

Hélder Augusto Carreira Marques

Trissomia 21 e comportamentos disruptivos em sala
de aula:
Estudo de Caso



Porto, 2013

Hélder Augusto Carreira Marques

Trissomia 21 e comportamentos disruptivos em sala
de aula:
Estudo de Caso



Porto, 2013

Hélder Augusto Carreira Marques

Trissomia 21 e comportamentos disruptivos em sala
de aula:
Estudo de Caso

Orientadora:

Professora Doutora Susana Cristina Rodrigues Ferreira de Sousa Moreira Marinho

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial:
Domínio - Cognitivo e Motor.

Resumo

O presente trabalho de investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Fernando Pessoa e visa promover a inclusão e a participação de um aluno com Trissomia 21, associado a comportamentos disruptivos na sala de aula.

A inclusão é o grande desafio que se coloca à escola. É fundamental que esta seja capaz de encontrar formas e meios de responder com eficácia às necessidades educativas das crianças com Trissomia 21 associadas a comportamentos disruptivos. É neste contexto, que pretendemos obter resposta à seguinte questão: *De que forma um programa de intervenção, direcionado a um aluno com problemas disruptivos, associado a trissomia 21, influencia positivamente a mudança dos comportamentos?*

Neste trabalho apresentamos os resultados de um programa de modificação comportamental, analisando o seu contributo perante os problemas de indisciplina, tendo como participante alvo um aluno com Trissomia 21. Como enfoque realçamos a importância de uma abordagem preventiva e a resposta à intervenção que deve ser pensada em função do problema do aluno e das circunstâncias, quer familiares quer do seu meio circundante. O programa de intervenção implementado visou promover os comportamentos desejados dentro da sala de aula, durante o ano letivo 2011/2012. Tal foi possível através da recolha colaborativa dos registos de comportamentos disruptivos, pelos professores de turma e de educação especial, antes e após a intervenção baseada num sistema de créditos. No final deste programa verificaram-se mudanças comportamentais no aluno, com diminuição dos comportamentos disruptivos e aumento de comportamentos ajustados.

Palavras-chave: Trissomia 21; Comportamentos disruptivos; Intervenção Inclusão;.

Abstract

This study, for the masters' degree on Educational Sciences – Special Education, Cognitive and Motor domain, in the University Fernando Pessoa, aims to promote the inclusion and participation of a student with Down Syndrome and disruptive behaviours in the classroom.

Inclusion is the major challenge facing school today. So it is essential that school succeed in finding ways and means to respond effectively to the educational needs of children with Down Syndrome and disruptive behaviours. Our study intends to answer the following question: *How does an intervention program targeted at a student with Down Syndrome and disruptive behaviours has a positive influence in his behavioural change?*

Intervention strategies and results of behavioural change in a student with Down Syndrome will be presented, and their contribution towards disciplinary problems will be discussed. This study focus on the importance of a contemporary, preventive and response to intervention approach, according to the student's problems and the circumstances regarding both family and environment issues.

In this study was implemented and evaluated an intervention programme wish aims to promote desired behaviours in the classroom during the 2011/2012 school year. This was possible through the collaborative collection of records of disruptive behaviour, by regular and special education teachers, before and after the intervention, using a rewarding credit system for student desired behaviours. At the end of this programme behavioural changes were observed, with a reduction of the disruptive behaviours and an increase of the desired ones.

Keywords: Down Syndrome; disruptive behaviours; inclusion; intervention

“A criança deve beneficiar de uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.” (*Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959*).

Agradecimentos

Entendo por agradecimento o reconhecimento, ou expressão de reconhecimento, dirigido àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o planeamento, realização e conclusão da presente Dissertação. Em dimensões distintas, foram muitos os que fizeram (e fazem) parte integrante da investigação aqui apresentada.

À Professora Doutora Susana Marinho, pelo acompanhamento, suporte e incentivo. Pela partilha de conhecimentos e disponibilidade constante. Pela capacidade única que lhe atribuo no que respeita à definição de metas e expectativas elevadas.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas pela colaboração, disponibilidade e entusiasmo demonstrado. À Professora Titular de Turma, por toda a colaboração no processo de recolha de dados. À Assistente Operacional pela disponibilidade constante.

A todos os que participaram no estudo, encarregados de educação e técnicos, pela colaboração e interesse que demonstraram ao longo de todo o processo em estudo.

À Isabel, pelo simples facto de existir e conseguir, com isso, dar sentido a todos os momentos da minha vida. Pelo suporte, pela paciência exacerbada e pela compreensão. Será sempre a minha fonte de inspiração.

A toda a minha família, pelo suporte constante. Aos meus pais, em quem me revejo. A educação que me deram é a base da minha conduta. Mais uma vez obrigado!

Índice

Resumo	v
Abstract	vi
Agradecimentos	viii
Introdução	1
1ª Parte - ENQUADRAMENTO TEORICO	3
Capítulo I - Trissomia 21	4
1.1. Conceito de Trissomia 21	4
1.2. As Características Físicas	4
1.3. Causas.....	5
1.4. Prevenção	7
1.5. Aspetos Socio-Afetivos.....	8
1.6. Trissomia 21 em Contexto Escolar	9
Capítulo II - Problemas de Comportamento	12
2.1. Comportamentos disruptivos.....	12
2.2. Genética e meio na determinação do comportamento.....	14
2ª Parte - ESTUDO EMPÍRICO	16
Capítulo III - Caracterização do Aluno	17
3.1. Percurso Escolar	17
3.2. Ambiente Familiar.....	18
3.3. Descrição Funcional do Aluno	19
3.3.1. <i>Comunicação e Linguagem</i>	20
3.3.2. <i>Autonomia e Iniciativa</i>	20
3.3.3. <i>Motricidade</i>	21
3.3.4. <i>Atenção e Concentração</i>	22
3.3.5. <i>Comportamento e Interação Social</i>	22
Capítulo IV - Método	23
4.1. Estudo Caso e Investigação-Ação	23
4.2. Observação Naturalista	25
4.3. Resposta à Intervenção (RaI)	26
4.4. Procedimento.....	27

Capítulo V - Intervenção Educativa.....	29
5.1. Modificar Comportamentos – Um novo paradigma	29
5.2. Registos de Frequência.....	34
5.2.1. Primeira fase (Avaliação Inicial)	34
5.2.2. Segunda fase (Implementação do programa/Intervenção)	39
5.2.3. Terceira fase (Avaliação Final)	42
Capítulo VI – Análise e Discussão dos Resultados.....	42
6.1. Antes da Intervenção	42
6.2. Intervenção	46
6.3. Após a Intervenção	48
6.4. Discussão dos Resultados.....	53
Conclusão.....	56
Referências Bibliográficas.....	59
Anexos	64

Índice de Imagens

Imagem 1 - Caixa de Créditos	40
------------------------------------	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Total de Registos do comportamento observado (antes da Intervenção).....	44
Gráfico 2. Frequência dos comportamentos desejados.....	44
Gráfico 3 – Frequência dos comportamentos desejados.....	45
Gráfico 4 – Frequência dos comportamentos desejados.....	46
Gráfico 5 - Total de Registos de comportamento observado (após a Intervenção).....	48
Gráfico 6 - Distribuição dos registos dos comportamentos desajustados.....	50
Gráfico 7 - Frequência de comportamentos desajustados/Após intervenção	51
Gráfico 8 – Frequência de comportamentos desajustados/Após intervenção.....	51
Gráfico 9 – Frequência de comportamentos desajustados/Após intervenção.....	51
Gráfico 10 - Distribuição das ocorrências dos comportamentos disruptivos	52
Gráfico 11 - Distribuição das ocorrências dos comportamentos disruptivos	52
Gráfico 12 - Distribuição das ocorrências dos comportamentos disruptivos	53

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Grelha de Registos de Frequência – Professora da Turma	37
Tabela 2 – Grelha de Registos de Frequência – Professor Ed. Especial	37
Tabela 3 – Intervenção / Promoção de Comportamentos Ajustados	38
Tabela 4 – Regras para atribuição de créditos	41
Tabela 5 – Grelha do Registos do comportamento observado (antes da Intervenção)...	43
Tabela 6 - Grelha de Registo de Créditos (Intervenção)	47
Tabela 7 - Grelha de Registo do Comportamento Observados (Após a Intervenção)....	49

Introdução

A inclusão é o grande desafio que se coloca à escola. É fundamental que esta seja capaz de encontrar formas e meios de responder com eficácia às necessidades educativas de todas as crianças e, entre elas, as crianças com Trissomia 21 e comportamentos disruptivos.

É neste contexto, que pretendemos obter resposta à questão - problema que formulamos: *De que forma um programa de intervenção, direcionado a um aluno com Trissomia 21 e problemas de comportamento disruptivos, influencia positivamente a mudança dos comportamentos?* Como principal objetivo do estudo, pretendemos analisar as mudanças comportamentais de um aluno com Trissomia 21 e comportamentos disruptivos com a implementação de um programa de intervenção e, como objetivo secundário, averiguar qual a importância da implementação do programa de intervenção para a sua inclusão. Tendo em conta o problema formulado e o estudo que propomos desenvolver, pensamos que o professor e a escola devem adaptar-se à mudança rumo à escola inclusiva, munidos de estratégias diferenciadas e inovadoras, promotoras de uma escola para todos.

Nesse sentido, pretendemos que os resultados obtidos e a sua divulgação contribuam para estimular os docentes a refletirem sobre as suas práticas pedagógicas e sobre o investimento que é feito na educação de crianças com esta síndrome que apresentam, concomitantemente, comportamentos inadequados e desajustados, nomeadamente na sala de aula, utilizando estratégias diferenciadas e intervenções eficazes.

Este estudo centra-se numa criança de nove anos com Trissomia 21, a frequentar o segundo ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa escola de um Agrupamento do Distrito de Aveiro. Estava inserida numa turma de vinte e dois alunos, permanecendo nela vinte e duas horas semanais, sendo as restantes três horas ocupadas numa sala de expressões e outras atividades, no âmbito da Educação Especial. A criança possui severas dificuldades de aprendizagem, beneficiando de um Currículo Específico Individual (CEI) e de um projeto elaborado e dirigido à sua funcionalidade e capacidade. Este projeto, de nome Cri'Art, centra-se na área das expressões e da criatividade.

Para a realização deste estudo optámos por um Estudo de Caso por se tratar de um método sobejamente utilizado na investigação em Educação e, por ser aquele que melhor se adequava à investigação que pretendíamos realizar.

O estudo empírico desenvolveu-se com base num desenho observacional, no qual o investigador não intervém inicialmente, e com recurso a procedimentos para descrever acontecimentos que ocorrem naturalmente, através da observação naturalista do sujeito. Neste caso, a observação permitiu-nos recolher informação acerca dos comportamentos do aluno em estudo, antes e após a intervenção, no seu meio natural (a sala de aula). Encontramos também na Resposta à Intervenção (RaI) um modelo orientador para avaliação da eficácia da intervenção nos problemas comportamentais, uma vez que este modelo educacional permite elevar o sucesso ou a adequação comportamental dos alunos através da modificação de planos de aula assente na frequente monitorização dos comportamentos.

Com esta metodologia pretendemos fazer uma abordagem predominantemente interpretativa (Interpretativismo) para que seja, posteriormente, interventiva, num paradigma de investigação-ação.

Assim, apresentamos, na 1ª Parte, o Enquadramento Teórico, sobre a Trissomia 21 e os Comportamentos Disruptivos, objeto do nosso estudo e, na 2ª Parte, uma Componente Empírica, onde se refere o método, a intervenção, as estratégias, os objetivos, a descrição da implementação da intervenção, os resultados obtidos e a sua análise e discussão. Finalizaremos com a conclusão, onde focaremos as limitações sentidas, o contributo para investigações futuras e uma reflexão sobre os resultados alcançados.

1ª Parte - ENQUADRAMENTO TEORICO

Capítulo I - Trissomia 21

1.1. Conceito de Trissomia 21

Como advoga Sampedro, Blasco e Hernández (1997, p. 225), a Síndrome de Down ou Trissomia 21 são designações similares para o clínico descrito pela primeira vez por John Langdon Down, em 1886, a quem se ficou a dever o nome desta síndrome. A criança com Síndrome de Down apresenta uma distribuição anómala a nível cromossómico, existindo a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21, sendo também usual denominá-la de Trissomia 21. Utilizaremos neste trabalho esta última denominação.

Esta síndrome engloba um conjunto de alterações e de anomalias congénitas, a nível anatómico e fisiológico, tendo como causa uma alteração cromossómica referida, ocasionada durante o processo de fecundação.

O sujeito com esta síndrome apresenta um cariótipo com 47 cromossomas, em vez dos habituais 46, possuindo três cópias do cromossoma 21, em vez de duas. Existem três tipos diferentes de anomalias genéticas: em 93 a 95% dos casos existe uma Trissomia 21 livre; em 4 a 6%, ocorre uma translocação, em que os braços longos do cromossoma 21 excedentário se ligam aos cromossomas 14, 21 ou 22; finalmente, em 1 a 3% dos casos existe um mosaico genético, em que nem todas as células apresentam um número anómalo de cromossomas, segundo as autoras supracitadas.

1.2. As Características Físicas

Os portadores de Trissomia 21 apresentam, frequentemente, cardiopatias congénitas, afeções do aparelho gastrointestinal, problemas oftálmicos e auditivos, assim como alterações cerebrais. A aparência física destes indivíduos apresenta características muito particulares e específicas, o que lhes confere um aspeto muito semelhante entre si. Estas características foram enumeradas por Lambert e Rondal (1982, *cit.in* Sampedro *et al.* 1997, p. 227) e que, resumidamente, passaremos a citar:

A cabeça é mais pequena do que o normal. A parte de trás occipício é geralmente proeminente. As fontanelas podem ser relativamente grandes e encerrarem mais tarde do que nas crianças normais. O nariz é pequeno e com a parte superior achatada. Os olhos são ligeiramente rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores. A parte exterior da íris pode apresentar manchas de cor ligeira (chamadas manchas de Brushfield). As orelhas são pequenas, assim como os lóbulos auriculares. A boca é relativamente pequena. A língua é de tamanho normal mas, em consequência da pequenez da boca associada ao baixo tónus muscular da criança mongoloide, pode sair ligeiramente da boca. Os dentes são pequenos e muitas vezes mal formados e mal implantados. Podem mesmo faltar alguns dentes. O pescoço é tipicamente curto. As mãos são pequenas com dedos curtos. Frequentemente a mão apresenta uma só prega palmar em vez de duas, e o dedo mindinho pode ser um pouco mais curto do que o normal e ter apenas duas falanges. A parte superior do dedo mindinho está frequentemente curvada na direção dos outros dedos da mão. Os pés podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé. A pele aparece ligeiramente arroxeadada e tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce. Os cabelos são finos, relativamente ralos e lisos.

Defendem ainda as autoras que, para além das particularidades citadas, há vulgarmente a ocorrência de hipotiroidismo, tendência para a obesidade, acompanhada de atrasos no crescimento, hipotonia muscular, fissura pálpebras oblíqua e aumento do tecido subcutâneo no pescoço. Apresentam ainda maior susceptibilidade às infeções, problemas do trato digestivo e problemas sensoriais.

O diagnóstico pré-natal pode ser feito por amniocentese, amostra das vilosidades coriônicas, rastreio serológico, ecografia e cariótipo das células fetais, presentes na circulação materna.

1.3. Causas

Sampedro, *et al.* (1997) referem que as causas responsáveis por esta alteração genética são várias e não são específicas existindo, contudo, uma relação entre a idade da mãe e o aumento da probabilidade de ocorrência da Trissomia 21, motivo pelo qual o diagnóstico desta alteração é realizado em todas as grávidas com mais de trinta e cinco anos. A síndrome ocorre em cerca de um em cada 800 nascimentos, sendo a causa mais comum de atrasos no desenvolvimento psicomotor - cerca de um terço do total dos casos.

A Trissomia 21, como já foi referido, é devida à presença suplementar de um cromossoma nas células humanas. Dificilmente se poderão determinar os agentes responsáveis por esta síndrome. Sabemos, contudo, que existe uma multiplicidade de fatores etiológicos que interagem entre si, resultando daí a Trissomia, sem percebermos a maneira como se relacionam. É, no entanto, necessário algum cuidado ao falarmos de possíveis causas, pois não se pode considerar a existência de uma relação direta de causa-efeito. Durante a gravidez não se conhecem factos que contribuam para o aparecimento desta anomalia.

Segundo as autoras, aproximadamente 4% dos casos de Trissomia 21 são derivados de fatores hereditários, tais como: a mãe ser afetada pela síndrome; famílias com crianças afetadas; casos de translocação num dos progenitores e casos em que um deles, aparentemente normal, possua uma estrutura cromossômica em mosaico, com maior relevância de células normais. Outro fator etiológico, e talvez o mais conhecido, tem a ver com a idade avançada da mãe (mais de 35 anos), não se verificando qualquer associação em relação à idade do pai. Os especialistas alegam a possibilidade da existência de uma interação entre alguns dos diferentes fatores que atuam no envelhecimento do processo reprodutor, favorecendo a anomalia cromossômica.

Existem também os fatores externos que podem estar relacionados com processos inofensivos, sendo a hepatite e a rubéola os agentes víricos mais significativos. Sampedro *et al.* (1997) continuam a defender que alguns estudos efetuados indicam que existe uma maior incidência da síndrome quando os progenitores estiverem expostos a radiações. As radiações podem causar mazelas mesmo que aplicadas à progenitora muito tempo antes da fecundação.

