havendo uma diminuição, em uma referência, com relação à “Vida doméstica” sendo que, no momento pós elaboração do portefólio, não houve qualquer menção ao tópico.

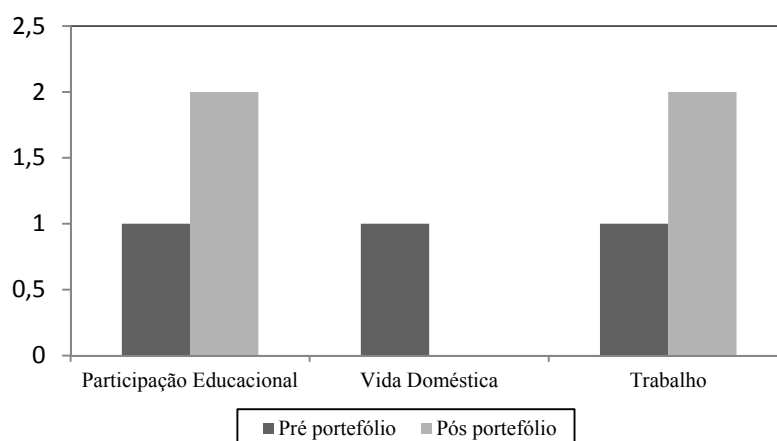


Figura 4 – Identificação de suportes, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.

No que diz respeito à diversidade de suportes identificados em cada contexto (**Quadro 10**) verificamos que num primeiro momento – pré elaboração do portefólio – não existe diversidade de suportes, sendo que, nos três contextos – Casa, Escola e Trabalho – a C faz referência, apenas, a um único suporte, a “Explicação”. No segundo momento – pós elaboração do portefólio – verifica-se que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, em duas referências a suportes, tendo a C realizado, apenas, uma repetição. Pode-se, igualmente, identificar que esta repetição – considerando os três contextos – acontece na “Escola” e no “Trabalho”, relativamente ao suporte identificado “Colaboração dos professores”.

Quadro 10 – Diversidade de suportes, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.

	Pré elaboração do portefólio	Pós elaboração do portefólio
Casa	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação. 	Sem registo
Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração dos professores; • [Para a leitura] ajuda na divisão das palavras em sílabas.
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração dos professores; • Colaboração das pessoas conhecidas/amigas.
Total de diversidade de suportes	1	3

De facto, conforme apresentado, com identificação de igual número de suportes surgem as dimensões da “Escola” e “Trabalho”, tendo existido um aumento em uma referência – em cada uma das dimensões – do momento pré para o pós elaboração do portefólio. À semelhança do que se registou na diversidade de atividades em casa – onde se mencionou uma ausência do número de referências em duas das quatro dimensões em análise –, também na identificação de suportes, registamos ausência total de referências no momento pós elaboração do portefólio.

4.2.2. Identificação de interesses e preferências

Como um dos mais importantes fatores a considerar na descrição do próprio perfil pessoal, centramos agora o nosso olhar sobre as referências a interesses, preferências ou a atividades que a C considera gostar de fazer. De facto, uma das expectativas associadas a este trabalho seria a de que o portefólio – enquanto um dos processos que corporiza

uma abordagem centrada na pessoa, dando voz ao aluno no reconhecimento das suas próprias necessidades e aspirações – pudesse ser uma ferramenta mediadora/promotora de uma maior identificação de preferências, interesses e/ou de atividades que gosta. De facto, de acordo com o espelhado na **figura 5**, o número de menções a “Atividades que gosta”, quer seja na escola ou em casa, e dos “Trabalhos que gosta de realizar no trabalho” aumenta, tendo maior expressão, ainda que só represente um aumento em duas referências, nos contextos de casa e trabalho. A referência a estas atividades surge transparecida em respostas como:

e.g., [Quando questionada sobre as atividades que gosta]

“A ajudar a minha mãe./(...) eu gosto de vir pa escola./De fazer trabalhos com os professores.”

e.g., [Quando questionada sobre as atividades que gosta no trabalho]

“Gostei da florista!/ Da pintura.”

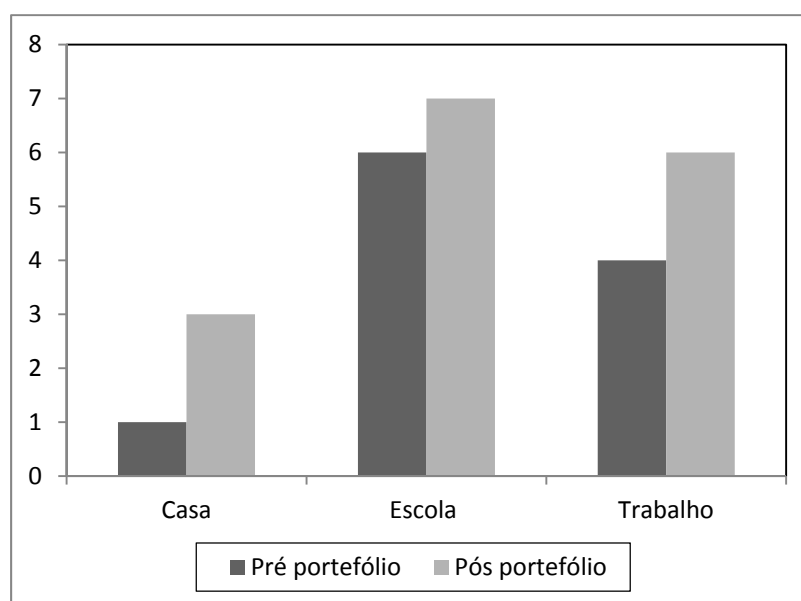


Figura 5 – Atividades que gosta em casa, escola e no trabalho, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.