Também os agentes químicos podem estabelecer mutações genéticas, tais como o alto conteúdo de flúor na água e a poluição atmosférica. Alguns autores ainda identificam os problemas de tiroide da mãe como um fator preponderante. A relação entre a síndrome e o índice elevado de imunoglobulina e de tiroglobulina no sangue da mãe, parece estar associada ao aumento de anticorpos relacionado com o avanço da idade dela. Por fim, Sampedro *et al.* (1997) refere ainda, que a insuficiência de vitaminas pode favorecer o aparecimento de alterações genéticas.

1.4. Prevenção

Apesar desta patologia não ser curável, Sampedro *et al.* (1997) enumeram três aspetos fundamentais para uma prevenção eficaz:

(a) “a idade da mãe”, é um fator preponderante para conceber um filho com Trissomia 21. A medida preventiva passa por fornecer informação à população em geral, advertindo-a, particularmente as potenciais mães, do risco que correm com uma gravidez tardia;

(b) o “aconselhamento genético”, no qual é dada informação aos pais sobre o risco estatístico de poderem ter um filho com Trissomia 21. Esta é ainda uma prática pouco usual, sendo só abrangidos os pais que já possuem um filho com esta síndrome. A análise cromossómica é deveras fundamental e crucial que seja feita aos pais e irmãos de uma criança com Trissomia 21, sendo que através dela o médico aconselhará a futura descendência familiar. Se este estudo e aconselhamento não for feito, poderá levar um dos irmãos a ter futuramente um filho com esta síndrome, sem que se aperceba que existe maior risco que o normal, quando, na verdade, pertence a um grupo de alto risco, se a Trissomia for por translocação, transmitida pelos pais;

(c) “a amniocentese” é um método de diagnóstico precoce da síndrome, sendo efetuado logo nos primeiros meses de gravidez. Este método consiste em retirar líquido amniótico entre a décima quarta e a décima nona semanas de gravidez, por meio de uma punção com anestesia local. Após a cultura das células em laboratório durante dez a vinte e um dias, é feita uma análise cromossómica ao cariótipo, verificando se o feto possui ou não uma Trissomia.

Este método levanta alguma celeuma no que diz respeito a possíveis riscos médicos que lhe estão subjacentes e relativamente a princípios morais e religiosos. Em relação ao primeiro aspeto, Sampedro *et al.* (1997) concluem que os riscos, quer para a mãe, quer para o feto, são mínimos ou praticamente inexistentes. Apesar de existirem 1% de possibilidades da interrupção da gravidez, em caso de uso da amniocentese, não existem provas de que foi esta prática que a causou. Por este facto, este método realizado sob controlo de ultrassons para verificar a localização da placenta e do feto, denota fiabilidade e grande valor de diagnóstico.

Quanto à questão moral e religiosa, esta tem sido deveras debatida. Parafraseando Lambert e Rondal (1982, p. 230), “o conhecimento do feto com síndrome tem apenas a função de poder interromper a gravidez”. É evidente que esta posição não é unânime e tem opositores, embora Lambert questione aprofundando o tema: “Qual é o médico que, seguro do diagnóstico de” Trissomia 21, “se atreverá a ocultar a realidade aos pais? Quais serão os pais que, sabendo que conceberam um filho” com Síndrome de Down, “suportarão o prosseguimento da gravidez?”

As autoras supracitadas aconselham o uso desta técnica quando: a idade da mãe é superior a 38-40 anos; quando na família existam crianças afetadas pela síndrome e quando algum dos pais for portador de uma Trissomia por translocação. Esta última só acontece e é geralmente conhecida, depois da existência de um filho com Trissomia 21.

1.5. Aspetos Socio-Afetivos

A criança com Trissomia 21 não tem uma personalidade única nem estereotipada, mas tão-somente uma maneira de ser, de pensar e de falar muito própria. Por este facto, torna-se necessário conhecê-la e respeitá-la, sabendo que apresenta alguns traços comuns que se devem contudo distinguir de uma criança para outra. Como fatores positivos destacamos o gosto pelo jogo, pela competição, a sua tenacidade, a imaginação, assim como o desejo de agradar e aprender.

Como fatores negativos, ou obstáculos ao seu desenvolvimento, deparamo-nos com a apatia, a fadigabilidade, o curto tempo de atenção e a teimosia. Sendo um dos objetivos primordiais da intervenção educativa o desenvolvimento social e afetivo, este terá que ser implementado precocemente tanto no meio familiar como no social e escolar.

O ambiente familiar é, por inerência, o berço de toda a estrutura afetiva, devendo apresentar-se sem ansiedades, sem rejeições, sem superproteções e com um envolvimento ativo dos pais na educação do seu filho.

É na idade escolar, sobretudo na pré-escolar, que se estabelecem os conceitos e bases sólidas de relação da criança com o outro e o meio envolvente, isto é, a

socialização. As dificuldades encontradas no âmbito escolar são muitas vezes motivadas pelo preconceito dos adultos e não pelos colegas. Através da ajuda de especialistas e de todos os membros implicados na educação da criança (pais, professores, técnicos, auxiliares, colegas) é possível chegar à resolução dos problemas afetivos encontrados no contexto onde surgem, tal como afirmam Sampedro, *et al.* (1997, pp. 246-247).

O desenvolvimento pessoal e social, assim como o desenvolvimento cognitivo, perceptivo, motor e da linguagem, devem ser precocemente trabalhados, com alguma insistência, para que não se instalem hábitos desajustados que perdurarão pela vida fora. Antes do início de um programa de aquisição de competências na área afetiva e pessoal, dever-se-ão suprimir todos os maus hábitos, garantindo as condições ideais de uma boa adaptação social.

1.6. Trissomia 21 em Contexto Escolar

O conceito de educação no que se refere às crianças portadoras de Trissomia 21 foi sofrendo alterações ao longo dos anos. As características físicas e questões de foro médico eram as mais relevantes para o diagnóstico e saúde desta população. O descrédito em relação à capacidade de aprendizagem das crianças com Trissomia 21 era tão elevado que levava a que os pais não investissem na promoção de ambientes estimuladores para os seus filhos.

Na verdade, a partir de meados do século XX, vários estudos realçam a importância do ambiente no que concerne ao desenvolvimento das faculdades mentais e sociais desta população. De acordo com Bryant (1988, *cit. in* Leitão, 2000) os ambientes mais estimuladores nos primeiros anos de vida, bem como posteriores, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo destas crianças.

(...) As investigações realizadas provaram que a estimulação em idades precoces é necessária para que a criança possa atingir todo o seu potencial. É igualmente importante que os pais e todos os funcionários da escola não limitem ou subestimem as capacidades potenciais destas crianças (Nielsen, 1999, p.10).

Leitão (2000) considera que as crianças que se desenvolvem em ambientes familiares são emocionalmente mais maduras e com interesses superiores às que são educadas em instituições. Ao contrário, nas instituições as interações estabelecidas são mais pobres que as proporcionadas no seio familiar.

Com o decorrer do tempo, assistimos a algumas mudanças, que embora de forma ténue, pretendiam promover alguma democratização no sistema educativo, pelo que as crianças passam a ter uma educação dependente no Ministério da Educação. Assim, inicia-se um outro percurso marcado pelo aparecimento de professores com preparação especializada valorizando-se o ensino mais estruturado e com materiais educativos apropriados.

As respostas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) passaram a desenvolver-se, preferencialmente, na classe regular, com a colaboração, quando necessário, de pessoal auxiliar ou de professores ou técnicos especializados.

(...) Os alunos com problemas de aprendizagem graves, sejam estas causadas por deficiência mental, por problemas de ordem emocional, sensorial ou de comunicação, devem frequentar escolas regulares, da sua área de residência, ou de uma área próxima (Costa, 1999, pp 25-36).

A Inclusão foi o grande desafio que se colocou à Escola, na tentativa de responder eficazmente, às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea. De acordo com a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que revelam. A escola deve satisfazer as necessidades diversas do aluno, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem e suas problemáticas. Neste sentido, Correia (1997, p. 21) afirma que

(...) a inclusão procura levar o aluno com NEE às escolas regulares e sempre que possível, às classes regulares, onde por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades (...) pretende-se a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais.

Toda a filosofia da Escola Inclusiva está centrada na escola. Nesta perspetiva, no que diz respeito ao seu funcionamento, Ainscow (1997) propõe que se adotem algumas medidas:

- Organização dos horários e das atividades de modo a que se proporcionem condições para a formação contínua dos professores;

- Abertura da escola aos pais, de modo a que entre estes e os professores se estabeleçam laços frequentes e estreitos, no sentido de haver uma maior colaboração entre a escola e a família;
- Abertura da escola à comunidade quer para que os alunos desenvolvam projetos de trabalho no exterior, quer para estimular os serviços da comunidade com a escola.

No que se refere aos alunos com NEE ou com deficiência, a mesma autora (1997) apresenta diferentes estratégias dirigidas ao professor:

- Colaboração com os colegas, com técnicos e com os pais;
- Utilização da cooperação e ajuda entre alunos;
- Utilização de diferentes meios para os ajudar a lidar com problemas de comportamento e diminuir o seu próprio stresse.

Só uma resposta global e contextualizada, que atenda às especificidades de cada criança no processo de ensino/aprendizagem, poderá contribuir para uma verdadeira igualdade de oportunidades. Tendo em conta este princípio da Inclusão não é a criança que tem de se adaptar à escola mas é a escola que tem de se adaptar ao aluno. Para Correia (1997, p.25),

é um desafio permanente proporcionar os serviços mais adequados às crianças com características tão diferentes e oriundas de ambientes tão diversos. Deste modo, há que perspetivar, tantas vezes quanto as necessárias, um programa de intervenção multidimensional e individualizado que conduza ao sucesso escolar.

É neste contexto que crianças com NEE e especificamente as crianças com Trissomia 21, têm usufruído de intervenções educativas que levam a níveis mais elevados de ganhos e habilidades funcionais.

Assim, e após a revisão de literatura sobre esta temática, emerge a necessidade de proceder ao enquadramento dos comportamentos disruptivos em foco no presente estudo de caso.

Capítulo II - Problemas de Comportamento

2.1. *Comportamentos disruptivos*

Para encontrarmos uma definição de comportamentos disruptivos ou desajustados dos alunos, socorremo-nos de Graubard (1973, *cit. in* Lopes e Rutherford, 2001, p. 25), onde se definem as incapacidades comportamentais como sendo

(...) um tipo de comportamentos excessivos, crónicos e desviantes, que vão desde os atos impulsivos e agressivos até aos atos depressivos e de afastamento, (a) que frustram as expectativas do receptor no que diz respeito àquilo que considera ser adequado, e (b) que o receptor quer ver eliminados.

Já no DSM-III-R (APA, 1987, *cit. in* Lopes e Rutherford, 2001, p. 25), os comportamentos disruptivos são definidos da seguinte forma:

Esta subclasse de distúrbios é caracterizada pelo comportamento social perturbador, o qual é frequentemente mais penoso para os outros do que para a pessoa que exhibe o distúrbio. ...Constitui-se num padrão de conduta persistente, que viola os direitos básicos dos outros e as principais normas ou regras da sociedade apropriadas para a idade.

Na anterior definição, o termo padrão é fulcral. Para podermos avaliar os comportamentos disruptivos, teremos que os considerar, não como sintomas isolados, mas a partir de um padrão de desenvolvimento que reflete um conjunto de comportamentos que se vai tornando cada vez mais organizado, à medida que o indivíduo cresce. Qualquer distúrbio de comportamento não deverá ser reconhecido a partir de sintomas isolados e fortuitos, mas de aglomerados de sintomas que denotem um padrão comportamental com um percurso específico.

Vários estudos mostram que os alunos problemáticos e com comportamentos disruptivos, (Brophy, 1996, *cit. in* Lopes e Rutherford, 2001; Marinho & Lopes, 2010), são difíceis, obrigam ao dispêndio de tempo e são frustrantes para quem lida com eles, designadamente o professor. A dificuldade surge porque se torna penoso ensiná-los ajustando o seu comportamento às exigências da sala de aula e da escola, assim como a sua adaptação às rotinas das mesmas. Ignoram as repreensões, contrariando-as propositadamente. Obrigam a um dispêndio de tempo devido à cronicidade e à

gravidade do comportamento demonstrado que não se resolve com a celeridade desejada. São necessários muitos esforços, que se prolongam no tempo, não sendo fácil eliminá-los. Uma tendência atual da investigação mostra a necessidade de conceptualizar os problemas comportamentais numa dimensão mais sistémica e ecológica, como resultado de uma complexa interação entre os atributos da criança ou adolescente, o seu *background* familiar e o contexto escolar (Marinho e Lopes, 2010).

As melhorias do comportamento perturbado do aluno são vagarosas e muitas parecem demonstrar desagrado para com quem pretende ajudá-lo. No que concerne ao conceito de comportamentos disruptivos na sala de aula, estes são identificados como a transgressão das regras escolares e condicionadores do processo de aprendizagem, do ambiente pedagógico e da inerente relação com a escola. Estes podem ocorrer quando as crianças se sentem frustradas, quando têm dificuldades em lidar com a autoridade ou quando procuram a atenção do adulto.

As crianças com distúrbios de comportamento representam um grande desafio para os educadores, para a escola e para a sociedade. São indivíduos que nem sempre são capazes de realizar as tarefas e atividades propostas e, além disso, chamam a atenção do grupo mais pelo desconforto que geram do que pela capacidade de manter boas relações. Podem ser muito tímidos e isolados ou barulhentos e agressivos (Lopes e Rutherford, 2001, pp. 42-43).

O que fazer com estes alunos, é uma questão que se coloca frequentemente aos próprios professores. Na revisão da literatura, verificamos que a Educação Inclusiva propõe a resolução cooperativa de situações problema, sejam estas de cariz académico ou de interação social de acordo com as orientações da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (Meijer, 2003, p. 7).

Resolução cooperativa de problemas: Especialmente para os professores que precisam de ajuda para a inclusão de alunos com problemas sociais/comportamentais, uma abordagem sistemática dos comportamentos indesejáveis na sala de aula, constitui um meio para diminuir a quantidade e a intensidade dos distúrbios durante as aulas. A definição de regras claras e de determinados limites, fixados com os alunos (acompanhados de incentivos adequados), provaram ser eficazes.

Tratando-se de um constructo multidimensional e integrativo, que inclui fatores interpessoais, cognitivos e emocionais, a competência social desenvolve-se nas práticas interativas entre o indivíduo e o seu meio. Sozinha e submetido a ações isoladas, a criança com distúrbios de comportamento tende a aumentar as discrepâncias,

acentuando a inadequação social. É no dia a dia, na convivência em grupo que o ser humano aprende a perceber o outro como um legítimo outro, aprende a negociar, interpretar as ações alheias e controlar as suas atitudes.

Segundo Meijer (2003), uma vez que o comportamento disruptivo “empurra” a criança para fora do convívio social, segregando-a, agravado com a patologia de uma síndrome associada, é preciso estar atento e manter o estado de cooperação entre os adultos responsáveis. Isto significa dizer que devemos estabelecer metas, promover estratégias adequadas e concisas, fazendo avaliações periódicas do processo, para que a escola não seja só inclusiva mas também inovadora.

2.2. Genética e meio na determinação do comportamento

O papel dos fatores genéticos é fulcral na determinação dos indivíduos com alto risco (Kazdin e Bucla-Casal, 2001), sendo apoiado por várias linhas de investigação (DiLalla e Gottesman, 1989; Kazdin, 1985). Estes estudos utilizam-se com frequência, nomeadamente em gémeos, para comprovar o papel da influência genética, sobretudo em gémeos homozigóticos (procedentes de um mesmo óvulo). Nestes casos, os gémeos sendo muito parecidos, demonstram uma grande concordância de comportamentos antissociais.

Os estudos referentes a crianças adotadas distinguem melhor as influências genéticas e ambientais, pelo facto de a criança ter sido separada dos pais biológicos à nascença. Contudo os estudos patenteiam que o comportamento desajustado dos filhos é mais provável quando o progenitor apresentou tal comportamento (Cadoret, 1978; Gomà, 1987, *cit. in* Kazdin e Bucla-Casal, 2001). A corroboração, relativamente frequente, do aumento do risco devido ao comportamento antissocial dos progenitores das crianças adotadas estabelece o papel da genética na explicação de uma parte da variância no aparecimento das perturbações comportamentais. Contudo, por si só, os fatores genéticos não explicam as descobertas feitas atualmente.

Cadoret e Cain (1981, *cit. in* Kazdin e Bucla-Casal, 2001, pp. 28 e 29) referem que:

(...) os estudos sobre adoções mostram a influência de fatores ambientais assim como o impacto das condições domésticas desfavoráveis (disputas conjugais, maus-tratos e transtornos psiquiátricos), da exposição a cuidados maternos intermitentes antes de permanecer num lugar de adoção definitivo e da idade em que a criança é adotada.

Este estudo sugere, no fundo, o papel articulado e interativo dos fatores genéticos e ambientais. O duplo contributo destas influências pode observar-se nos estudos que denotam os comportamentos desajustados socialmente quer em pais biológicos quer nos adotivos, aumentando assim o risco de aparecimento desses comportamentos na criança (Mednick e Hutchings, 1978, *cit. in* Kazdin e Buela-Casal, 2001). Contudo o impacto dos pais biológicos é muito maior. O risco aumenta quando estão presentes ambas as influências, isto é, as influências genéticas e as ambientais (Cadoret, *et al.* 1983, *cit. in* Kazdin e Buela-Casal, 2001).

2ª Parte - ESTUDO EMPÍRICO

Para realizar o estudo empírico baseamo-nos na metodologia de investigação-focada num estudo de caso com observação de comportamentos. A observação naturalista foi importante na medida em que permitiu uma recolha de informação fidedigna dos factos no meio natural do aluno (sala de aula). Encontramos também na Resposta à Intervenção (RaI) um modelo de apoio às nossas necessidades, isto é, ao nível dos problemas comportamentais.

Premeia-se no ponto seguinte a caracterização funcional do aluno, o seu percurso escolar e familiar, para melhor se perceber a incidência da intervenção. Para tal procedemos à recolha de dados através do Processo Individual do aluno, entrevistas realizadas à encarregada de educação, professora titular de turma e assistente operacional (anexos VI, VII, VIII e IX) e da própria experiência de trabalho direto do investigador enquanto professor de educação especial.

Capítulo III - Caracterização do Aluno

3.1. Percurso Escolar

O aluno Alfa, objeto de estudo, é portador de Trissomia 21, tem nove anos de idade, frequenta o segundo ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa escola de um Agrupamento do Distrito de Aveiro, beneficiando de Educação Especial e tendo usufruído, desde a nascença, de acompanhamento da Equipa concelhia de Intervenção Precoce.

Quando iniciou o seu percurso escolar, em Jardim de Infância, e devido aos seus comportamentos disruptivos e à dependência do adulto, foi solicitada uma tarefaira para o acompanhar. Atualmente beneficia de um Currículo Específico Individual (CEI), de Adequações no Processo de Avaliação e de Tecnologias de Apoio, mantendo o acompanhamento da assistente operacional, sempre que é necessário e requerido pela professora da turma. As medidas educativas (DL 3/2008) aplicadas têm demonstrado

estar ajustadas às necessidades do aluno, tendo-se revelado um reforço positivo à sua Participação e Funcionalidade.

Para além do exposto, frequenta sessões de Terapia de Fala e Ocupacional duas vezes por semana, em horário letivo.

Descrevemos no ponto seguinte, um breve enquadramento familiar para que melhor possamos entender a criança analisada neste trabalho (dados obtidos a partir da entrevista à mãe).

3.2. *Ambiente Familiar*

O agregado familiar é composto pelos pais do aluno e por dois irmãos mais velhos. Os pais, ambos trabalhadores assalariados, demonstram pouca disponibilidade para o acompanhar quer a consultas, quer a terapias essenciais ao seu desenvolvimento e problemática, deixando-o entregue à escola e ao A.T.L. que frequenta. É de salientar que o aluno frequenta todas as atividades extra curriculares, permanecendo no espaço escola até ao limite do horário.

A família vai à escola quando é solicitada, embora o faça alegando falta de disponibilidade. As interações que desenvolve com o aluno, denotam alguma dificuldade no estabelecimento de regras na autoridade que o aluno necessita perceber, interiorizar e cumprir, com vista ao melhoramento das atitudes e dos comportamentos evidenciados.

A escola tenta colmatar, de alguma forma, a falta de estimulação da família, procurando acompanhar o aluno constantemente de forma personalizada, interagindo com ele, recorrendo a metodologias cooperativas de resolução de problemas, recorrendo a *software* específico para o desenvolvimento das competências de comunicação e alargamento de vocabulário, propiciando situações diversas de partilha em grupo, recorrendo a outras formas de expressão (à dramatização, à música, à expressão plástica, ...).

A terapeuta de fala que o acompanha, no espaço escola, tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento das suas competências de comunicação e

linguagem. Quer a terapeuta quer a escola têm tentado intervir junto da família, no sentido desta modificar algumas das suas práticas, potenciando o desenvolvimento global da criança.

Feito este breve enquadramento familiar iremos focar-nos, no ponto seguinte, na caracterização do aluno propriamente dita, compreendendo a sua descrição funcional. De notar que muitos dos comportamentos descritos estão associados às características tipicamente apresentadas pelos portadores de Trissomia 21. Para uma melhor compreensão da origem do problema, existem informações no Processo Individual do aluno recolhidas junto dos Serviços de Saúde, nomeadamente Hospital Pediátrico de Coimbra, datado de 2010 que acompanham a criança e que referem o diagnóstico de “Trissomia 21 com cardiopatia congénita, atraso de desenvolvimento psicomotor mais evidente ao nível da linguagem e motricidade fina” e confirmam impulsividade, o tempo de tarefa muito curto e agitação, situando o aluno a um nível cognitivo funcional com o seguinte perfil: Área visual – 4 anos e meio; Linguagem compreensiva – 3 anos e meio; Motricidade Fina – 3 anos e Expressão - 2 anos.

3.3. Descrição Funcional do Aluno

O aluno Alfa é uma criança simpática e afável, ainda que demonstre alguma agressividade que, não parece ser intencional, mas resultado das vivências extra escolares, da sua capacidade física e de um nível de desenvolvimento sociomoral ainda bastante imaturo. No entanto, podemos verificar que o aluno é bem aceite no seio do grupo de pares, que não valoriza as suas diferenças e inquietude, demonstrando gosto em ajudá-lo a ultrapassar algumas barreiras. Apresenta dificuldades moderadas na imitação de gestos e sons, o que se torna visível nas pequenas dramatizações que lhe são propostas ou na repetição de palavras ou canções. Contudo gosta de ouvir música e memoriza algumas canções e gestos simples.

Quanto à aprendizagem através da interação com os objetos, nomeadamente no jogo simbólico, fá-lo com imaturidade, a um nível pouco elaborado e normalmente termina as atividades gerando confusão e perturbando os ambientes, espalhando os objetos e os materiais pelo chão ou atirando-os contra as paredes ou às pessoas.

A descrição a cima mencionada baseia-se na observação direta e informal, nos variados contextos, dentro da sala de aula.

3.3.1. Comunicação e Linguagem

É uma criança que, habitualmente, não coloca questões nem emite opiniões, o que poderá estar relacionado com as suas limitações intelectuais e o seu reduzido domínio da linguagem, quer em termos de compreensão, quer em termos de expressão. A este nível, evidencia um discurso pouco inteligível maioritariamente constituído por palavras soltas e sem nexos.

O aluno nem sempre compreende as instruções ou recados que lhe são dados e também revela dificuldade em transmitir oralmente as suas necessidades, ideias e pensamentos, quer pelo facto de exibir uma articulação deficiente dos sons/palavras, quer pela inexistência de vocabulário de base, adequado à sua faixa etária. Durante as conversas que mantém com os outros (pares ou adultos) além das características atrás enunciadas denota um pensamento ainda pouco elaborado, não conseguindo, por exemplo, recontar as suas próprias vivências ou histórias ouvidas. Tem dificuldades moderadas na aquisição de conceitos relacionados com o seu domínio vocabular e linguagem expressiva. É, apesar de tudo, uma criança bastante comunicativa, através dos gestos e do olhar.

3.3.2. Autonomia e Iniciativa

Relativamente ao desenrolar das atividades, o aluno Alfa mostra-se uma criança pouco autónoma, necessitando de supervisão constante: para levar a cabo a rotina diária, no que respeita ao planeamento e à gestão dos tempos e espaços em que as ações se desenvolvem; para realizar uma tarefa única que implique preparar, iniciar e organizar o tempo, o espaço e os materiais necessários. Destaca-se a título de exemplo, a sua incapacidade de realizar, sozinho, uma atividade de pintura, ou completar um puzzle. O adulto tem de planificar, de subdividir a atividade em tarefas mais simples e, na prática, ir dando instruções intermédias, à medida que a criança vai realizando a atividade. Esta

necessidade de supervisão estende-se aos cuidados pessoais do dia-a-dia, como sejam lavar as mãos e vestir o casaco, por exemplo.

Assim, manifesta dificuldades na utilização adequada da torneira, espalha e brinca com a água. Revela dificuldades moderadas em coordenar os gestos necessários para despir/vestir de forma independente a roupa, sendo que tem mais dificuldades no vestir e calçar, nomeadamente abotoar e desabotoar botões e fechos e apertar os cordões dos sapatos. Normalmente, não pede para lhe tirem a roupa, ainda que esteja com muito calor. Apesar das tentativas da escola para autonomizar a criança, a mãe, quando chega, tem tendência para fazer, ela própria, as tarefas, não dando tempo ao aluno para as efetuar e tendo dificuldade em respeitar o seu ritmo (informações retiradas nas observações diretas, pelos professores titular de turma/educação especial e assistente operacional, em contexto de escola).

3.3.3. Motricidade

Ao nível da motricidade fina, o aluno manipula com muita dificuldade objetos muito pequenos, havendo a necessidade de lhe facultar objetos adaptados e adequados à sua funcionalidade.

Apesar de denotar evolução na pega e domínio do instrumento de escrita, ainda não o faz da forma mais correta. Traça, a pedido, sem modelo, linhas horizontais e verticais por associação de imagens, embora não respeitando a direção do eixo de escrita (direita/esquerda; cima/baixo) e copia, de um modelo, linhas e grafismos, ainda que com muita dificuldade, saindo do suporte ponteadado com frequência. O seu traçado grafo-motor ainda não tem intencionalidade. Evoluiu no domínio do rato do computador, embora se “zangue” quando este não corresponde à sua vontade, adotando posturas de revolta e de agressividade. Ainda não definiu a lateralidade. No uso da tesoura, já tenta recortar segurando a folha, mas tem tendência a rasgar ou “dilacerar” a imagem ou objeto pretendido. Nos exercícios de colagem “come” a cola ou espalha-a em si e nos outros. Assim, o aluno denota preferência pelas atividades que não exijam grande minúcia de movimentos, nem um nível de concentração da atenção muito elevado.

3.3.4. Atenção e Concentração

O aluno revela dificuldades graves quer em concentrar a atenção em estímulos específicos, desligando-se das distrações contextuais, quer em dirigir a atenção para a realização de uma tarefa por tempo adequado à sua faixa etária, ou pelo tempo necessário à sua conclusão, sendo que saltita de atividade em atividade, não concluindo nenhuma, a não ser que alguém se mantenha junto dele, monitorizando o seu desempenho. Mesmo quando se encontra em tarefas do seu especial agrado, como seja o uso do computador, ao fim de algum tempo tem necessidade de interromper o que está a fazer e ir dar uma volta, situação que lhe é permitida com alguma frequência.

3.3.5. Comportamento e Interação Social

Ao longo do presente ano letivo o aluno revelou alguma inconstância na regulação das suas emoções, traduzidas por comportamentos disruptivos, tornando difícil a sua permanência dentro do grupo de trabalho e consequentemente dentro da sala de aula. Ainda não demonstrou ter adquirido regras sociais, aliado a uma grande teimosia/resistência em cumpri-las. No início do segundo período, a médica que o acompanha no Hospital Pediátrico de Coimbra (HPC), em concordância com a professora titular de turma, decidiu medicar o aluno com *Rubifen*®. A administração deste medicamento teve efeitos positivos, na medida em que incrementou e tornou mais frequentes e duradouros os períodos de concentração, assim como amenizou a sua conduta comportamental. Será de referenciar que os comportamentos agressivos e disruptivos continuavam a ser uma constante nas suas relações afetivas com o outro e com o meio circundante.

Ainda que o aluno ao longo do ano letivo, tenha registado progressos significativos, manteve-se uma criança muito impulsiva, com dificuldade em desenvolver as atividades necessárias à aquisição de competências mais complexas.

Capítulo IV - Método

A metodologia adotada neste estudo enquadra-se na investigação-ação com incidência num estudo de caso e, tal como afirma Stake *cit. in* Duarte (2008, p.16)

por vezes o caso aparece-nos pela frente e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objeto de estudo. Isto acontece quando um professor decide estudar um aluno com dificuldades, quando sentimos curiosidade por determinados procedimentos, ou quando decidimos avaliar um programa.

Aparece quando há necessidade de dar resposta a um problema/questão, procurando ir mais além do conhecimento existente.

4.1. *Estudo Caso e Investigação-Ação*

O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (2005), Rodríguez *et al.* (1999), Sousa (2005), entre outros, para os quais, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais.

Segundo Almeida e Freire (2007, p. 24), este tipo de trabalho de investigação define-se como “humanista-interpretativa, e que aparece por norma mais associada a expressões como investigação qualitativa e naturalista”, também “designada de perspectiva qualitativo-interpretativa, dado assumir uma menor postura nos aspetos da quantificação e da manipulação-explicação dos fenómenos.” (p. 27).

Refere ainda (p. 126) que este método pode ser particularmente importante na avaliação de uma metodologia de intervenção. Para o autor os estudos caso

visam geralmente a observação de fenómenos raros, mas ricos ou importantes do ponto de vista de informação contida para questionar uma dada teoria ou contrapor teorias, para explorar uma hipótese ou uma metodologia de análise.

A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002, pp. 343-344).

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno.

É neste sentido que focamos o nosso estudo sobre a investigação-ação, uma vez que é a que mais se adequa à situação contextual deste estudo, possibilitando dar uma resposta aos objetivos que nos propomos alcançar.

Adequa-se ainda aos propósitos desta investigação, uma vez que pode ser definida “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliott, 1991 *cit. in* Máximo-Esteves, 2008 p. 69), sendo o que se ambiciona no contexto educativo.

A investigação-ação apresenta-se como uma pequena intervenção no funcionamento do mundo (Halsey, 1972), permitindo assim

(...) o desenvolvimento de ações de conhecimento-intervenção nos sistemas sociais, com o objetivo de provocar mudanças durante as tentativas de encontrar respostas para os problemas dos grupos e da comunidade (Oliveira *et al.*, 2004, p 29).

Tomando em conta estas conceções, tornam-se facilmente perceptíveis os conceitos-chave da investigação-ação defendidos por Costa e Paixão (2004): inovação, mudança (ação) e colaboração entre investigadores e investigados.

O estudo de caso apresenta-se ainda como uma abordagem metodológica de investigação, dominando a área das Ciências Sociais (Carmo e Ferreira, 2008). É adequado quando há a pretensão de incidir num contexto próprio, estudando “a totalidade, a particularidade, a realidade, a participação, a negociação, a confidencialidade e a acessibilidade” de uma situação específica” (Pacheco, 1995, p.75). Possibilita assim, conhecer em profundidade, para alcançar o seu objetivo geral (Gomez *et al.*, 1996, p. 99): “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” a situação para a compreender e proporcionar um maior conhecimento sobre a mesma.

Indo ao encontro de diretrizes da investigação-ação, o estudo de caso reveste-se de importância na medida em que se pretende conhecer e avaliar a situação para posteriormente a transformar.

Perante tudo isto e procurando uma metodologia que se adaptasse a um contexto único e a uma determinada situação, o estudo de caso pareceu-nos ser o que melhor se ajusta a este projeto de investigação-ação. Com esta metodologia pretende-se fazer uma abordagem, predominantemente, interpretativa (Interpretativismo) para que seja, posteriormente, interventiva.

4.2. *Observação Naturalista*

O estudo empírico tem por base um desenho observacional, no qual o investigador não intervém inicialmente. Desenvolvem-se procedimentos para descrever acontecimentos que ocorrem naturalmente, sem intervenção, recorrendo à observação naturalista do sujeito. Neste caso, será um estudo observacional que fornece informação acerca do aluno em estudo.

Na recolha de dados utilizamos a Observação Naturalista, sendo esta uma estratégia mais efetiva na obtenção de informação acerca da criança, pois permite a recolha de informação fidedigna sem modificação do contexto natural, sem causar constrangimento ou contribuir para a limitação da demonstração das competências da criança (Hills, 1992). Também Cole e Cole (2001) afirmam que a forma mais direta de reunir informações objetivas sobre as crianças é estudá-las através de Observações Naturalistas, sendo que este tipo de estratégia permite a observação do comportamento nos contextos e, por conseguinte, a recolha e posterior análise de dados, que permitirá a compreensão dos comportamentos espontâneos, complementando e clarificando os dados recolhidos nas entrevistas (Polkingorne, 2005).

Sendo um método de recolha de informação altamente dependente de quem observa, a observação naturalista deve ser realizada de forma objetiva, registando-se exaustivamente os comportamentos tal e qual como ocorrem, sem influência da formação e personalidade de quem observa (Lima e Vieira, 1996).

A observação naturalista proporciona ainda uma amostra direta do comportamento tal como ele acontece, no tempo e no lugar da sua ocorrência habitual, sendo por isso um método de avaliação mais direto e menos inferencial. Neste caso trata-se da observação do comportamento do aluno, em contexto de sala de aula, mais especificamente no trabalho com os pares.

4.3. Resposta à Intervenção (RaI)

Este estudo encontra também apoio no modelo de Resposta à Intervenção (RaI).

Para Fox, Carta, Strain, Dunlap e Helmmeter (2009), a RaI é um sistema de tomada de decisão projetado para permitir respostas rápidas e eficazes, tanto ao nível da aprendizagem das crianças como ao nível dos problemas comportamentais. É um modelo educacional que pretende elevar o sucesso ou a adequação comportamental dos alunos, através da modificação de planos de aula, assente na frequente monitorização do progresso ou dos comportamentos. Assume-se hoje em dia como um dos tópicos educacionais mais discutidos (Samuels, 2008).