A identificação de tarefas que não gosta de fazer – também constituindo importante indicativo de conhecimento de interesses e preferências, manteve-se relativamente estável entre os dois momentos, e podemos encontrar esta categoria em frases como:

e.g., “É mais na jaulas, que eu não faço nada.”; “Ajudar a minha mãe.”; “Não gosto de ir pas’aulas de física”; “O que eu não gosto de fazer... arrumar a casa.”.

À semelhança do que temos vindo a fazer até ao momento, também aqui iremos analisar, para além do número de referências, a diversidade de menções a respeito destas categorias (**Quadro 11**).

Conforme se observa, há um aumento explícito do número de referências a diversidade de atividades que gosta, nos três contextos. Na generalidade, o aumento é de duas referências em relação ao momento pré elaboração do portefólio, sendo que no contexto do trabalho há uma maior expressividade dessa diversidade.

Quadro 11 – Diversidade de atividades que gosta, nos momentos pré e pós elaboração do portefólio.

	Gosta Casa		Gosta Escola		Gosta Trabalho	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer tapetes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a mãe; • Arrumar a casa; • Ajudar a preparar as refeições; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir para Bairro; • Fazer ginástica em Bairro; • Fazer trabalhos com os professores; • Fazer tapetes; • Fazer os trabalhos de casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Da parte da manhã do dia; • Das atividades da escola; • De ir para o bosque; • De fazer postais; • De Educação Religiosa; • De ver filmes; • De fazer trabalhos com os professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • De ir para o jardim-de-infância; • De brincar; • Gosta de crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • De ir para a atividade de pintura; • De desenhar; • De pintar telas; • De ir para a Florista; • De limpar rosas; • De fazer ramos;
Total de atividades	1	3	5	7	3	6

À semelhança de registos anteriores, o “trabalho”, na generalidade dos tópicos analisados, apresenta-se como o contexto que registou – do momento pré para o momento pós elaboração do portefólio – um aumento do número de menções. Representativo desse aumento é o discurso da C – quer em número de menções, quer em quantidade de discurso produzido,

e.g., “Na infantil./Brincar./Porque gosto de crianças./ Foi no infantário.” (momento pré portefólio)

“Porque aprendi a desenhar e a pintar telas./Gostei da florista!... e limpar as rosas./... porque aprendi a fazer a ramos.” (momento pós portefólio).

Esta representação do discurso da C surge, também, relativamente, à casa e à escola, ainda que com menor número de referências à diversidade de tarefas que gosta de realizar – mas com aumento no segundo momento, pós portefólio. Figurativos disso – ampliação do número de menções e quantidade de discurso produzido –, são as expressões,

e.g., “Faço tapetes.”(momento pré portefólio)

“A ajudar a minha mãe./A arrumar ou a ajudá-la a fazer o comer.” (momento pós portefólio)

e.g., “Fazer tapetes./De fazer trabalhos.” (momento pré elaboração do portefólio)

“De fazer trabalhos com os professores./De fazer os postais...” (momento pós portefólio)

5. DISCUSSÃO

Com o objetivo de indagar em que medida a elaboração de um portefólio de transição operou mudanças no processo de caracterização da funcionalidade e do perfil pessoal, o presente estudo serviu-se da análise comparativa de dois momentos – pré e pós elaboração do portefólio de transição.

De uma forma geral, os resultados obtidos sugerem que a elaboração do portefólio constituiu-se como um agente promotor de um maior (i) reconhecimento de atividades e experiências que a jovem esteve envolvida, bem como de uma maior manifestação de aspetos relativos à sua (ii) funcionalidade – o que considera saber fazer – e (iii) perfil pessoal, especificamente a identificação de interesses e preferências.

Em relação ao primeiro ponto – *i.e.*, o maior menção a atividades/experiências vivenciadas – foi no tema “Trabalho” que as maiores mudanças se verificaram. Tal circunstância parece corroborar a ideia de que a elaboração dos portefólios é um processo dinâmico e contínuo de construção do conhecimento, através do qual o indivíduo reflete sobre si próprio num processo heurístico, concomitantemente, avaliativo e constitutivo (Alarcão, 2001). Sob este prisma, os nossos dados parecem ainda reiterar o portefólio enquanto ferramenta instigadora da descoberta da identidade individual através do qual permitiu à C reconhecer e revelar aspetos da vida, sustentadores do seu crescimento pessoal e profissional, evidenciados num aumento do número de referências a categorias relacionadas com as expectativas para o futuro e com a identificação de informações a partilhar com um futuro empregador. Assim, o portefólio parece, então, ter colocado em relevo o papel ativo e inalienável do sujeito no processo de construção de uma perspectiva futura assente na singularidade das suas aprendizagens, experiências e capacidades (Sá-Chaves, 2005).

No que respeita à expansão verificada no segundo ponto – *i.e.*, maior manifestação de aspetos relativos à sua funcionalidade – é, igualmente, evidente um maior número de menções relativamente ao tema trabalho. A jovem identifica, no momento pós elaboração do portefólio, uma maior diversidade de tarefas que realiza, que pratica corretamente e que concretiza com ajuda. De facto, estes resultados que transparecem o mecanismo facilitador da elaboração do portefólio numa expansão do conhecimento

sobre as próprias capacidades e funcionalidades, parecem realçar a rutura preconizada por esta abordagem, com processos de avaliação e intervenção tradicionais – centrados exclusivamente nas carências, deficiências ou incapacidades dos sujeitos (Campbell, Milbourne & Silverman, 2001; Terzi, 2005; Bryderup, 2004). O processo de construção do portefólio parece, assim, ter contribuído para a identificação e valorização de competências e funcionalidades da jovem que servirão de base à sua vida adulta e profissional (Morrissey & Myers, 2008).