Este modelo suporta-se na prestação de serviços que as escolas podem utilizar para melhorar os resultados académicos de todos os alunos, bem como identificar alunos com Necessidades Educativas Especiais (NASDSE, 2006). Adota uma prática de base científica utilizada para medir o progresso e o desempenho do aluno e para avaliar a eficácia do método de ensino, que pode ser implementado a um só estudante ou a um grupo inteiro. A implementação deste modelo depende de vários fatores, como a seleção e fidelidade das intervenções, níveis, recursos, tempos e desenvolvimento profissional (NJCLD, 2005).

Segundo Gresham (2005) a Resposta à Intervenção (RaI) é definida e descrita simultaneamente com métodos e procedimentos para quantificar ou não um estudante, mostrando uma resposta adequada ou inadequada para uma intervenção baseada em evidências. Sérias dificuldades emocionais, comportamentais e sociais são exibidas por crianças e jovens resultando desafios substanciais para as escolas, professores, pais, e colegas. Estes desafios atravessam domínios disciplinares, de aprendizagem e

interpessoais, sendo muitas vezes causadores de uma escola caótica e de ambientes perturbadores em contexto sala de aula.

Para o referido autor esta resposta define-se também como uma alteração insuficiente em comportamentos-alvo, em função da intervenção. O objetivo de todas as intervenções é produzir uma discrepância entre a linha de base (antes da intervenção) e a pós-intervenção com níveis de desempenho. Esta utiliza dados baseados nas decisões tomadas, tendo como base a modificação, permitindo alterar a natureza da intervenção.

4.4. Procedimento

Segundo Almeida e Freire (2007, p. 37), “o primeiro passo numa investigação surge quando se procura uma resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema”. A definição de um problema para estudo decorre portanto, da necessidade de aceder e de produzir conhecimento, com o intuito de produzir mudanças que nos favoreçam. Nestes termos, “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa” (Borg e Gall, 1989; p. 4), em todas as suas dimensões.

Este estudo realizou-se em três fases:

- Primeira fase - Avaliação Inicial;
- Segunda fase - Implementação do programa (Intervenção);
- Terceira fase - Avaliação Final.

Na **primeira fase**, no que concerne à recolha de dados, optamos por entrevistar o encarregado de educação, a professora titular de turma e a assistente operacional, acerca dos comportamentos do aluno nos vários contextos, para a construção das grelhas de observação. Estas entrevistas semiestruturadas (anexos VI, VII e VIII) permitiram compreender a importância do contexto; a natureza das relações interpessoais; o desenvolvimento físico e emocional do aluno e, sobretudo, identificar e especificar os problemas comportamentais observáveis e mensuráveis.

Posteriormente foram efetuados registos de frequência de comportamentos para aferir e determinar o número de vezes que um determinado comportamento perturbador ocorria diariamente. Estes registos foram realizados pela professora da turma e pelo

professor de educação especial, através da observação naturalista, já que o aluno Alfa permanecia com ambos em diferentes espaços e contextos.

Segunda fase – após a observação e registo dos comportamentos iniciou-se o programa de intervenção com o objetivo de promover no aluno comportamentos adequados, extinguindo os indesejados. Neste sentido, foram elaboradas novas grelhas de registos de comportamentos (anexos XII e XIII) que foram negociados em conjunto com o aluno, de modo a adquirir comportamentos mais adequados, estabelecendo com ele prémios que iam ao encontro dos seus gostos.

Os comportamentos desejados foram registados diariamente (durante um período de tempo de 49 dias), quer na sala com a professora da turma, quer na sala do projeto Cri'Art (projeto direcionado às expressões), implementado para a funcionalidade do aluno, com o professor de educação especial.

Terceira fase - após a implementação do programa recorreremos novamente ao registo dos comportamentos do aluno, para comparar com a primeira fase, verificando se houve mudanças ao encontro do pretendido. Aplicaram-se as mesmas grelhas de observação implementadas antes da intervenção.

Numa fase posterior procedemos às análises e comparações de dados relativos às observações registadas em ambas as fases para aferir as mudanças comportamentais registadas. Poderemos observar estes resultados no Gráfico 6.

As diferentes etapas do programa de intervenção decorreram durante o ano letivo 2011/2012.

A investigação e implementação do projeto decorreu entre os meses de Dezembro de 2011 a Junho de 2012 (anexo I), com revisão de literatura relevante, observações diretas, registos diários, reuniões com os pares envolvidos, entrevistas, planificação de atividades e implementação de estratégias diferenciadas, privilegiando-se a pesquisa descritiva.

Capítulo V - Intervenção Educativa

Na intervenção pedagógica com os alunos com Trissomia 21, a escola deverá garantir um nível apropriado de educação para todos, através da implementação de currículos adequados, de uma boa organização escolar e de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Neste sentido, referimos Correia e Martins (2000) que defendem a promoção de intervenções ajustadas, potenciando os comportamentos positivos do aluno através da identificação dos fatores de risco que podem despoletar os comportamentos disruptivos. Imperioso se torna alterar o ambiente da sala de aula, as rotinas e as tarefas/regras que aumentam o sucesso, enaltecendo os comportamentos positivos e ajustados do aluno, retirando-o da sala de aula sempre que se pressinta algum mau estar, não deixando agravar a situação.

Só uma resposta global e contextualizada, que atenda às especificidades de cada criança no processo de ensino/aprendizagem, poderá contribuir para uma verdadeira igualdade de oportunidades. Tendo em conta este princípio de integração, não é a criança que tem de se adaptar à escola, mas é a escola que tem de se adaptar ao aluno.

É um desafio permanente proporcionar os serviços mais adequados às crianças com características tão diferentes e oriundas de ambientes tão diversos. Deste modo, há que perspetivar, tantas vezes quanto as necessárias, um programa de intervenção multidimensional e individualizado que conduza ao sucesso escolar (Correia e Martins, 2000, p.67).

5.1. Modificar Comportamentos – Um novo paradigma

Para modificar comportamentos devemos basear a nossa linha de atuação em três vertentes: o treino dos pais, o tratamento centrado na criança e a intervenção centrada na escola. De acordo com Vásquez (1997), a estratégia de intervenção deve seguir os passos das técnicas de modificação do comportamento, tais como: definição operacional do comportamento indesejado; estabelecimento da linha de base; definição dos fatores que motivam o comportamento e o fazem persistir; aplicação do programa de alteração do comportamento com recurso sobretudo ao reforço; avaliação do processo. Esta estratégia tem em conta que um determinado comportamento é

influenciado pelos antecedentes e que a sua repetição estará dependente dos consequentes. Segundo o autor, a manipulação nestas variáveis poderá conduzir a alterações comportamentais duradoiras.

O objetivo de qualquer intervenção comportamental consiste em reduzir a frequência de comportamentos disruptivos e aumentar a frequência de comportamentos desejados. Segundo Fowler (2000), a melhor maneira de influenciar um determinado comportamento é prestar-lhe atenção e a melhor maneira de aumentar a frequência de um comportamento desejado é apanhar a criança a portar-se bem.

No que diz respeito à família, a criança com problemas comportamentais terá mais facilidade de adaptação em ambientes familiares bem estruturados e baseados em rotinas e regras claras, onde as expectativas dos adultos são consistentes e as consequências são estabelecidas com clareza e aplicadas de imediato.

O trabalho com os pais deverá, pois, ter por base o treino em estratégias que lhes permitam controlar o comportamento dos filhos e melhorar a sua interação com os colegas. Para tal, devem usar duas estratégias essenciais: (1) apresentar modelos comportamentais adequados, visto que a criança aprende muito por imitação, e (2) aplicar reforços positivos aos comportamentos adequados, ignorando tanto quanto possível, os menos adequados. É necessário ter presente que um comportamento inadequado só se extingue quando é substituído por um comportamento socialmente aceitável.

O Modelo ABC, referido por Lopes e Rutherford (2001), tem como enfoque a diminuição dos comportamentos perturbadores, o aumento dos comportamentos adequados e ajustados socialmente, assim como a manutenção destes últimos, ao longo do tempo e em diferentes contextos. Os comportamentos que ocorrem dentro da sala de aula, são o resultado de alguns antecedentes que os indiciam, havendo posteriormente consequências desses mesmos comportamentos que podem ser ou não por eles motivado.

Os programas para o incremento de comportamentos desejáveis fazem-se através do reforço social e material consistindo em aumentar a probabilidade de ocorrência de comportamento através da recompensa (uma atenção, um louvor, um sorriso, um "Bom", um afeto, um reбуçado...). O reforço deve ser individual, seguir imediatamente

o comportamento desejado, ser fornecido de forma sistemática, inicialmente, para depois ser gradualmente retirado. Podem enunciar-se algumas estratégias que visam o fim referido no parágrafo anterior, pelo que Lopes e Rutherford (2001) enunciam (i) o reforço social; (ii) gestão de contingências; (iii) contratos comportamentais; (iv) sistema de créditos; (v) ensino positivo; (vi) autogestão.

De entre estas seis estratégias supracitadas, entendemos por conveniente utilizar no presente projeto as especificadas nos pontos (i), (iii), (iv) e (v) (explicitados no parágrafo anterior), conforme descreveremos seguidamente.

Os *Contratos comportamentais* em que duas ou mais pessoas estabelecem com o aluno um acordo escrito onde determinam o comportamento desejado e as consequências que advirão da sua ocorrência ou não, sendo-lhe as mesmas comunicadas.

Através do *Sistema de créditos* ou economia de fichas concedidos logo após a realização de um comportamento positivo e, mais tarde, trocáveis por determinadas recompensas do agrado do aluno.

Com base no *Ensino Positivo* destaca-se o profissional da educação como protagonista e promotor de boas práticas comportamentais.

Pretendendo alterar e extinguir os comportamentos disruptivos dentro da sala de aula, surge a intervenção pedagógica no sentido de aumentar e manter comportamentos adequados. Sabemos que só há eficácia com uma intervenção ajustada, atempada e objetiva, eliminando os comportamentos perturbadores, substituindo-os por outros socialmente aceitáveis e positivos, configurando mais uma vez estas práticas no ensino positivo definido pelo autor.

A utilização do reforço pode ser qualquer evento que aumente a frequência de uma reação precedente (Myers, 1999). Desta forma, o reforço pode abranger uma série de ações, como um elogio ou uma salva de palmas, por exemplo, assim como pode ser permitido à criança ter um momento de lazer, após a execução de uma tarefa.

Segundo Skinner (1953, *cit. in* Lopes e Rutherford, *op. cit.*, p. 99) existem dois tipos básicos de reforço, o positivo e o negativo. O positivo é capaz de fortalecer uma

reação quando oferece um estímulo logo após esta reação. Para a maioria das pessoas a atenção, o dinheiro e o reconhecimento funcionam melhor como reforço positivo.

O reforço negativo é capaz de fortalecer uma reação quando se remove algum tipo de estímulo adverso. O Reforço Social é uma consequência de um comportamento socialmente aceitável que permite que este se prolongue no tempo e aumente a sua frequência. Deve-se ignorar o comportamento disruptivos, tantas vezes quanto as necessárias, enaltecendo e elogiando os comportamentos que pretendemos incrementar. A técnica suprema do reforço social é a atitude de ignorar sistematicamente os comportamentos que pretendemos banir em oposição aos que pretendemos que o aluno mantenha. O reforço deve ser momentâneo, isto é, deve ser seguido ao comportamento ajustado e socialmente correto. Quanto mais depressa se compensar a atitude correta do aluno mais célere e eficaz será o reforço que deverá ser individual e personalizado às características de cada um.

No início deve-se reforçar com alguma insistência e sistematização passando posteriormente a ser reforçado de uma forma intermitente, para que não cause saturação e por vezes efeito contrário. Todas as tentativas que o aluno faça para tentar mudar o seu comportamento deve ser reforçado. Depois de estabelecido o comportamento desejado, este deve ser reforçado de uma forma intermitente, visto tratar-se da manutenção de um comportamento já estabelecido e que o aluno já considera natural e espontâneo e não da promoção de um comportamento ao qual o aluno resiste. Nesse momento, o aluno terá certamente apreendido e fomentado uma interação com o professor de uma forma positiva.

O Ensino Positivo é uma atitude adotada pelo professor perante os alunos, na forma de ensinar e de promover consequências díspares das previstas antecipadamente com base nos traços comportamentais do aluno.

Focalizando-nos no aluno Alfa em estudo, e em função da observação direta do comportamento do mesmo, ao longo do ano transato e durante o primeiro período, foi possível compreender que existiam fatores ambientais que interferiam no seu desempenho comportamental. Através do ensino positivo procurou-se implicar uma reorganização da gestão das atividades desenvolvidas, do modo a rentabilizar o tempo

global da aula, evitando assim, momentos de pausa com consequências em termos dos desvios comportamentais.

De modo a estabelecer contextos de trabalho estimulantes e positivos, foram adotados numa primeira fase os seguintes procedimentos:

- Negociou-se com o aluno um período de permanência no computador, escolhendo os jogos do seu agrado, sempre que o seu comportamento fosse o desejado;
- Negociou-se a utilização do campo de futebol, durante o intervalo da manhã, sempre que fossem cumpridas as tarefas e atividades propostas pela professora da turma; e
- Negociou-se com o aluno o prémio que pretendia para ser recompensado, através do sistema de créditos.

Foram elaboradas regras comportamentais que depois de serem negociadas e aceites por ambas as partes, foram atribuídas diariamente. Adotou-se, para todos os alunos do grupo, ainda que com especial incidência no aluno em causa, estratégias específicas de modificação do comportamento. Para o aluno, utilizou-se o sistema de créditos, conjugando o reforço contínuo com o reforço intermitente. Foi elaborada em conjunto uma grelha mensal a ser preenchida com um sistema de cores e afixada em local visível.

Enfatizámos o ensino positivo, que implicou uma reorganização da gestão das atividades desenvolvidas, de modo a rentabilizar o tempo global da aula, evitando momentos de pausa com consequências em termos dos desvios comportamentais.

Antecederam-se as rotinas das matérias dadas, começando com as menos apelativas e desejadas pelo aluno, premiando-os com pausas para relaxar com conversas de interesse dos mesmos. A disposição da carteira onde se senta o aluno passou a ser perto do professor (mudando algumas vezes, de acordo com o seu interesse). Proporcionou-se, dentro da sala de aula, um espaço lúdico para o aluno, com livros, jogos e um computador.

5.2. Registos de Frequência

Para a recolha dos dados da observação procedemos ao Registo de Frequência de acontecimentos (Tabela 1 e 2), visto estes discriminarem o número de vezes que o comportamento ocorre no interior de um determinado intervalo de tempo. Este registo aplica-se a comportamentos de ciclo definido, curto e cujo ritmo seja passível de registar, como defende Lopes e Rutherford. (2001, p. 56). É frequentemente utilizado por ser uma técnica vantajosa e fácil de utilizar, aplicando-se a comportamentos disruptivos, que pretendemos observar para posteriormente intervir sobre eles.

O Registo Contínuo foi também utilizado, porque:

(...) é um registo descritivo dos comportamentos manifestados durante um período determinado de tempo, dando-nos uma ideia mais clara das ocorrências e fornecendo informação mais rica do que aquela que se resume à frequência das ocorrências (Lopes e Rutherford, 2001, pp. 54-55).

5.2.1. Primeira fase (Avaliação Inicial)

Neste período de tempo foi pesquisada alguma revisão da literatura, inerente ao tema que pretendíamos elaborar, foram realizados os pedidos e autorizações a todas as entidades envolvidas, a realização das entrevistas à professora da turma, à assistente operacional e à encarregada de educação, assim como todo o procedimento expresso na Tabela 1, que em seguida passamos a descrever.

As Declarações de Consentimento, (anexos II, III, IV e V), foram elaboradas e entregues à Encarregada de Educação do aluno, ao Diretor do Agrupamento de Escolas, à Professora da Turma e à Assistente Operacional, onde se pretendia implementar este projeto, sendo de igual forma entregue, informando ambas as partes dos objetivos e procedimentos do estudo.

Os guiões das entrevistas (anexos VI, VII, VIII e IX), foram elaborados e conduzidos pelo investigador, com o intuito de conhecer e perceber melhor o comportamento do aluno, em diversos contextos. Com este passo da investigação pretendemos perceber e interpretar as vivências dos entrevistados perante o sujeito, isto

é, o aluno, elaborando questões direcionadas ao seu relacionamento com os diferentes pares e também a forma como estes reagem perante os seus comportamentos e atitudes.

À encarregada de educação foram formuladas questões (anexos VI e IX) direcionadas à maneira como reage perante os comportamentos disruptivos do seu educando, qual a sua reação perante eles e também perceber como é o ambiente familiar do aluno. Questionámos o gosto do aluno pela escola, sendo esta uma das formas de perceber se o aluno se sente feliz naquele espaço ou se para ele é uma inquietação. Percebemos ao longo da entrevista que os comportamentos se prolongam no ambiente familiar. Devido ao seu comportamento e alegando falta de disponibilidade para o acompanhar, os pais recorrem o mais possível à escola e ao ATL.

Da professora da turma (anexos VII e IX) pretendíamos conhecer a forma como intervém e reage aos comportamentos disruptivos do aluno em contexto sala de aula, assim como perceber quais os constrangimentos e as dificuldades sentidas em implementar diferentes práticas pedagógicas num universo de vinte e dois alunos.

Por último, foi entrevistada a assistente operacional (anexos VIII e IX), interveniente educativa muito importante e fulcral, pois é ela que frequentemente apoia o aluno, dentro e fora da sala, quando o seu comportamento é incompatível com o normal decurso da mesma. As questões foram direcionadas ao comportamento do aluno e à forma como elas lidam com esta problemática.

Posteriormente passámos à elaboração de registos de frequência de comportamentos (anexos X e XI), para aferir e determinar o número de vezes que um determinado comportamento perturbador ocorria diariamente. Foram escolhidos estes comportamentos por serem aqueles que causam maior constrangimento e inquietude no contexto sala de aula. Estes registos far-se-iam pela professora da turma e pelo professor de educação especial, já que o aluno permanecia com ambos em diferentes espaços e contextos.

Iniciámos esta fase do projeto com reuniões com a professora da turma para aferirmos a implementação da intervenção dentro da sala de aula que decorreu no mês de janeiro.

Os comportamentos disruptivos passaram a ser registados numa grelha de registo de frequência, todos os dias, quer na sala com a professora da turma quer na sala do projeto Cri'Art (projeto que primazia as expressões plástica, dramática, e de psicomotricidade) implementado para a funcionalidade do aluno, com o professor de educação especial. Destes comportamentos disruptivos, privilegiámos os que causavam mais constrangimentos em contexto de sala de aula, sendo estes:

- Entra e sai da sala sem pedir permissão;
- Fala/grita despropositadamente;
- Levanta-se do lugar sem autorização;
- Senta-se no chão com espalhafato;
- Agride fisicamente os colegas;
- Provoca verbalmente os colegas;
- Rasga a folha de trabalho;
- Arremessa o material escolar (lápiz, borracha);
- Recusa trabalhar;
- Desrespeita uma ordem da professora;
- Utiliza calão.

Aquando o preenchimento das grelhas referidas anteriormente, apercebemo-nos que na grelha de registos do professor de educação especial não se verificavam os comportamentos indesejados.

Após reflexão em conjunto, constatou-se que os comportamentos inadequados só aconteciam na sala de aula, sendo este o espaço privilegiado para se fazer a intervenção, já que com o professor de educação especial o seu comportamento era diferente, como se pode verificar nas tabelas seguintes assinalados com o número 1 e 2.

Tabela 1 – Grelha de Registos de Frequência – Professora da Turma
 Grelha de Registo de Frequência de Comportamentos Obsevidos
 Antes da Intervenção (Semanal)
 Professor Titular de Turma

Das 09h 00m às 15h 30m dos dias 16, 17, 18, 19 e 20 de janeiro de 2012

N.º	Comportamentos Observados	Dias da Semana				
		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1	Entra e sai da sala sem pedir permissão	8	6	10	6	10
2	Fala/grita despropositadamente	7	6	9	9	8
3	Levanta-se do lugar sem autorização	9	7	11	11	10
4	Senta-se no chão com espalhafato	5	6	9	9	9
5	Agride fisicamente os colegas	2	3	4	3	3
6	Provoca verbalmente os colegas	6	3	8	9	8
7	Rasga a folha de trabalho	6	7	8	9	9
8	Arremessa o material escolar (lápiz, borracha)	6	6	8	7	7
9	Recusa trabalhar	7	5	7	4	6
10	Desrespeita uma ordem do professor	8	4	8	7	7
11	Utiliza calção	7	3	7	4	7

Tabela 2 – Grelha de Registos de Frequência – Professor Educação Especial
 Professor de Educação Especial

Das 13h 30m às 15h de terça-feira e das 09h às 10h 30m de quinta-feira, dos dias 17 e 19 de janeiro de 2012

N.º	Comportamentos Observados	Dias da Semana			
		3ª	5ª		
1	Entra e sai da sala sem pedir permissão	2	3		
2	Fala/grita despropositadamente	1			
3	Levanta-se do lugar sem autorização				
4	Senta-se no chão com espalhafato				
5	Agride fisicamente os colegas				
6	Provoca verbalmente os colegas	2	1		
7	Rasga a folha de trabalho				
8	Arremessa o material escolar (lápiz, borracha)	1			
9	Recusa trabalhar	3	2		
10	Desrespeita uma ordem do professor	2	1		
11	Utiliza calção	4	2		

Como já referimos, a partir desta reflexão conjunta passámos a registar os comportamentos do aluno unicamente em contexto sala de aula.

Como os seus comportamentos destabilizavam o normal funcionamento da sala de aula, a professora teve que recorrer, muitas vezes, ao apoio da assistente operacional, utilizando uma pedagogia diferenciada. Assim, foi estabelecido um plano de intervenção.

Este programa de intervenção teve enfoque e pretendeu incidir sobre os comportamentos disruptivos do aluno no sentido de os minimizar, como se pode constatar na tabela 4. As atividades e materiais a utilizar foram construídos, sessão a sessão, à medida que o programa ia sendo implementado, mediante o sucesso ou insucesso do mesmo. Os objetivos foram ajustados à sua possível progressão e aprendizagem. Em função da observação direta do comportamento do aluno, antes da intervenção, foi possível compreender que existiam fatores ambientais que interferiam no desempenho comportamental deste. Assim, era importante estabelecer contextos de trabalho estimulantes e positivos, pelo que foram adotadas as seguintes estratégias enunciadas na tabela 3.

Tabela 3 – Intervenção / Promoção de Comportamentos Ajustados

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Atividades/Estratégias	Recursos humanos e Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e atuar segundo regras, critérios e normas de conduta de boas práticas de intervenção social, • Participar e cooperar na vida cívica de forma responsável. • Revelar e aumentar o bem-estar e auto-confiança. • Promover a motivação na realização das tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar o meio circundante; • Ter respeito pelos colegas e pelos adultos; • Respeitar todo o material; • Comportar-se adequadamente dentro da sala de aula; • Comportar-se adequadamente no recreio; • Aceitar sugestões que lhe são feitas; • Esperar a sua vez para falar; • Cumprir as regras estipuladas para a 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversas professor/aluno para trabalhar o conhecimento da pessoa (intraindividual, interindividual e pontos de vista gerais), das tarefas, das estratégias e da interação entre todas elas; • Utilização das TIC a fim de promover a atenção/concentração e consolidação de conhecimentos através de jogos educativos; • Utilização do projeto Cri'Art, onde se promovem atividades de Expressão Plástica, Dramática e Musical; • Utilização da Ludoteca fomentando atividades lúdicas; • Utilização do campo de jogos (futebol, jogos tradicionais); • Passeios na comunidade com o intuito de fazer compras (padaria, 	<ul style="list-style-type: none"> • Colegas da turma e da escola; • Professores; • Assistente Operacional; • Grelhas e fichas de registo de comportamentos; • Caixa de créditos; • Placards de Regras; • Sala do projeto Cri'Art (computadores, livros, jogos didáticos, materiais de Expressão Plástica e Dramática).

	<p>turma;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrar e sair da sala com correção, sem perturbar; • Controlar o seu comportamento, quando zangado; • Tomar consciência de quando o seu comportamento não é adequado; • Saber avaliar-se 	<p>mercado, farmácia, correios);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de modificação comportamental: • Reforço social; • Contratos comportamentais; • Sistema de créditos; • Ensino positivo.
--	---	--

A intervenção começou a delinear-se com o objetivo de promover no aluno comportamentos adequados, extinguindo os indesejados. Neste sentido, elaboraram-se grelhas de registos de comportamentos (anexos XII e XIII), que foram negociadas em conjunto com o aluno numa segunda fase deste projeto, pretendendo que adquira comportamentos adequados, estabelecendo com ele prémios que sabemos irem de encontro aos seus gostos.

5.2.2. Segunda fase (Implementação do programa/Intervenção)

Após estabelecer a linha de base inicial através da observação naturalista, foram elaboradas em conjunto, regras comportamentais negociadas, que foram aplicadas ao aluno. Adotámos, para todos os alunos do grupo, ainda que com especial incidência no aluno em causa, estratégias específicas de modificação do comportamento, a referir:

- O reforço social, de forma a valorizar todos os comportamentos adequados;
- Elaboração de uma grelha, preenchida com um sistema de créditos e afixada em local visível da sala de aula; e
- Promoção do ensino positivo.

Após um mês de observação de comportamentos, através de uma reunião entre a professora titular de turma e o professor de educação especial, foi elaborada uma tabela de registo, em conjunto com o aluno, com regras e comportamentos desejáveis, para ser exposta numa das paredes da sala de aula. A intervenção decorreu nos meses de fevereiro, março, abril e início de maio.

Os comportamentos e as regras foram negociados com o aluno, assim como a deliberação dos prémios que receberia se cumprisse o acordo estabelecido por ambas as partes (Contrato comportamental). É de referir que o aluno determinou os prémios que gostaria de receber (os prémios foram expostos em cima da mesa de trabalho para que o aluno os escolhesse) como recompensa pelo seu esforço e comportamento desejável.



Imagem 1 - Caixa de Créditos

O mesmo tinha uma caixa onde retirava bolas brancas e enfiava-as numa vara de madeira até agrupar 10. Estas correspondiam a cada crédito ganho. Ao completar esse grupo, substituía por uma bola amarela na vara central. Iniciava novamente até juntar 5 bolas amarelas. Nesse momento poderia retirar uma bola verde e coloca-la na vara da esquerda dando-lhe o direito a uma recompensa. Este processo voltava ao início até o aluno ganhar nova bola verde.

Estipulamos que quando o aluno perfizesse cinquenta créditos (1 bolas verdes) seria automaticamente recompensado. Para além desta caixa estava exposta numa parede da sala de aula a tabela referida com os registos de comportamentos adequados,

preenchida diariamente. Através desta pretendíamos fomentar um ambiente equilibrado e estável, promotor de múltiplas aprendizagens.

Privilegiámos os comportamentos que pretendíamos que o aluno apreendesse, extinguindo os disruptivos. Passamos a enumerá-los, na tabela seguinte, bem como as regras para a atribuição dos créditos:

Tabela 4 – Regras para atribuição de créditos

Regras de atribuição de créditos	
Pedir permissão para entrar;	Sempre que o aluno entra na sala.
Realizar as tarefas pedidas;	Sempre que o aluno realiza uma tarefa.
Pedir autorização para se levantar;	Sempre que o aluno pede autorização para se levantar.
Sentar-se corretamente;	Sempre que o aluno realiza a tarefa sentado corretamente.
Colocar o dedo no ar para falar;	Sempre que levanta o dedo para falar ou pedir alguma coisa.
Respeitar o material escolar;	Sempre que o aluno respeite o material até ao final do período da manhã e final da tarde.
Trabalhar em silêncio;	Sempre que realiza uma tarefa em silêncio.
Respeitar o professor;	Sempre que obedece ao professor ou o solicita educadamente.
Respeitar os colegas;	Sempre que respeitar os colegas ou demonstre afetividade.
Não dizer asneiras ou palavrões;	Não dizer palavrões até ao intervalo, até ao final do período da manhã e até ao final do período da tarde.
Pedir permissão para sair;	Sempre que pedir permissão para sair.

Posteriormente, no mês de maio e início de junho, aplicámos de novo as grelhas de registo de frequência de comportamentos observados, tal como foram apresentadas no primeiro momento da observação direta, isto é, em janeiro, em contexto sala de aula, para aferirmos se os comportamentos desajustados tinham sofrido alterações.

Estes comportamentos verificaram-se de imediato de uma forma atenuada, como se pode comprovar na tabela 7, sendo o aluno recompensado de imediato, como tinha sido negociado.

5.2.3. Terceira fase (Avaliação Final)

Nesta fase, após a implementação da intervenção e da análise quantitativa dos resultados alcançados, procedemos à reflexão de todos os registos recolhidos, descrevendo o comportamento observado do aluno, através de gráficos dos quais pretendemos inferir conclusões e perspetivar, inovando, novas práticas educativas.

Capítulo VI – Análise e Discussão dos Resultados

6.1. Antes da Intervenção

Com base nas entrevistas realizadas (anexos VI, VII, VIII e IX) e direcionadas à encarregada de educação, percebemos com esta informação que o ambiente familiar é muito permissivo, sem regras definidas, deixando que a escola assumisse esse papel.

No decorrer da entrevista com a professora da turma e da sua análise constatámos que a dificuldade é crescente em mantê-lo dentro da sala autonomamente, sem perturbar o bom funcionamento da aula, implicando destabilizar os pares.



Na entrevista dirigida à assistente operacional concluiu-se que o aluno estando afastado ou acompanhado por esta, quer em locais apazíveis ou dentro da sala, tem um comportamento controlável.

Com este passo da investigação podemos constatar e aferir que é unânime, em todas as entrevistas realizadas, o comportamento desajustado do aluno nos diversos contextos, salvaguardando as vezes em que está acompanhado por um adulto, em ambiente escolar.

Recolhidos os dados em diversas grelhas de registo de frequência dos comportamentos a observar, antes da intervenção, foi imperioso elaborar uma única grelha que nos desse toda a informação recolhida (Tabela 5), para uma fácil leitura e interpretação.

Tabela 5 – Grelha do Registos do comportamento observado (antes da Intervenção)

Mês: JANEIRO (2012)																																	Total de Registos		
Regras / Dias do mês				4-Jan	5-Jan	6-Jan			9-Jan	10-Jan	11-Jan	12-Jan	13-Jan		16-Jan	17-Jan	18-Jan	19-Jan	20-Jan			23-Jan	24-Jan	25-Jan	26-Jan	27-Jan		30-Jan	31-Jan						
Entra e sai da sala sem pedir permissão				10	9	9			9	10	10	8	9		8	8	10	9	10			10	9	10	8	9		10	8	183					
Fala/grita despropositadamente				8	8	7			7	9	8	8	8		7	7	9	9	8			8	8	8	7	7		8	7	156					
Levanta-se do lugar sem autorização				11	11	10			10	11	11	9	8		9	7	11	11	10			10	10	10	8	8		7	10	192					
Senta-se no chão com espalhafato				9	10	8			8	10	6	6	5		5	6	9	9	9			8	9	6	7	8		6	8	152					
Agride fisicamente os colegas				4	4	3			3	3	4	3	3		2	3	4	3	3			3	4	4	6	7		7	7	80					
Provoca verbalmente os colegas				8	8	7			7	7	8	7	6		6	5	8	10	8			8	8	6	6	5		6	7	141					
Rasga a folha de trabalho				8	7	8			8	8	8	6	6		6	7	8	9	9			7	8	4	5	5		6	5	138					
Arremessa o material escolar (lápiz, borracha)				8	8	8			7	7	8	6	6		6	7	8	7	7			7	7	7	7	7		6	6	140					
Recusa trabalhar				7	7	6			6	6	5	4	4		7	8	7	6	6			6	6	10	9	9		8	9	136					
Desrespeita uma ordem do professor				8	8	8			7	7	6	6	5		8	6	8	8	7			7	7	8	9	9		10	9	151					
Utiliza calção				8	7	7			7	7	8	8	6		7	7	7	6	7			7	8	7	7	6		6	6	139					
Total				88	87	81			79	85	82	71	66		71	71	89	87	84			81	84	80	79	80		80	82	1608					
N.º de dias observados				20																															

Fins de semana / Interrupções letivas 
 1º dia de aulas não foi registado 

Após a conclusão da referida grelha, sentiu-se a necessidade de elaborar gráficos que nos permitissem ter uma leitura de interpretação fácil dos comportamentos (gráficos 2, 3 e 4).

O gráfico 1 remete-nos, para as frequências do total dos registos de cada comportamento desajustado, sendo um complemento da tabela 5.

Através do gráfico 1, podemos depreender que o aluno teve maior incidência nos seguintes comportamentos “levanta-se do lugar sem autorização”, “entra e sai da sala sem pedir permissão” seguidos “desrespeita uma ordem do professor” e “senta-se no chão com espalhafato”. O menos frequente é “agrider fisicamente os colegas”.

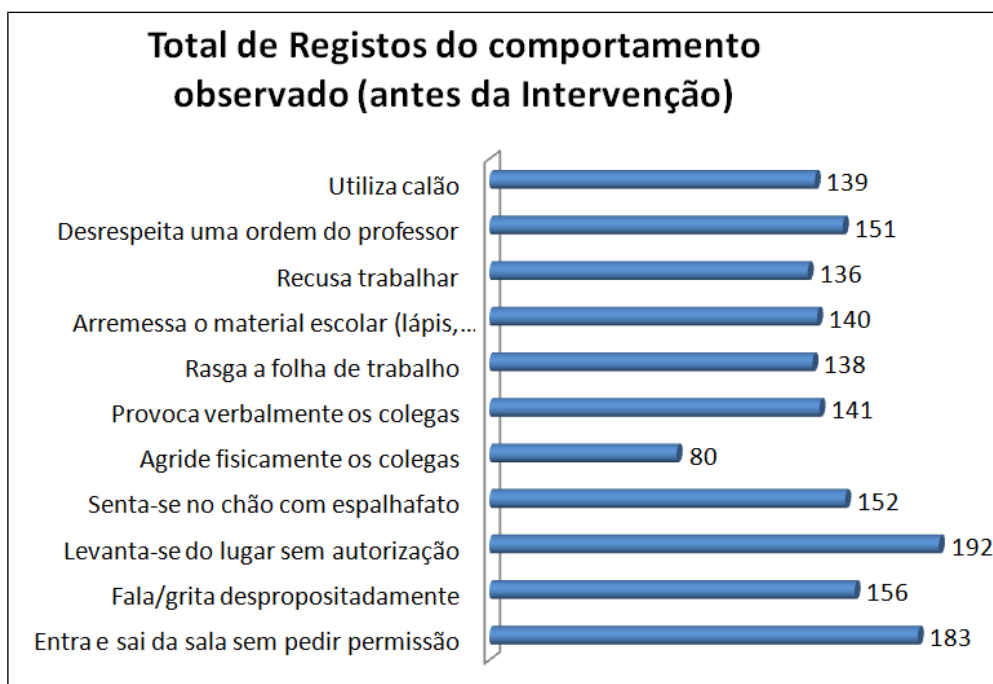


Gráfico 1 - Total de Registos do comportamento observado (antes da Intervenção)

No gráfico 2 observamos que os itens nele representados mantêm um índice elevado de comportamentos disruptivos, denotando-se uma ligeira quebra entre os dias 11 a 18 de Janeiro, não sendo significativo por motivo de doença (o aluno foi sujeito a uma cirurgia aos ouvidos, no entanto frequentou a escola após a intervenção cirurgica). É de salientar que os itens mais frequentes do mau comportamento são “levantar-se do lugar sem autorização” e “entra e sai da sala sem pedir permissão”.