Esta interpretação dos resultados é reforçada, de um modo global, pelo aumento das intervenções e incremento significativo da quantidade de discurso produzido pela jovem no momento pós-portefólio. Estes três vetores de informação – o aumento de discurso, de menções às funcionalidades e experiências da C – reafirmam o portefólio como um processo de planeamento personalizado, que serve de guia/orientador no desenvolvimento de uma carreira profissional, garantindo a descoberta de capacidades de exploração pessoal, de identificação de potencialidades, de reconhecimento dos desafios e a garantia de opções para um futuro emprego. Tal interpretação vai, aparentemente, ao encontro de outro estudo que, avaliando o papel do portefólio, identificaram-no como uma ferramenta promotora de uma construção positiva da autoimagem (Peters et al, 2009). Estas considerações parecem, igualmente, confirmar a utilidade do uso do portefólio na projeção e perceção dos jovens enquanto elementos ativos dos seus planos de vida, ao mesmo tempo que o envolve e responsabiliza e, como refere Fikse (2012), promove a autodeterminação e potencializa a capacidade de controlo das suas opções e progressos.

De facto, o reconhecimento das próprias funcionalidades e capacidades tem sido ligada na literatura ao conceito de autodeterminação, por proporcionar ao indivíduo uma maior liberdade de escolha – sendo esta uma condição base para um comportamento autodeterminado. A tornar mais robusta esta associação, parece estar os resultados obtidos no terceiro ponto, *i.e.*, na identificação de interesses e preferências – elemento fulcral no processo de escolha e auto direção do processo educativo e profissional. Apesar da expansão verificada na identificação de interesses – reiterando a elaboração do portefólio como um processo que favorece maior consciencialização sobre o próprio perfil pessoal – o leque de interesses pré e pós é, globalmente, reduzido e cingido – se olharmos atentamente para a diversidade de atividades – a ações oferecidas pela escola

ou pelas experiências formativas. Este aspeto parece corroborar a necessidade – salientada sobretudo numa abordagem centrada no indivíduo – de um planeamento flexível das atividades onde o indivíduo determina a expansão dos serviços e não o contrário. O foco do processo de planeamento centrado na pessoa recai na identificação de preferências, habilidades e metas para estabelecer uma visão de experiências de vida e as condições que gostaria de ter (AAMR, 2004), colocando o indivíduo com necessidades adicionais de suporte numa posição central de liderança durante o processo de planeamento e de execução da transição (British Columbia, 2005).

Estes resultados parecem assim mostrar que o âmago da elaboração do portefólio, bem como as estratégias usadas durante as sessões foram fatores facilitadores para uma progressiva independência da jovem no desempenho das tarefas. Assim, ainda que revestida de maior subjetividade, sublinhamos as opções de escolha que foram sendo proporcionadas na determinação das tarefas, a segmentação das atividades em pequenas tarefas, o reforço e a reflexão no final de cada sessão, a promoção de uma participação ativa na resolução de problemas e na tomada de decisão, como estratégias que terão permitido uma possível mudança no modo como a jovem fez a representação das sua funcionalidade e perfil pessoal. Não podemos dissociar estas estratégias, daquelas, apontadas na literatura, como facilitadoras da autodeterminação. De facto, conforme Whemeyer (2002), algumas das mais importantes estratégias adotadas na promoção da autodeterminação residem no aumento de oportunidades de escolha, de tomada de decisão e de resolução de problemas.

O facto de terem sido implementadas estas estratégias parece ter permitido à jovem tornar-se mais ativa na definição de objetivos e, com a cooperação do mediador, na identificação de preferências, interesses e habilidades. (Agran, Blanchard & Wehmeyer, 2000). Os resultados obtidos com a elaboração do portefólio parecem, por isso, testemunhar a perspectiva de autores como Bentes & Cristo (1994) ou Dawson et al (2010) que enfatizam o uso portefólio de transição como instrumento de promoção do autoconhecimento, da motivação e empenho do aluno, permitindo uma melhor perceção do seu papel ativo na vida, na carreira e no seu plano educacional.

CONCLUSÃO

O presente estudo revela que a elaboração do portefólio de transição parece ter favorecido uma representação mais abrangente e positiva da funcionalidade e do perfil pessoal por uma jovem em situação de incapacidade. Para além de ter sugerido o impacto positivo do portefólio sobre estas dimensões de análise, julgamos que o guião de análise proposto e os dados dele retirados constituíram importantes contributos na categorização e orientação para o processo de construção de um portefólio de transição.

A considerar como limitações deste estudo, importa salientar que, de um modo similar a outras investigação que se sirva de um desenho pré e pós teste, aqui o efeito de aprendizagem na exposição aos dois momentos de entrevista, pode ter implicado per si diferenças no desempenho da C. Outra limitação a apontar no estudo foi o facto de, ao contrário do que apela a implementação dos portefólios, aqui não ter sido possível envolver de um modo efetivo a família.

O envolvimento ativo da família no processo de elaboração do portefólio, a participação de outros agentes educativos (*e.g.* instituições, parceiros particulares, ...) ou o recurso às novas tecnologias (*e.g.*, webfólio,...) são alguns aspetos a considerar em futuros estudos que pretendam desenvolver ou implementar portefólios de transição para a vida ativa dirigidos a jovens em situação de incapacidade.