Dados da Observação 1

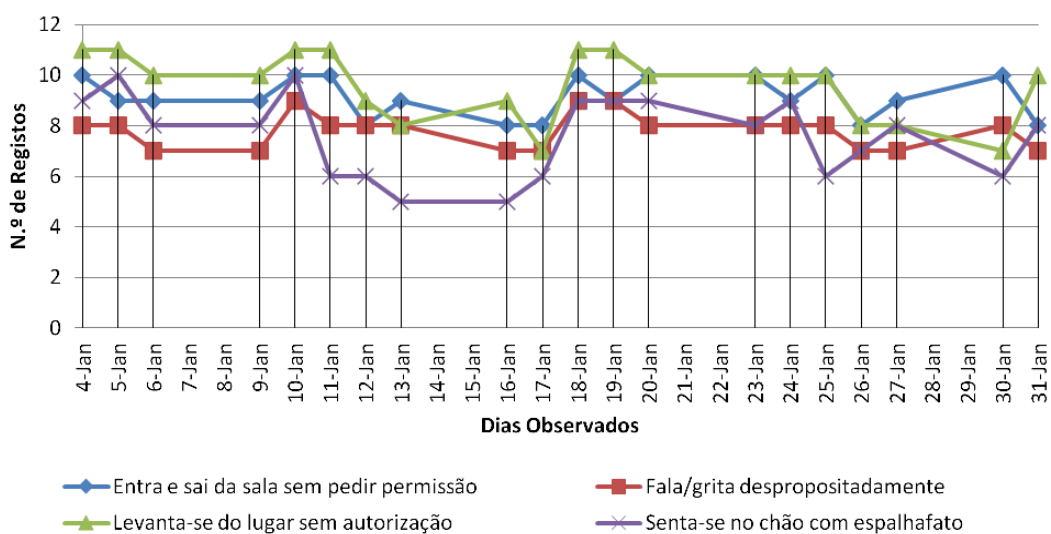


Gráfico 2. Frequência dos comportamentos desejados

No gráfico 3 verifica-se a mesma quebra acima referida, conforme se evidencia no gráfico 2. Constatamos uma diminuição no final deste período de observação, relativamente aos itens “provoca verbalmente os colegas e rasga a folha de trabalho”. O item “agríde fisicamente os colegas” foi o que teve menor índice de registos, obtendo no final do período de observação um acrescido número de registos. Este facto resultou das atividades que se desenvolveram, neste período, no âmbito do desporto, denotando-se uma maior agitação no grupo de trabalho e conseqüentemente a sua disrupção. O comportamento de “rasgar a folha de trabalho” não foi tão notório, porque as atividades eram mais lúdicas e noutro contexto, realizando-se num salão polivalente. A agressividade verbal diminuiu passando a prevalecer a agressividade física.

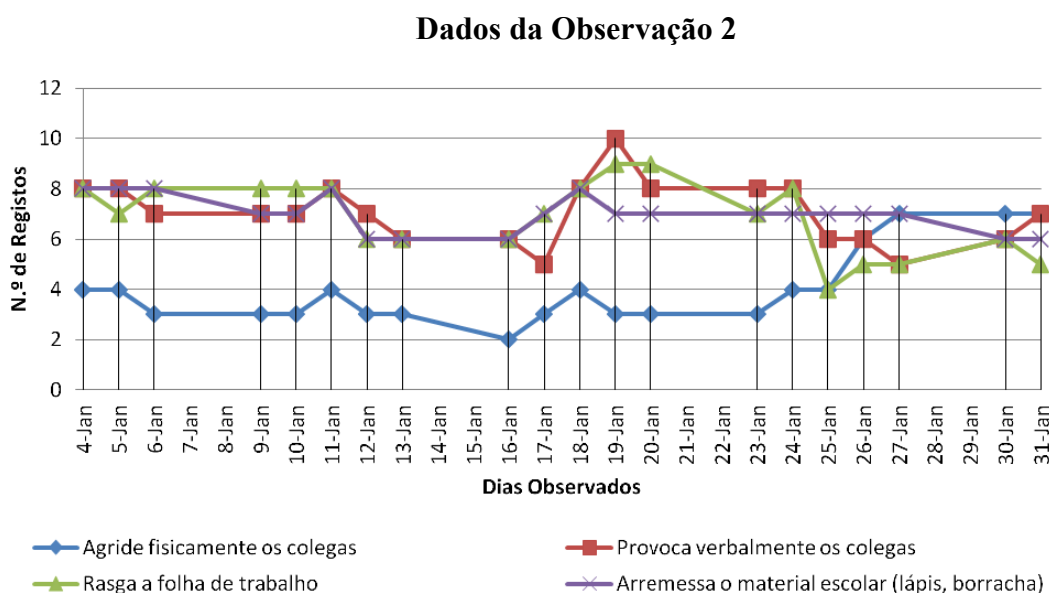


Gráfico 3 – Frequência dos comportamentos desejados

No gráfico 4 podemos verificar que relativamente ao item “utiliza calção”, este é frequente e habitual. Nos restantes constata-se que ao recusar efetuar as tarefas pedidas, “desrespeita uma ordem emanada pela professora”. Devido ao contexto que se vivenciava no final do período de observação e já referido anteriormente, denotamos novamente uma subida significativa nas linhas do gráfico.

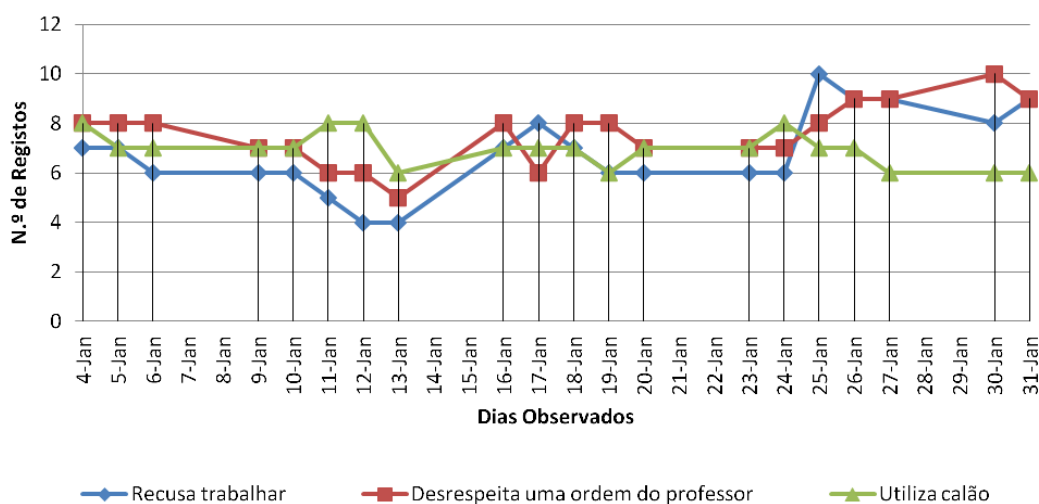
Dados da Observação 3

Gráfico 4 – Frequência dos comportamentos desejados

6.2. Intervenção

Podemos observar na tabela 6 a distribuição e o total de créditos atribuídos no período da intervenção. Esta tabela reporta-se aos comportamentos desejáveis, aqueles que pretendíamos que o aluno exibisse.

Como recompensa pelo seu esforço e bom comportamento, o aluno era premiado com um crédito e quando obtivesse os cinquenta créditos receberia imediatamente um prémio. Este prémio reportava-se a guloseimas (escolhidas pelo aluno, como por exemplo: chocolates, rebuçados). É de salientar que inicialmente o seu prémio era fazer jogos no campo de futebol ou atividades lúdicas no computador. Esta estratégia não surtiu efeito, pois logo na primeira recompensa ele não se mostrou agradado expressando-se (começou a chorar e a dizer que “não quero”, “ito não”). Explica-se esta sua atitude pois quando o seu comportamento não era adequado a professora costumava pedir à assistente operacional que o retirasse da sala por alguns momentos. Esta tinha por hábito deixá-lo ir até ao campo de jogos e ao computador, não constituindo estes um prémio para o aluno.

Podemos observar que na primeira semana o número de créditos atribuídos foi menor, pois o aluno estava ainda na fase de perceber o “jogo”. Depressa reconheceu que quanto mais regras cumprisse, mais depressa era recompensado.

No final de toda a intervenção foi atribuído ao aluno um total de 24 prémios.

6.3. Após a Intervenção

Depois de aplicado o programa de intervenção, refletidos e analisados todos os passos a ele inerentes e descritos acima, nas diversas fases, observamos e assentamos novamente os registos de frequência dos comportamentos (anexos XIV e XV) para percebermos se a intervenção estava a ter os resultados esperados/desejados. Tentámos também perceber, através da encarregada de educação, como se estava a comportar o aluno no ambiente familiar, depois da abordagem. Não foi conclusiva, visto começar por dizer que em casa se portava muito bem, sem qualquer problema a registar. No entanto, no fluir da conversa acabou por se queixar dos constrangimentos que sente quando tem que sair com ele ou levá-lo a qualquer evento.

No gráfico 5 (resultado da tabela 7), está explícita a modificação de comportamentos do aluno. Podemos verificar a extinção e ou diminuição de comportamentos desajustados, dando lugar a um comportamento no global mais assertivo e adequado.

Concluimos que o programa de intervenção, poderá ter motivado o aluno a comportar-se de outra forma. É de salientar que mesmo nesta fase o aluno continuou a ser recompensado, isto é, continuou a ser utilizado o sistema de créditos e a atribuição de prémios pelo seu comportamento.

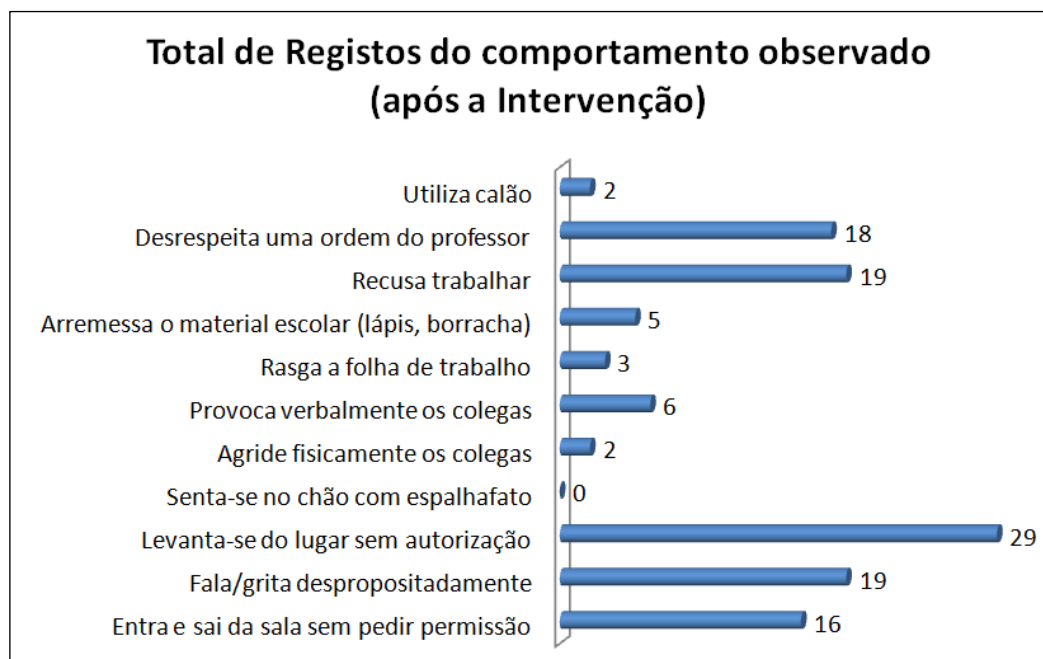


Gráfico 5 - Total de Registos de comportamento observado (após a Intervenção)

O recurso ao calção, atitude constante no aluno, passou a ser menos frequente, e associado ao colocar da mão na boca, antecedendo assim um comportamento desejado.

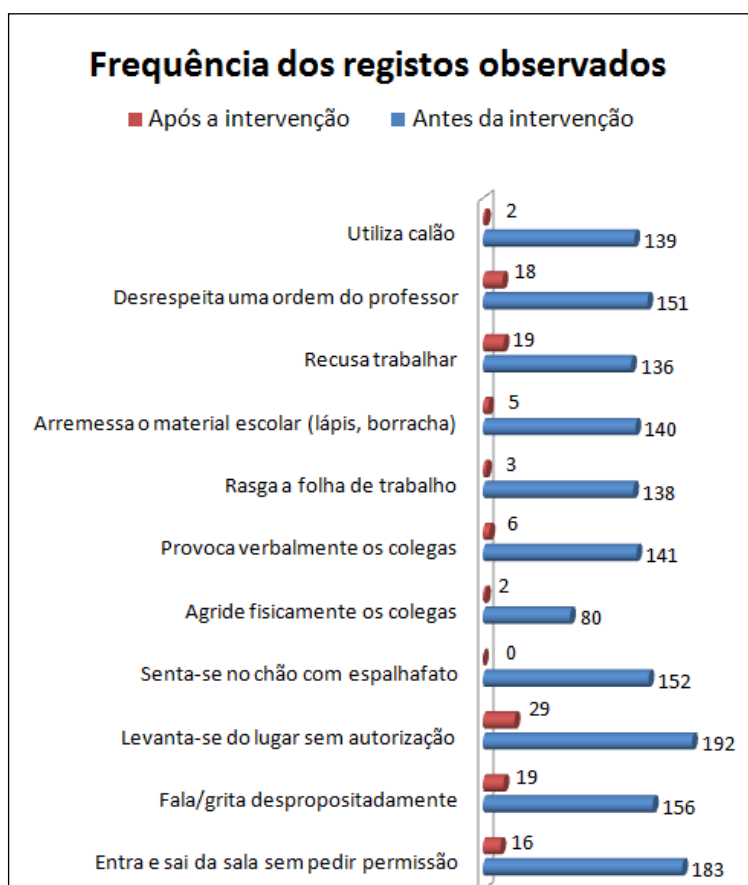


Gráfico 6 - Distribuição dos registos dos comportamentos desajustados antes e após a intervenção.

Os gráficos 7, 8 e 9 dão-nos a percepção da grande variação nos comportamentos observados na primeira metade do período da observação, sendo que na segunda quinzena desta fase se observou uma estabilidade comportamental.

A segunda quinzena foi mais frutífera em comportamentos desejáveis, o que resultou da associação feita pelo aluno às recompensas e prémios. É de referir que o aluno, na fase após a intervenção, continuou a ser premiado para reforço e manutenção dos comportamentos desejáveis.