BIBLIOGRAFIA

- AAMR. (2004). *Supports Intensity Scale: User's manual*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- AEDNEE. (2002). *Transição da Escola para o Emprego: principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*. Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.
- AEDNEE. (2005). *Educação Inclusiva e Prática de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.
- AEDNEE. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.
- Afonso, C. (2000). Currículos alternativos para alunos com necessidades educativas especiais – 2º e 3º ciclos. *Saber (e) educar*, 5, pp. 131 – 146.
- Afonso, C. M. (1997). E... O Depois da Escola? *Saber (e) Educar*, 2, pp. 63-75.
- Afonso, C. M. (2005). Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*, 10, pp. 53-66.
- Afonso, C., & Santos, M. (2008). Transição para a Vida Activa de Jovens com Deficiência Mental. In H. Serra, *Estudos em Necessidades Educativas Especiais. Domínio Cognitivo* (pp. 71-102). Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Agran, M. (1997). *Student Directed Learning, Teaching Self-Determination Skills*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Agran, M., Blanchard, C., & Wehmeyer, M. (2000). Promoting Transition Goals and Self-determination Through Student-directed learning: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, pp. 351-364.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alberta, A. E. (2006a). *Looking to the Future. Planning for Transitions*. Learning and Teaching Resources Branch.
- Alberta, A. E. (2006b). *Individualized Program Planning*. Learning and Teaching Resources Branch.
- Alberta, G. (2007,2009,2010). *Transition Planning Guide for students with disabilities and their families*. Advanced Education & Technology.
- Almond, P. & Case, B. (2004). *Alternate Assessments for Students With Significant Cognitive Disabilities*. Pearson Education.
- Alves, F., Faria, G., Mota, S., & Silva, S. (2008). TIC nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. *Revista Diversidades*, 22, pp. 21-24.
- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 59-68.
- Arter, J., Spandel, V., & Culham, R. (1995). *Portfolios for Assessment and Instruction*. Greensboro, NC: ERIC - Clearinghouse on Counselling and Student Services.
- Azevedo, J. (2005). Ambientes Inclusivos: as pessoas com deficiência e as empresas. In *Encontro Internacional Educação Especial, Diferenciação: Do Conceito à Prática*. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Azevedo, J. (2007). Articulação entre níveis e ciclos de ensino. *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores, Conferências Plenárias e Painéis. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 87-89). Universidade da Madeira.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baumgart, D., Brown, L., Pumpian, I., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., et al. (1982). Principle of Partial Participation and Individualized Adaptations in Educational Programs for Severely Handicapped Students. *Journal of the Association for Persons With Severe Disabilities*, 7, 17-27.
- Belo, C., Caridade, H., Cabral, L., & Sousa, R. (2008). Deficiência Intelectual: terminologia e conceptualização. *Revista Diversidades*, 22, pp. 4-9.

- Benson, T. (1996). *Portfolios in first grade classrooms: Examining an Alternative Assessment*. Ann Arbor:UMI.
- Bentes, C., & Cristo, F. (1994). Novas Perspectivas na Avaliação em Língua Portuguesa. Avaliação por Portfolio. In C. Cardoso, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brackin, L. S. (2005). *Self-Determination of Students With Disabilities in Post-Secondary Education*. Louisiana State University.
- Bremer, C., Kachgal, M., & Schoeler, K. (2003). Self-Determination: Supporting Successful Transition. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, 2.
- Broomhead, C. (2003). Transição planeada da educação para o emprego para jovens com dificuldades de aprendizagem profundas. In C. Tilstone, L. Forian, & R. Rose, *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 307-324). Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.
- Bryderup, I. (2004). The educational principles of social education and special education. *Nordic Journal of Youth Research*, 12,4, 337-356.
- Campbell, P. H., Milbourne, S. A., & Silverman, C. (2001). Strengths-Based Child Portfolios: A Professional Development Activity to Alter Perspectives of Children With Special Needs. *TECSE*, vol.21, 3, pp. 152-161.
- Capucha, L. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Case, B. J. (2004). *New Visions, New Futures: Self-Determination for Students With Disabilities*. Pearson Education.
- Cerqueira, V. (2004). *Intervenção para a Transição para a Vida Activa*. Textos Policopiados - Acção de Formação na EB2/3 de Penafiel.
- Cole, D., Ryan, C., Kick, F., & Mathies, B. (2000). *Portfolios Across The Curriculum and Beyond* Thousand Oaks. Corwin Press.
- Columbia, B. (2001). *Career/Life Transitions for Students with Diverse Needs: A Resource Guide for Schools*. Ministry of Education's: British Columbia Ministry of Children and Family Development .

- Columbia, B. (2005). *Transition Planning for youth with special needs. A community support guide*. Ministry of Children and Family Development.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando a Inclusão quer dizer Exclusão. In L. Correia, *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-38). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. (1997). *Currículos funcionais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. M. (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-escolar de alunos com Deficiência Intelectual Acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Costa, A. M., Leitão, F. R., Santos, J., Pinto, J. V., & Fino, M. N. (1996). *Currículos Funcionais Vol. I: Sua caracterização*. Instituto de Inovação Educacional.
- Damião, H. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e Avaliação em Pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Danielson, C., & Abrutyn, T. (1997). *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dawson, R., Thoni, C., & Harvell, P. (2010). *Transition Portfolio Guide*. Northern California: California Department of Education Diagnostic Center.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei 21/2008, de 12 de Maio. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 319, de 23 de Agosto, de 1991. Ministério da Educação.
- De Fina, A. (1992). *Portfolio Assessment: Getting Started*. New York: Scholastic Professional Books.

- DGIDC. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio- Educativo. Ministério da Educação.
- Dikli, S. (2003). Assessment at a Distance: Traditional vs Alternative Assessments. *The Turkish Online Journal Educational Technology*, 2,3, 13-19.
- Doolittle, T. (2012). *Why Do You Need a Transition Portfolio? A Resource Guide for Parents and Caregivers of Students and Young Adults With Developmental Disabilities*. Central Florida.
- Educação, M. d. (1998). *Transição da Escola para a Vida Adulta de Jovens com Necessidades Especiais*. Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.
- Elliott, S. N. (2007). Alternate Assessments of Students With Significant Disabilities: Alternative Approaches, Common Technical Challenges. *Applied Measurement in Education*, vol.20, 3, 301-333.
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Conceptions of Participation in Students With Disabilities and Persons in Their Close Environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, vol.16, 3, 229-245.
- Farley, R., Bolton, P., & Parkerson, R. (1992). Effects of Client Involvement in Assessment on Vocational Development. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 35,3, pp. 146-153.
- Fernandes, C. (2007). Empregabilidade e Diversidade no Mercado de Trabalho - A Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência. In A. Neves, *Integração das Pessoas com Deficiência* (pp. 101-113). Lisboa: Cadernos Sociedade e Trabalho. Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios*. Texto Editora.
- Fernandes, M. (2005). *O Portfolio na Educação de Infância: Uma Estratégia de Reflexão do Educador e das Crianças*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Fernandes, M. R. (1998). A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional. *Educação, Sociedade e Culturas*, 9, pp. 7-32.

- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1997). *A Practical Guide for Teaching Self-Determination*. Reston, VA: Council For Exceptional Children.
- Fikse, H. R. (2012). *Using Portfolios as a Resource to Support Transition into Post-Secondary Programs for Students With Disabilities*. California State University. San Marcos.
- Filler, C., & Rosenshein, M. (2012). *Age-Appropriate Transition Assessment. Transition to Adulthood - Guidelines for individuals with autism spectrum disorders*. OCALI - Ohio Center for Autism and Low Incidence.
- Filler, C., & Rosenshein, M. (2012). *IEP - Transition Components. Transition to Adulthood - Guidelines for Individuals With Autism Spectrum Disorders*. OCALI - Ohio Center for Autism and Low Incidence.
- Florian, L. (2005). Inclusion, Special Needs and The Search for New Understandings. *NASENS' Journal of Research in Special Educational Needs*, vol.20,2, 96-98.
- Fu, D., Lamme, L., Hubbard, R., & Power, B. (2002). Assessment through Conversation. *Language Arts*, 79, pp. 241-250.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: Como piensam los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Artmed Editora.
- Gelfer, J., & Perkins, P. (1996). A Model for portfolio assessment in early childhood education programs. *Early Childhood Education Journal*, 24,1, 5-10.
- Gelfer, J., & Perkins, P. (1998). Portfolios: focus on young children. *Teaching Exceptional Children*, 31,2, pp. 14-20.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância - Das Concepções às Práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Haber, M. G., Karpur, A., Deschênes, N., & Clark, H. (2008). Predicting Improvement of Transitioning young People in the Partnerships for Youth Transition Initiative: Findings from a Multisite Demonstration. *The Journal of Behavioral Services & Research*, 35, 4.
- Halpern, A. S. (1994). The Transition of Youth with Disabilities to Adult Life: A Position Statement of the Division on Career Development and Transition, The

- Council for Exceptional Children. *Career Development for Exceptional*, 17, pp. 6-15.
- Herman, J., Aschbacher, P., & Winter, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hoffman, J. (2000). *Pontos & Contrapontos: do Pensar ao Agir em Avaliação*. Porto Alegre: Mediação.
- Island, P. E. (2007). *Secondary Transition Planning - A Framework for Successful Transition Planning for Young People With Special Needs*. Canada Department of Education.
- Johnson, J., & Rusch, F. (1993). Secondary Special Education and Transition Services: Identification and Recommendations for Future Research and Demonstration. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16, pp. 1-18.
- Jorge-Reis, J. (2007). Transição da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico: aspectos problemáticos e o papel da formação de professores/educadores. *O Professor*, 95, pp. 10-13.
- Karvonen, M., & Huynh, H. (2007). Relationship Between IEP Characteristics and Test Scores on an Alternate Assessment for Students With Significant Cognitive Disabilities. *Applied Measurement in Education*, vol.20,3, 273-300.
- Karvonen, M., Test, D. W., Wodd, W. M., Diane, B., & Algozzine, B. (2004). Putting Self-Determination into Practice. *vol.71,1*, 23-41. Council for Exceptional Children.
- Kingsnorth, S., Healy, H., & Macarthur, C. (2007). Preparing for Adulthood: A Systematic Review of Life Skill Programs for Youth With Physical Disabilities. *Journal of Adolescent Health*, 41, 323-332.
- Klenowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment: Processes and Principles*. London: Routledge Falmer.
- Leitão, A., Lombo, C., & Ferreira, C. (2008). O Contributo da Psicomotricidade nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. *Revista Diversidades*, 22, pp. 21-24.
- Locke, E., & Latham, G. (1990). *A theory of Goal Setting & Task Performance*. Prentice Hall.

- Lockman, B. & Bishop, C. (2011). *Transition Planning for Students with Disabilities: a guide for families*. Bureau of Exceptional Education and Student Services Florida Department of Education.
- Loman, S., Vatland, C., Strickland-Cohen, K., Horner, R., & Walker, H. (2010). *Promoting Self-Determination: A Practice Guide*. A National Gateway to Self-Determination. Department of Health and Human Services, Administration on Developmental Disabilities.
- Malette, P., Mirenda, P., Kandborg, T., Jones, P., Bunz, T., & Rogow, S. (1992). Application of Liestyle developmental process for persons with Severe Intellectual Disabilities: A Case Study Report. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, 17, pp. 178-191.
- Martins, M. (2001). *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Mason, C., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). Implementation of Self-Determination Activities and Student Participation in IEP'S. *vol.70, 4*, 441-451. Council for Exceptional Children.
- Mc Laughlin, M., & Vogt, M. (1996). *Portfolios in Teacher Education*. Newark: International Reading Association.
- McAfee, O., & Leong, D. (1997). *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Meadan, H., Thompson, J. R., Hagiwara, M., Herold, J., Hoekstra, S., & Manser, S. (2009). Evaluating the Acceptability and Effectiveness of Family Assessment Portfolios. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44,3, pp. 421-430.
- Melo, R., & Freitas, H. (2005). Portfolio: uma nova forma de encarar a aprendizagem e a avaliação. *Informar*, 34, pp. 26-29.
- Melo, R., & Freitas, H. (2006). Portfolio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens. *Revista Referência*, pp. 62-74.
- Mitra, S. (2006). The Capability Approach and Disability. *Journal of Disability Policy Studies*, vol.16,4, 236-247.

- Morato, P., & Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais - A Mudança de Paradigma na Concepção da Deficiência Mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14,1, pp. 17-21.
- Morrissey, M., & Myers, D. (2008). *Achieving our Potential: an Action Plan for Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) in Canada*. PLA Centre.
- Murphy, A. (1998). *A Model for Authentic Assessment Utilizing Portfolios*. Ann Arbor: UMI.
- National Alliance, N. A. (2005). *National Standards & Quality Indicators: Transition Toolkit for Systems Improvement*. Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Secondary Education and Transition.
- Neisworth, J., & Bagnato, S. (2004). The Mismeasure of Young Children: The Authentic Assessment Alternative. *Infants and Young Children*, 17,3, pp. 198-212.
- Neves, A. O. (2007). Integração das Pessoas com Deficiência. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 8, pp. 101-113.
- Nunes, J. (1999). Portfolio: uma nova forma de encarar a avaliação? *Revista Noesis*, 52.
- O'Brien, C. L., & O'Brien, J. (2000). *The Origins of Person-Centered Planning. A Community of Practice Perspective*. Responsive Systems Associates, Inc.
- Office, I. L. (1998). *Education, Employment and Training Policies and Programs for Youth With Disabilities in four European Countries*. Geneva: ILO.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A Avaliação Alternativa na Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I - da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- OMS. (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- OMS. (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens*. Porto: Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Parente, A. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Parmenter, T. R. (1990). The Transition of Young People With Disabilities from School to Work and Adult Living. *Australasian Journal of Special Education*, vol.14,1, 20-31.
- Pereira, F. (1998). *Transição para a Vida Adulta: Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Coleção Apoios Educativos. Ministério da Educação.
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., & Carr, M. (2009). Early Childhood Portfolios as a tool for Enhancing Learning During the Transition to School. *International Journal of Transitions in Childhood*, 3, pp. 4-15.
- Portaria n.º 275-A/2012 - Ensino Secundário. Ministério da Educação e Ciência.
- Rodrigues, E. (2005). *Diferenciação: do conceito à prática*. Porto: Gailivro.
- Rodrigues, M. (2005). Do Jardim de Infância à escola: Estudo Longitudinal duma coorte de alunos. *Interacções*, 1, pp. 7-24.
- Rolheiser, C., Bower, B., & Stevahn, L. (2000). *The portfolio organizer: Succeeding with portfolios in your classroom*. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development.
- Sá-Chaves, I. (1998). Porta-Fólios. No Fluir das Concepções, das Metodologias e dos Instrumentos. In L. Almeida, & J. Tavares, *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp. 133-141). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os Portfolios Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Salend, S. (2000). *Classroom Testing and Assessment for all Students. Beyond Standardization*. Corwin.
- Sanches- Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sanches-Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. A. (2012). A Desconstrução do Conceito de Deficiência Mental e a Construção do Conceito de Incapacidade Intelectual: De uma Perspetiva Estática a uma Perspetiva Dinâmica da Funcionalidade. *vol.18, 4*, pp. 553 - 568.
- Santos, A., & Silva, B. (2007). A importância dos Portfólios para o Desenvolvimento Vocacional na Infância. *Caderno de Estudo - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 6*, pp. 71-85.
- Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Actualidade. *Educação Inclusiva, 1,2*, pp. 16-17.
- Schalock, R., Borthwich-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., et al. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Supports*. EUA: American Association on Intellectual and Developmental Disability.
- Schalock, R., Buntinx, W., Borthwich-Duffy, S., Luckasson, R., Snell, M., Tassé, M., et al. (2007). *User's Guide: Mental Retardation-definition, Classification and Systems of Supports*. EUA: American Association on Intellectual Disability.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Shaklee, B., Barbour, N., Ambrose, R., & Hansford, S. (1997). *Designing and Using Portfolios*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shalock, R. L. (2004). The Emerging Disability Paradigm and its Implications for Policy and Practice. *Journal of Disability Policy Studies, vol.14, 4*, 204-215.
- Sharma, M. (2005). Reifying Capability Theory in Disability and Rehabilitation Research. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, vol.16, 2*, 125-131.
- Shores, E., & Grace, C. (2008). *Manual de Portfolio: Um Guia Passo a Passo Para o Professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Silveira-Maia, M., & Lopes-dos-Santos, P. (2010). Práticas em Educação Especial à Luz do Modelo Biopsicossocial: O uso da CIF-CJ como Referencial na

- elaboração dos PEI's. 2889-2903. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica. In *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa* (pp. 11-118). Exedra. Revista Científica.
- Solveig, M. S. (2009). Disability, Capability, and Special Education: Towards a Capability - Based Theory. *European Journal of Special Needs Education*, vol.24,2, 155-168.
- Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o emprego*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Sousa, M. d. (Agosto de 2008). Práticas de Avaliação Alternativa em Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 8.
- Sowers, J., & Powers, L. (1995). Enhancing the Participation and Independence of Students With Severe Physical and Multiple Disabilities in Performing Community Activities. *Mental Retardation*, 33, pp. 209-220.
- Super, D. (1983). Assessment in Career Guidance: Toward Truly Developmental Counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61, pp. 555-561.
- Terzi, L. (2005). Beyond the Dilema of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, vol.39, 3, 443-459.
- Terzi, L. (2007). Capability and Educational Equality: The just Distribution of Resources to Students With Disabilities and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, 41, 4.
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., & Hughes, C. (2010). Mind the Gap! Implications of a Person-Environment Fit Model of Intellectual Disability for Students, Educators, and Schools. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 18, pp. 168-181.
- Thompson, J., Bryant, B., Campbele, E., Craig, E., Hugues, C., Rotholz, D., et al. (2004). *Supports Intensity Sacale - User Manual*. American Association on Mental Retardation.