Dados da Observação 1

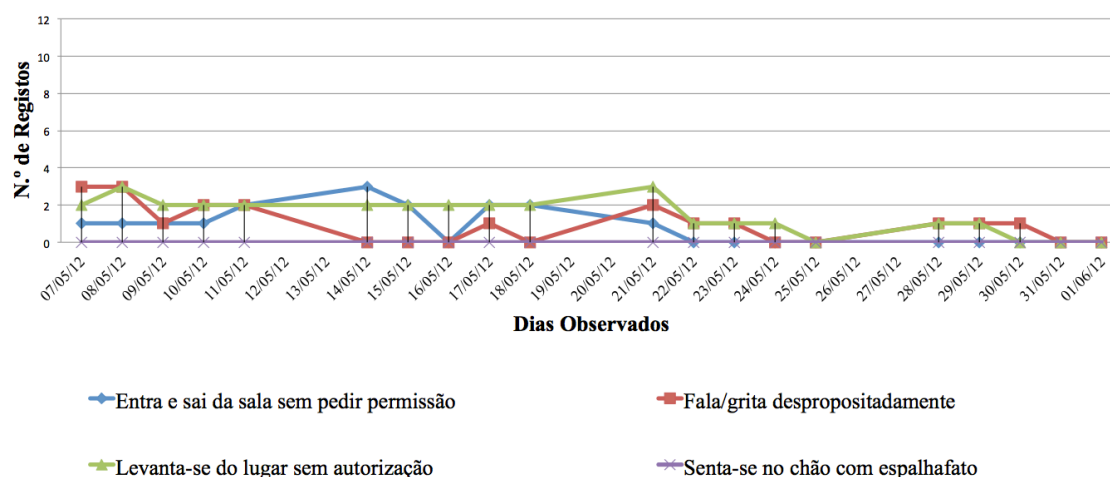


Gráfico 7 - Frequência de comportamentos desajustados/Após intervenção

Dados da Observação 2

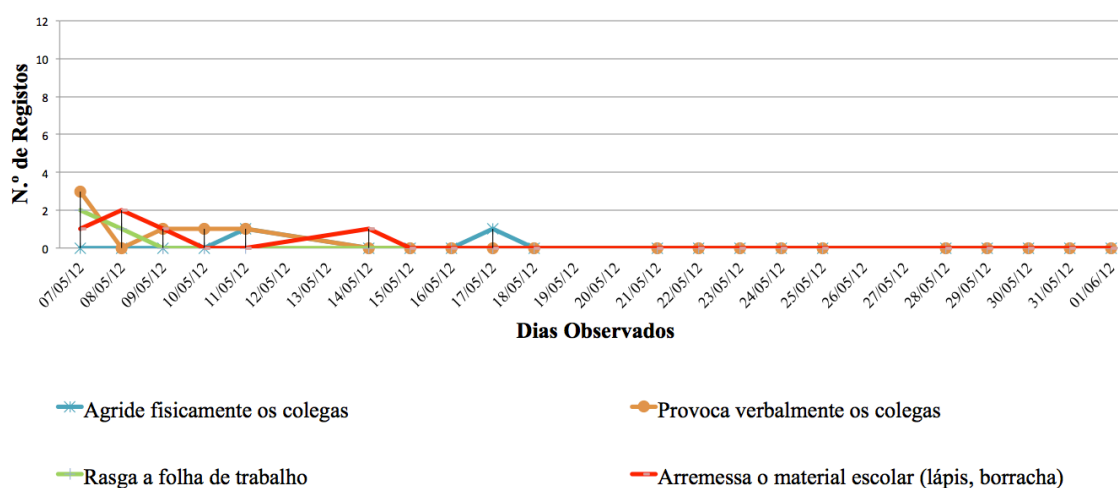


Gráfico 8 - Frequência de comportamentos desajustados/Após intervenção

Dados da Observação 3

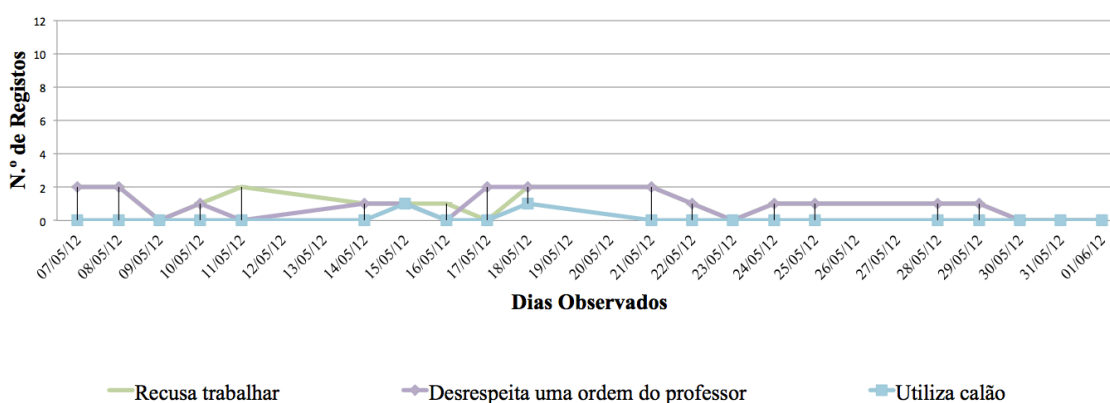


Gráfico 9 - Frequência de comportamentos desajustados/Após intervenção

A postura comportamental do aluno Alfa perante a escola, os colegas, os adultos e todo o material envolvido modificou-se positivamente, acabando por obter ganhos. Poderemos daqui inferir que toda esta abordagem metodológica, com todos os instrumentos utilizados, promoveu o comportamento pretendido. A utilização do sistema de créditos foi sempre acompanhada com elogios, sorrisos e palavras de incentivo, promovendo o reforço material aliado a um reforço do tipo social.

Para uma melhor percepção e leitura dos resultados obtidos, podemos observar nos gráficos 10, 11 e 12, as ocorrências dos comportamentos disruptivos do aluno antes e após a intervenção.

Dados das observações antes e após intervenção 1

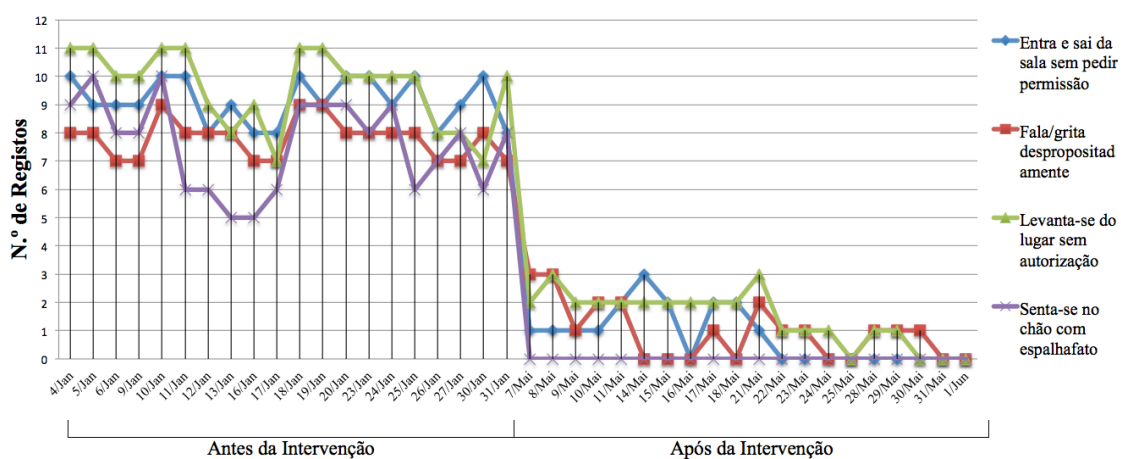


Gráfico 10 - Distribuição das ocorrências dos comportamentos disruptivos antes e após a Intervenção.

Dados das observações antes e após intervenção 2

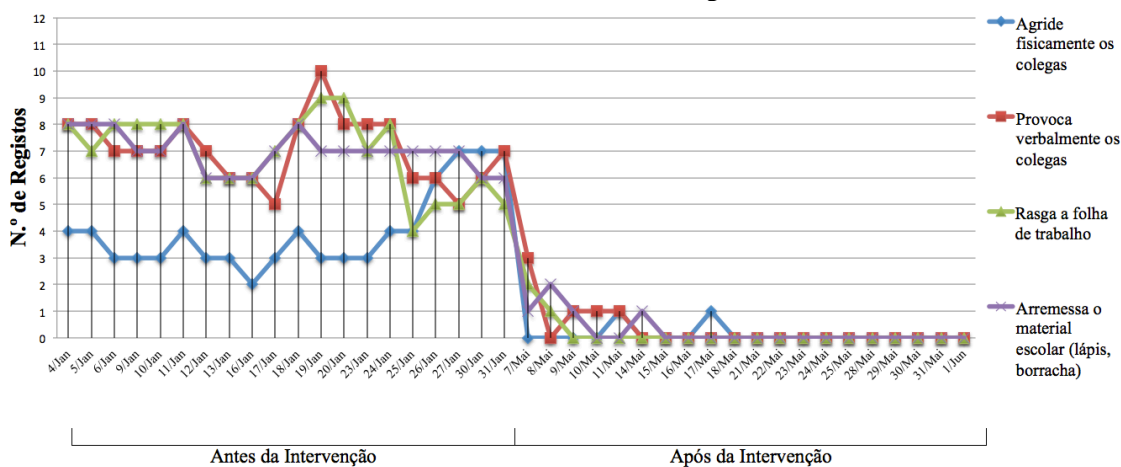


Gráfico 11 - Distribuição das ocorrências dos comportamentos disruptivos antes e após a Intervenção

Dados das observações antes e após intervenção 3

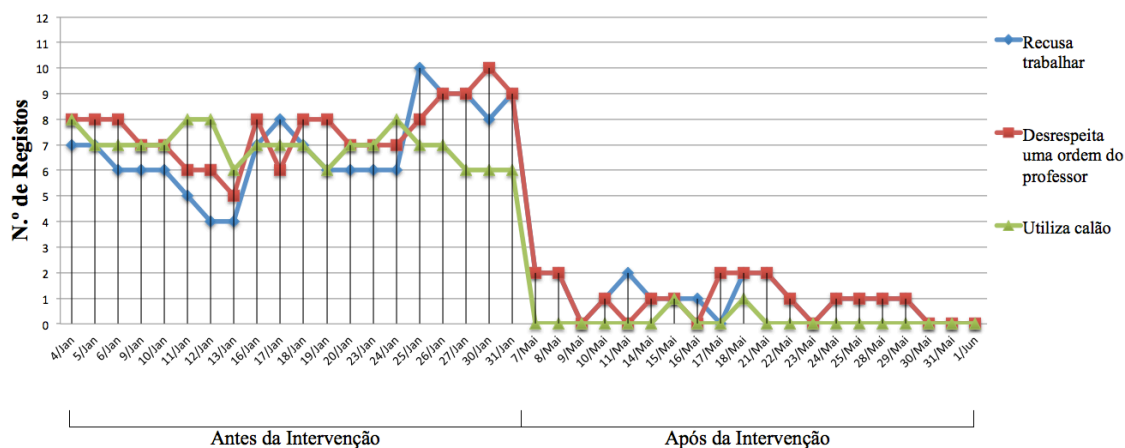


Gráfico 12 - Distribuição das ocorrências dos comportamentos disruptivos antes e após a Intervenção

6.4. Discussão dos Resultados

De acordo com o problema formulado no início da nossa proposta de trabalho: *De que forma um programa de intervenção, direcionado a um aluno com problemas disruptivos, associado a Trissomia 21, influencia positivamente a mudança dos comportamentos?*, tendo como objetivo de estudo, averiguar as mudanças comportamentais com a implementação de um programa de intervenção, averiguando de igual forma qual a importância da mesma para a inclusão, os resultados da intervenção foram na globalidade positivos. Foram também alcançados níveis significativos de mudança comportamental, por parte do aluno Alfa, quando comparados os momentos antes e após intervenção. Foi notória a diminuição marcante dos comportamentos disruptivos da criança, confirmando ainda que a intervenção consistente feita pela professora titular de turma e pelo professor de educação especial surtiram efeito. Os resultados da intervenção permitiram constatar que todo este processo possibilita ao professor um maior controlo dos comportamentos dentro da sala de aula. Segundo Meijer (2003), uma vez que o comportamento disruptivo “empurra” a criança para fora do convívio social, segregando-a, agravado com a patologia de uma síndrome associada, é preciso estar atento e manter o estado de cooperação entre os adultos responsáveis.

Assim, é possível concluir que, a partir de um programa de intervenção com recurso a observação naturalista e complementado com o método de Resposta à

Intervenção (RaI), foi possível alcançar níveis significativos de mudança comportamental por parte do aluno, obtendo um resultado promissor hoje, onde é encontrada tanta controvérsia teórica e dificuldade prática oriunda da inclusão das crianças com deficiência associada a comportamentos disruptivos em salas de aula.

Tendo como orientador do estudo um paradigma de investigação-ação onde se estudou a realidade, “sem a fragmentar e sem a descontextualizar” como explicam Almeida e Freire (2007, p. 111), partindo-se dos próprios dados para nos situarmos nos aspetos particulares e não na generalização; foi uma experiência levada a efeito pela professora titular de turma e pelo professor de educação especial e desenvolvida dentro da sala de aula com a colaboração ativa quer da professora quer dos alunos da turma. Todo este processo permitiu melhorar o comportamento do aluno Alfa eliminando, quase na totalidade os comportamentos disruptivos dentro da sala de aula.

Como refere Sousa (2005), “O professor-investigador avalia, constantemente, o decorrer da ação, observando o que não está bem para de imediato o corrigir” (p. 100). Neste estudo, recorreu-se à observação direta efetuada em campo com registo de comportamentos, atitudes, interações verbais e acontecimentos registados em grelhas de observação de atitudes comportamentais. Os dados recolhidos e analisados foram contribuindo quer para o aperfeiçoamento do ambiente de aprendizagem quer para as conclusões desta investigação. A receptividade do aluno Alfa às nova estratégia foi elevada, tendo ao longo das três fases demonstrado uma adesão e um envolvimento progressivo, atenuando os comportamentos disruptivos, substituindo-os pelos desejados.

Este trabalho permitiu ainda, constatar que a Resposta à Intervenção (RaI) é uma importante mudança que pode ser adoptada pelas escolas. É uma prática de base científica utilizada para medir o progresso e o desempenho académico (neste caso o comportamento) do aluno. A monitorização do progresso pode dar aos professores informação que ajude a criança a aprender mais e mais rápido, e pode ajudá-los a ensinar com eficácia e a tomar decisões mais acertadas acerca do tipo de ensino mais adequado à criança.

As metodologias utilizadas neste estudo trouxeram benefícios quer para a criança que participou nesta investigação, quer para nós que implementamos este programa. Salientamos o facto de ter proporcionado oportunidades educativas e

aprendizagens mais rápidas graças a uma intervenção mais adequada; mais informação para a tomada de decisões sobre a intervenção; documentação do progresso do aluno Alfa com fins de controlo; comunicação eficaz entre os professores acerca do progresso do aluno e, conseqüentemente, mais expectativas relativamente aos progressos deste.

As pesquisas sobre o modelo de RaI focam-se principalmente em estudos que investigam a eficácia dos métodos (NCLD, 2005). Neste sentido, admitimos que no estudo levado a cabo, a monitorização contínua da resposta do aluno ao processo de intervenção, assume um papel particularmente relevante na análise da exequibilidade da abordagem adoptada, assim como das metodologias criadas para o efeito.

O modelo educacional de Resposta à Intervenção (RaI) enfrenta alguns desafios. Em primeiro lugar, os educadores e as famílias precisam de informação sobre a eficácia do método para os incentivar a adoptar a prática. Embora a participação dos pais seja amplamente reconhecida como essencial para melhorar os resultados comportamentais do aluno, é preciso fazer um esforço para envolver a família em todo este processo. Em casa, podem ser desenvolvidas atividades, no âmbito das rotinas diárias, devendo os pais ser incumbidos da tarefa monitorizar os progressos do seu filho periodicamente. Para isso, há uma meta a cumprir. Não só os professores e restantes profissionais da escola precisam de ser dotados de estratégias, de formação nesta área; as famílias também carecem deste tipo de informação. A implementação de um sistema de monitorização do progresso dentro do modelo de RaI vai exigir mudanças nas estruturas da escola, bem como nos papéis e responsabilidades dos professores.

Conclusão

Os problemas de comportamento e inerentemente a indisciplina dentro da sala de aula são frequentes nos dias de hoje, causando um clima de instabilidade quer para o grupo de alunos, quer para o professor, quer para o próprio aluno perturbador.

Ao utilizarmos a Intervenção-ação neste Projeto, aquilo que, efetivamente, se pretendeu foi a mudança na forma e na dinâmica da intervenção educativa que realizamos no dia-a-dia no palco da nossa ação – a escola. Esta intervenção capaz de produzir mudança, neste caso de comportamentos, só é possível quando nos implicamos todos (comunidade educativa) num mesmo dinamismo de ação e intervenção. Mudar implica alterar mentalidades, formas de estar e atuar. Para que essa mudança seja efetiva, foi necessário compreender a forma como o aluno Alfa vivencia a sua situação e implicá-lo nessa mesma mudança, pois é ele que vai viver com ela.

A utilização de técnicas de modificação comportamental apresentadas neste trabalho, têm o intuito de ajudar o professor na sua prática de lecionação e o grupo de trabalho em que o aluno problemático se insere. É através da ponderação da análise dos resultados obtidos que o professor, munido de habilidade e muita flexibilidade, terá de usar uma abordagem comportamental, nomeadamente com crianças portadoras de Trissomia 21.

Referindo Correia (1997, p.25),

é um desafio permanente proporcionar os serviços mais adequados às crianças com características tão diferentes e oriundas de ambientes tão diversos. Deste modo, há que perspetivar, tantas vezes quanto as necessárias, um programa de intervenção multidimensional e individualizado que conduza ao sucesso escolar.

Estas técnicas assertivas e estratégias diferenciadas que o professor consegue modificar os comportamentos disruptivos, precavendo situações de conflito e mal-estar, dentro da sala de aula. Fomentando a confiança, enaltecendo os afetos, utilizando a firmeza e o equilíbrio, tornaremos o espaço sala de aula um lugar prazeroso para todos, um local onde todos aprendem.

Relativamente aos objetivos que nos propusemos, pensamos terem sido alcançados na globalidade, na medida em que foi impulsionada a interação do aluno com os seus pares, desenvolvendo com estes, atitudes de partilha, de ajuda e de afeto.

Os comportamentos ajustados foram promovidos através de abordagens comportamentalistas, tais como o ensino positivo, os contratos comportamentais e o sistema de créditos, através do reforço social. Verificaram-se interações sociais, através do reforço positivo e uma melhor integração do aluno no grupo de trabalho.

Constatou-se através da entrevista com a encarregada de educação que o meio familiar tem influência no desenvolvimento sócio emocional do aluno. Os comportamentos disruptivos foram extintos, dando lugar aos desejáveis, com a metodologia direcionada ao aluno, tendo sempre em linha de conta a sua funcionalidade.