- Thompson, J., Meadan, H., Fansler, K., Alber, S., & Balogh, P. (2007). Family Assessment Portfolios. A New Way to Jumpstart Family/School Collaboration. *Teaching Exceptional Children, 39*,6, pp. 19-25.
- Thompson, J., Tassé, M., & LcLaughlin, C. (2008). Interrater Reliability of Supports Intensity Scale. *Journal on Mental Retardation, 113*,3, pp. 231-237.
- Thoni, C., Harvell, P., & Dawson, R. (2010). *Transition Portfolio*. Northern California: California Department of Education Diagnostic Center.
- Turnbull, A., & Turnbull, R. (2001). Self-Determination for Individuals With Significant Cognitive Disabilities and Their Families. *vol.26, 1*, 56-62. JASH - University of Kansas.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais* . Salamanca: UNESCO.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In C. N. Educação, *Relatório de Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-175). Conselho Nacional de Educação.
- Vilar, A. (1996). *A Avaliação dos Alunos no Ensino Básico*. Lisboa: Edições Asa.
- Wehmeyer, M. (1998). Self-Determination and Individuals With Significant Disabilities. Examining Meaning and Misinterpretations. *JASH.The Association for Persons with Severe Handicaps. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 23*,1, 5-16.
- Wehmeyer, M. (2002). *Self-Determination and the Education of Students With Disabilities*. Washington, DC.: Office of Educational Research and Improvement. .
- Wehmeyer, M. (2005). Self-Determination and Individuals With Severe Disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities, 30*, pp. 113-120.
- Wehmeyer, M. (2007). *Promoting Self-Determination in Students With Developmental disabilities*. New York: A Division of Guilford Publication,Inc.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-Determination and Individuals With Significant Disabilities: Examining Meanings and Misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 5*-16.

- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult Outcomes for Students with Cognitive Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*,2, pp. 131-144.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-Determination and Positive Adult Outcomes: A Follow-up Study of Youth with Mental Retardation and Learning Disabilities. *Exceptional Children, 63*, pp. 245-255.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998). The Self-Determination Focus of Transition Goals for Students With Mental Retardation. *Career Development for Exceptional Individuals, 21*,1, pp. 75-86.
- Wehmeyer, M., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A National Survey of Teacher's Promotion of Self-Determination and Student - Directed Learning. *The Journal of Special Education, 34*,2, pp. 58-68.
- Weir, K., Cooney, M., Walter, M., Moss, C., & Carter, E. W. (s.a.). *Fostering Self-Determination Among Children and Youth with Disabilities - Ideas from parents to parents*. Natural Supports Project and Waisman Center's University Center for Excellence in Developmental Disabilities.
- Whetstone, M., & Browning, P. (2002). Transition: A Frame of Reference. *AFCEC Online Journal*.
- Wortham, S., Barbour, A., & Desjean-Perrota, B. (1998). *Portfolio Assessment: A Handbook for preschool and elementary educators*. Olney, MD: Association for Childhood Education International.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 16,4, pp. 323-342.

ANEXOS

ANEXO 1 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado(a) de Educação,

eu, Joana Cristina Teixeira da Costa, estudante de Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação do Porto venho, por este meio, solicitar a sua autorização para que a sua educanda, [REDACTED], se envolva num programa de intervenção que decorrerá entre os meses janeiro e julho, do ano letivo 2012/2013. Esta intervenção será realizada em contexto de escola e casa, e tem como objetivo a elaboração de um portefólio de transição para a vida pós escolar cujo processo de desenvolvimento será reportado no âmbito um projeto de investigação integrado no programa de Mestrado.

As informações e imagens recolhidas no âmbito deste trabalho serão utilizadas para propósitos unicamente académicos, sendo garantido absoluto sigilo e anonimato em relação à identidade da sua educanda

Grata pela atenção.

Os meus respeitosos cumprimentos,

[REDACTED]
(Joana Cristina Teixeira da Costa)

Eu, [REDACTED], encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) [REDACTED] declaro que tomei conhecimento dos moldes em que esta intervenção será realizada e que autorizo que a minha educanda seja alvo desta intervenção que, apenas, terá um propósito académico, pelo que todas as informações e imagens recolhidas serão protegidas e confidenciais.

[REDACTED]
[REDACTED]
(Encarregado(a) de Educação)

ANEXO 2 – ESTRUTURA DO GUIÃO DA ENTREVISTA

Tema	Propósito	Questões
Rotina diária	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os diferentes momentos/ exigências e contextos que compõem a sua rotina diária; - Identificar/ mapear círculos de suporte (pessoas significativas no seu dia-a-dia). 	<p>Questão n.º1 “Ao longo do teu dia fazes muitas coisas. És capaz de me dizer o que fazes desde que acordas até ao momento que te deitas?”</p>
Interesses e preferências	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os momentos/atividades de interesse; - Referenciar o local onde realiza as diferentes atividades (casa e escola); - Destacar as tarefas de que gosta mais e as que gosta menos (em casa e na escola); - Nomear as atividades de tempos-livres; - Referenciar atividades que gostaria de desenvolver nos tempos-livres (que até ao momento não fez). 	<p>Questão n.º2 “Qual é a parte do dia que tu mais gostas? Porquê?” “Que outros momentos mais gostas na escola? E em casa?”</p> <p>Questão n.º3 “Existe alguma parte do dia que para ti seja mais difícil ou que menos gostes? (Em casa? E na escola?)”</p> <p>Questão n.º9 “O que fazes nos teus tempos-livres (ao fim de semana)? Gostarias de fazer alguma atividade que agora não faças?”</p> <p>Questão n.º12 “Qual dos trabalhos gostaste mais de fazer? Porquê?”</p>
Participação educacional	<ul style="list-style-type: none"> - Relatar o seu desempenho nas diferentes tarefas (as que mais gosta e as que menos gosta); - Identificar as tarefas em que considera ter bom desempenho; - Identificar suportes na concretização das tarefas; 	<p>Questão n.º4 “Quais são as aulas que tu mais gostas? Porquê? E as que menos gostas? Porquê?”</p> <p>Questão n.º5 “Como descreverias o teu desempenho na escola e em casa?”</p> <p>Questão n.º6 “Quais são as atividades que tu achas que fazes bem? Dentro daquilo que te é pedido nas aulas, que atividades julgas desempenhar melhor? E quais são aquelas que precisas de ajuda? Que tipo de ajuda precisas?”</p>
Vida doméstica	<ul style="list-style-type: none"> - Nomear as atividades em que participa; - Identificar as tarefas em que considera ter bom desempenho; - Identificar suportes na concretização das tarefas. 	<p>Questão n.º6 “Em casa em que atividades participas? Quais as atividades que julgas fazer bem? Existem atividades em que precisas de ajuda? Que tipo de ajuda?”</p>
Interação e relacionamentos interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as formas de relacionamento com colegas e professores; - Identificar amigas(os). 	<p>Questão n.º7 “Como te dás com os teus colegas na escola? Relacionaste bem com todos? Tens alguns colegas que consideres amigos? O que fazes com eles?” Como te dás com os teus professores? Relacionaste bem com eles?”</p> <p>Questão n.º8 “O que achas que os teus professores pensam de ti? E os teus colegas?”</p>
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Perspetivar o futuro, nomeando atividades/tarefas a realizar; - Nomear trabalhos realizados ao longo do seu percurso de vida; - Identificar os trabalhos que gostou de realizar; - Apresentar/nomear suportes para conseguir um emprego. 	<p>Questão n.º10 “Tens ideia sobre aquilo em que poderás ser ou fazer, depois de terminares a escola? (continuar a estudar e aprender mais, ir para outra escola e fazer um curso, por ex. CAID; ir para um emprego e aprender um trabalho; ficar em casa)”</p> <p>Questão n.º11 “Que trabalhos é que já tiveste? O que sabias fazer sozinha? Em que tarefas precisavas de ajuda? (que tipo de ajuda?)”</p> <p>Questão n.º14 “O que gostarias de fazer, qual seria o trabalho que gostarias de ter?”</p> <p>Questão n.º15 “Se tivesses de falar com um futuro patrão, como é que te apresentavas? O que dirias que sabias fazer?”</p> <p>Questão n.º16 “Para te preparares para o futuro, teres um trabalho, como é que a escola te poderá ajudar nessa aprendizagem?”</p> <p>Questão n.º17 “Gostarias, um dia, de viver sozinha? Se sim, achas que serias capaz? O que achas que precisas de aprender para conseguires isso? Como é que a escola te poderá ajudar nessa aprendizagem?”</p>

ANEXO 3 – REGISTO DAS SESSÕES DE ACOMPANHAMENTO À ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO

Registo das sessões de acompanhamento à elaboração do portefólio	
Sessão nº1	Levantamento das atividades ou experiências da C.
Sessão nº2	Seleção das experiências e tarefas de cada atividade; Visita conjunta à lavandaria e registo das tarefas escolhidas pela C.
Sessão nº3	Como organizar o portefólio (materiais necessários); Agendar a próxima visita (jardim de infância); pesquisa na internet sobre como personalizar a capa do portefólio; visualização de exemplos de portefólios.
Sessão nº4	Escolha do material e adornos pela C no processo de construção da capa de arquivo (portefólio); Início da sua construção e organização.
Sessão nº5	Seleção das fotos a integrar no portefólio; Verificação das atividades que ainda não têm elementos para documentar.
Sessão nº6	Visita conjunta ao jardim-de-infância; Registo das tarefas escolhidas pela C (registo fotográfico).
Sessão nº6	Visita conjunta à sala de jogos (local onde realiza atividades de pintura, costura, ...); Registo das tarefas escolhidas pela C – preparação de material para venda e exposição do dia do pai e páscoa.
Sessão nº7	Imagem de apresentação do portefólio (trabalho de desenho e colagem); Divisão do portefólio por áreas de trabalho.
Sessão nº 8	Registo do texto a considerar para documentar a área de trabalho (Florista). Trabalho desenvolvido no computador.
Sessão nº 9	Continuação do registo do texto a considerar para documentar a área de trabalho (Florista). Trabalho desenvolvido no computador.
Sessão nº 10	Registo do texto a considerar para documentar a área de trabalho (Jardim de infância). Trabalho desenvolvido no computador.
Sessão nº 11	Continuação do registo do texto a considerar para documentar a área de trabalho (Jardim de infância). Trabalho desenvolvido no computador.
Sessão nº 12	Registo do texto a considerar para documentar a área de trabalho (Costureira). Trabalho desenvolvido no computador.
Sessão nº 13	Continuação do registo do texto a considerar para documentar a área de trabalho (Costureira). Trabalho desenvolvido no computador.
Sessão nº 14	Registo do texto a considerar para documentar a área de trabalho (Bairro e Pintura). Trabalho desenvolvido no computador.
Sessão nº 15	Continuação do registo do texto a considerar para documentar a área de trabalho (Bairro e Pintura). Trabalho desenvolvido no computador.
Sessão nº 16	Registo do texto a considerar para documentar a área de trabalho (Culinária). Trabalho desenvolvido no computador.
Sessão nº 17	Continuação do registo do texto a considerar para documentar a área de trabalho (Culinária). Trabalho desenvolvido no computador.
Sessão nº 18	Organização do texto e identificação dos aspetos a retirar e adicionar em cada secção do portefólio.
Sessão nº 19	Organização do texto e identificação dos aspetos a retirar e adicionar em cada secção do portefólio.
Sessão nº 20 e 21	Organização das fotos por secção e texto representativo das mesmas.
Sessão nº 22	Identificação e nomeação das diferentes secções.
Sessão nº 23 e 24	Organização da apresentação em formato digital.
Sessão nº 25-27	Impressão, plastificação e organização do portefólio.

ANEXO 4 – PORTEFÓLIO DA C