Foram desenvolvidas estratégias de autocontrolo e de autogestão comportamental, através da utilização do sistema de créditos e de prémios que o aluno conseguiu conquistar. O processo de ensino/aprendizagem do aluno foi desta forma promovido, assim como a sua participação nas atividades e integração no grupo.

Procuramos garantir alguns critérios de rigor e qualidade (Coutinho, 2008) na investigação efetuada nomeadamente através da triangulação das técnicas utilizadas (observação, entrevista) e fontes de dados; a confiança (auditoria) foi garantida através de verificações da qualidade dos dados (revisão de pares) e descrição dos procedimentos; e pensamos poder retirar utilidade deste estudo quer para os participantes, quer para os contextos educativos, assegurando a sua transferabilidade.

Contudo, em todo este processo, foram sentidas limitações e algumas barreiras. O facto de o tempo dispensado com o aluno ter sido parco, apenas três horas semanais, distribuídas por dois dias. Por esta razão os registos foram muitas vezes feitos pela professora da turma, havendo a necessidade de realizar entre ambas reuniões e encontros amiúde.

Também o facto da pertinência de recolher dados através da entrevista à encarregada de educação que alegava indisponibilidade. Quando o fez, respondeu de uma forma célere e superficial, referimos também as limitações que um estudo

comportamental acarreta, sendo que as motivações dos alunos, o ambiente em que vivem e os valores a que estão afetos são díspares e mutáveis.

Este trabalho de investigação-ação possibilitou comprovar que se forem facultados ambientes e oportunidades de interação entre parceiros educativos e sistematização de regras, implementando valores, assim como fomentar pedagogias apropriadas e diferenciadas à funcionalidade de cada um, promovem-se certamente ambientes de inclusão. Estes ambientes não são mais do que locais privilegiados, onde se adquirem competências e onde se fomentam oportunidades de uma educação plena, independentemente da capacidade e funcionalidade de cada um.

Com o presente trabalho pensamos ter colaborado para a promoção de comportamentos desejáveis, dentro da sala de aula, com metodologias assertivas e de um contributo para o futuro, através de modelos de intervenção, testados e avaliados, podendo estes ser utilizados em posteriores investigações.

Ambicionamos que os resultados obtidos e a sua divulgação contribuam para estimular os docentes a refletirem sobre as suas práticas pedagógicas e sobre o investimento que é feito na educação de crianças com esta síndrome, associada a comportamentos disruptivos, utilizando estratégias de intervenção eficazes.

Certamente contribuirá como ponto de partida para novas pesquisas, procurando respostas para questões tão pertinentes, relacionadas com problemas comportamentais no seio escolar.

Havendo equilíbrio entre o prazer de aprender e a disciplina, sem recorrer a despotismo exacerbado, tornamos os nossos alunos seres humanos mais conscientes e responsáveis e a nossa atuação como educadores mais assertiva e promissora, tornando a escola um lugar de aprendizagens múltiplas e diversificadas.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida L. S.& Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios (4ª Edição).
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). *Educational research - an introduction*. Nova York: Longman.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem* (2a edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). Human Development Study, *In* M. Cole, & S. Cole, *The Development of Children*. (pp. 24-66) USA: Worth Publishers.
- Correia, L. & Martins, A. (2000). *Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a Inclusão*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Martins, A. P. L. (2000). *Uma escola para todos: Atitudes dos Professores perante a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. *In* CNE (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, H. B. & Paixão, M. F. (2004). Investigar na e sobre a Acção através de Diários de Formação, *in* L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (orgs.) *Investigação em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2008) A qualidade da Investigação educativa de natureza quantitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos* 4, 5-15. Obtido através de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf.

- DiLalla, L. F., & Gottesman, I. I. (1989), Heterogeneity of Causes for Delinquency and Criminality: Lifespan Perspectives, *Development and Psychopathology*. 1, pp 339-349
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* (4), 335-354.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132, obtido através de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>.
- Fowler; M. (2000). *Attention-Deficcit/Hyperactivity Disorder*. Washington, DC: Autor. [Consult. 2012-03-09], Disponível em: <http://www.kidsource.com/nichcy/ADD3.html#Treatment>
- Fox, L., Carta, J., Strain, P., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. (2009). *Response to Intervention and the Pyramid Model*. Tampa, Florida: University of South Florida, Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children.
- Gomez, G. R., Flores, J. & Jimenez, E. (1996) *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gresham, F. M. (2005). Response to Intervention: An Alternative Means of Identifying Students as Emotionally Disturbed. *Education and Treatment of Children*. 28, 4, 328-344.
- Halsey, A. H. (1972). *Educational Priority*. Vel. 1: EPA problems and policies. Londres: HMSO.
- Hills, T. (1992). Reaching Potentials Through Appropriate Assessment. In S. Bredekamp, & T. Rosegrant, (Eds.), *Reading Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for young Children*, Vol. I, Washinton, DC: NAYEC.

- Kazdin, A. E. (1985). *Treatment of Antisocial Behavior in Children and Adolescents*, Homewood, IL: Dorsey Press (versão espanhola de 1988).
- Kazdin, A. E., & Buela-Casal, G. (2001). *Conduta Anti-Social. Avaliação, Tratamento e Prevenção na infância e na adolescência*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Lambert, J. L. & Rondal, J. A. (1982). *El mongolismo*. Barcelona: Herder.
- Leitão, F. (2000). *A intervenção precoce e a criança com Síndrome de Down. Estudos sobre interação*. Porto: Porto Editora.
- Lima, M. & Vieira, C. (1996). *Metodologia de Investigação Científica*. Cadernos de apoio. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.
- Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, avaliação e modificação*, 2ª edição. Porto: Porto Editora.
- Marinho, S. & Lopes, J. (2010). Concepções de professores acerca dos comportamentos problemáticos em sala de aula: Um estudo no ensino básico, In *Actas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. (pp. 974-988). Braga: Universidade do Minho,.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Myers, D. (1999). *Introdução à Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: LTC.
- Meijer, J. W. (cor.) (2003). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.
- National Association of State Directors of Special Education. (2006). *Response to Intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria, VA: NASDSE, Inc.

- National Joint Committee on Learning Disabilities (2005). *Responsiveness to Intervention and Learning Disabilities*. [Consult. 2012-05-22], Disponível em: <http://www.ldonline.org/njcd>
- Nielsen, L.B. (1999), *Necessidades Educativas Especiais na sala de aulas: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). A Formação em Metodologias em Investigação em Educação, in L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (orgs.) *Investigação em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995) *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Polkingorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 2, 137-145.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sampedro, M. & Blasco, G.; Hernández, A. (1997). A Criança com Síndrome de Down. In Rafael Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*, (p.225-248). Lisboa: Dinalivro.
- Samuels, C. A. (2008). “Response to Intervention” Sparks Interest, Questions. *Education Week*, 27. Editorial Projects in Education.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake ,R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, tradução do original de 1995, *The art of case study research*, Sage Publications.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNICEF (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV).
- Vásques, I. (1997). Hiperactividade: Avaliação e Tratamento, in Rafael Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (p.159-184), Lisboa: Dinalivro.

Yin, R. (2003). *Estudo de caso: Planeamento e métodos*. Porto Alegre : Bookman.

Anexos

Calendarização da Intervenção

Primeira Fase: Implementação do Projeto	Calendarização - Ano 2011/2012
Revisão da literatura	Dezembro/Janeiro
Início da elaboração dos guiões das entrevistas	Dezembro
Autorizações para a aplicação do Plano de Intervenção	Janeiro
Contacto com docentes, Assistente Operacional e Encarregada de Educação	Dezembro
Elaboração das entrevistas	Dezembro/Janeiro
Realização das entrevistas	Janeiro
Análise de conteúdo das entrevistas	Janeiro
Esquematização dos dados recolhidos	Janeiro
Elaboração e pesquisa de grelhas de registos de comportamentos	Janeiro
Elaboração do Plano de Intervenção (supra mencionado)	Janeiro
Segunda Fase: Intervenção Educativa	
Reuniões com os intervenientes/Recolha de dados	Dezembro/Janeiro
Observação direta dos comportamentos/Grelhas de Registo	Janeiro
Aplicação do Plano de Intervenção /grelhas de registos	Fevereiro/Março/Abril/Maio
Observação direta dos comportamentos/Grelhas de Registo	Maio/Junho
Reuniões com os intervenientes	Junho
Registos/reflexões	Sempre que necessário
Terceira Fase: Avaliação/Reflexão	Calendarização - Ano 2012
Tratamento de registos recolhidos	Junho/Julho
Análise e tratamento dos registos efetuados	Julho/Agosto/Setembro
Avaliação dos dados recolhidos	Julho/Agosto/Setembro
Reflexão sobre os resultados obtidos	Setembro/Outubro
Conclusões e Reflexões finais	Novembro/Dezembro
Finalização do Relatório	Novembro

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

*Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)*

Designação do Estudo (em português):

“Trissomia 21 e comportamentos disruptivos na sala de aula”

Eu, _____ (Encarregado/a de Educação), do
aluno _____ concordo em participar no projeto acima
mencionado, sob a responsabilidade do docente.

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na
investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-
me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive
resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de
Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os
métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a
minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo
pessoal.

Por isso, consinto que me seja aplicado o método proposto pelo investigador.

_____, _____ de _____ de 20____.

O Encarregado de Educação

O investigador responsável,

Hélder Augusto Carreira Marques.

Requerimento ao Diretor da Escola

Exmo. Senhor Diretor
Do Agrupamento de Escolas
de ...

Hélder Augusto Carreira Marques, professor do Quando de Agrupamento de Ovar no grupo 110 – 1º Ciclo, em exercício de funções neste Agrupamento no grupo 910 – Educação Especial, encontra-se a frequentar o Mestrado em Ciências de Educação – Educação Especial, no Domínio Cognitivo-Motor, da Universidade Fernando Pessoa – Porto e a desenvolver o Projeto de Investigação:

“Trissomia 21 e comportamentos disruptivos na sala de aula”

– Um Estudo Caso –.

Certo da importância de uma reflexão partilhada acerca da existência de novos modelos de aprendizagem, no domínio das Necessidades Educativas Especiais e da contribuição do referido estudo para a operacionalização de práticas pedagógicas positivas, vem requerer autorização a V.^a Ex.^a para desenvolver a apreciada investigação, neste agrupamento.

Pede deferimento.

_____, ____ de maio de 2012

O Diretor

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

Designação do Estudo (em português):

“Trissomia 21 e comportamentos disruptivos na sala de aula”

Eu, _____ (Professora da Turma), do aluno _____ concordo em participar no projeto acima mencionado, sob a responsabilidade do docente.

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que me seja aplicado o método proposto pelo investigador.

_____, _____ de _____ de 20__.

Professor(a) da Turma

O investigador responsável,

Hélder Augusto Carreira Marques.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

*Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)*

Designação do Estudo (em português):

“Trissomia 21 e comportamentos disruptivos na sala de aula”

Eu, _____ (Assistente Operacional), do aluno
_____ concordo em participar no projeto acima
mencionado, sob a responsabilidade do docente.

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na
investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-
me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive
resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de
Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os
métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a
minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo
pessoal.

Por isso, consinto que me seja aplicado o método proposto pelo investigador.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assistente Operacional

O investigador responsável,

Hélder Augusto Carreira Marques.



Universidade Fernando Pessoa

Mestrado em Ciências de Educação

Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Guião da Entrevista (Encarregada de Educação)

DADOS DO SUJEITO/CRIANÇA

Idade: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Naturalidade: _____

Ano de escolaridade: _____

Período pré-natal

Gravidez: com acompanhamento médico sem acompanhamento

Evolução da gravidez: normal com complicações

Condições emocionais da mãe durante a gravidez: _____

CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA

Composição do agregado familiar

Grau de parentesco	Idade	Habilitações literárias	Profissão

Período peri-natal

Nascimento: prematuro termo

Parto: normal fórceps cesariana

Peso bebé: _____

Período pós-natal

Alimentação:

amamentado sim não

Começou a andar: _____

Começou a falar: _____

Desenvolvimento geral

1. Sono:

tranquilo inquieto agitado com pesadelos

acorda várias vezes

Horário de dormir: _____

sozinho acompanhado

2. Relacionamento do aluno com os pais:

tranquilo agressivo amoroso independente

fechado passivo medroso desligado

dependente obediente

3. Fora da escola, relaciona-se frequentemente com outras crianças?

sim não

Se sim, com quem? _____

4. Como classifica o seu comportamento face a outras crianças?

introvertido extrovertido delicado agressivo

compreensivo inadequado espontâneo confiante

outro _____

5. Como reage o seu filho quando contrariado?

6. Como reagem perante uma situação de birra e mau comportamento?

Pai: _____

Mãe: _____

Irmãos: _____

7. Considera que o tempo de interação/comunicação que estabelece com o seu filho diariamente é suficiente?

sim não

8. Como ocupa a família os tempos livres com o aluno?

Pai: _____

Mãe: _____

Irmão _____

9. Os pais valorizam a escola?

10. De que forma transmitem esses valores/importância ao seu filho?

11. Qual a atividade preferida da criança, em casa?

12. Manifesta gosto por ir à escola:

sim não

13. É incentivado a ter um bom comportamento para com os colegas?

sim não

E para com a professora?

sim não

E para com os adultos?

sim não

14. Como reage a família face às atividades escolares (Magusto, Natal), é participativa ou acha uma grande maçada?

15. Ao longo do percurso escolar do seu educando, considera que se deveria ter tomado uma atitude diferente (medida educativa) das opções adotadas?

16. Quais as medidas que pensa que poderão beneficiar o seu educando para que ele melhore o seu comportamento e tenha sucesso?

17. O que sugere, ao nível do relacionamento escola - família, como estratégia de intervenção?

18. Quais as expectativas da família (pais) em relação ao percurso de vida futura do aluno?

Nota: Todos os dados referentes ao entrevistado serão confidenciais.

Obrigado pela sua participação.



Universidade Fernando Pessoa

Mestrado em Ciências de Educação

Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Guião da Entrevista (Professor/a Titular de Turma)

DADOS DO (A) PROFESSOR(A)

Idade: _____

Nível de ensino: _____

1. Há quantos anos exerce a profissão?

2. Qual a sua experiência com crianças NEE?

3. É a favor da Inclusão?

4. Quando contactou pela primeira vez com o aluno?

5. Qual o comportamento do aluno na sala de aula?

6. Como reage quando contrariado?

7. Como descreve o aluno durante o período que está na sala?

8. Qual a relação do aluno com os colegas da turma?

9. Qual a relação dos colegas com o aluno?

10. Quais as principais dificuldades com que se depara durante a permanência dele na sala de aula?

11. Qual a sua reação perante comportamentos desajustados do aluno, no decorrer das aulas?

12. Considera o reforço positivo uma forma de aprendizagem para o aluno?

13. Pensa que o comportamento dele prejudica os outros alunos?

sim não

14. Como classifica o aluno?

agressivo disciplinado tímido comunicativo
 destabilizador responsável imaturo determinado
 impulsivo persistente firme inseguro

outros: _____

15. Na aula realiza as atividades propostas, sem perturbar o grupo?

sim não

16. Necessita de acompanhamento do adulto para a realização das atividades?

sim não

17. Gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o aluno que considere pertinente?

Obrigado pela sua participação.



Universidade Fernando Pessoa

Mestrado em Ciências de Educação

Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Guião da Entrevista (Assistente Operacional)

DADOS PESSOAIS DO (A) ASSISTENTE OPERACIONAL

Idade: _____

Escolaridade: _____

1. Há quantos anos exerce a sua profissão?

2. Gosta da profissão que exerce?

3. Como reage perante o aluno com comportamentos inadequados e agressivos?

4. Como caracteriza o aluno?

5. Como reage o aluno quando o chama à atenção?

6. Quando não consegue intervir e gerir os conflitos como procede?

7. Se tivesse que o descrever que adjetivos utilizaria?

Obrigado pela sua participação.

Resultados dos Guiões das Entrevistas

Dados do Guião de Entrevista (Encarregado de Educação)			
Dados do Sujeito/Criança			
9 anos de Idade			
Data de Nascimento 18/02/2003			
Frequenta o 2º ano de escolaridade.			
Período Pré-natal			
No período pré-natal teve acompanhamento médico.			
A Evolução da gravidez foi normal.			
Durante a gravidez a mãe revelou-se muito ansiosa.			
Caracterização da Família			
Grau de Parentesco	Idade	Habilitações literárias	Profissão
Pai	52 anos	4ª classe	Camionista
Mãe	47 anos	4ª classe	Empregada de mesa
Irmão	26 anos	6º ano	Padeiro
Irmão	22 anos	6º ano	Mecânico
Período Perinatal			
Nasceu de parto normal, a termo, com um peso de 3,5 Kg			
Período Pós-natal			
Foi amamentado pela mãe, começou a andar com 2 anos e iniciou a fala muito tarde.			
Desenvolvimento geral			
1. Durante o sono manifesta-se inquieto acordando várias vezes durante a noite.			
Dorme sozinho e deita-se por volta das 9 h 30 min.			
2. Apresenta um relacionamento amoroso com os pais.			
3. Fora da escola não tem relacionamento com outras crianças.			
4. O encarregado de educação classifica o comportamento do filho face a outras			

crianças como extrovertido e compreensivo.

5. Quando contrariado, o filho fica muito nervoso e teimoso, querendo fazer só o que ele quer.

6. Perante uma situação de birra e mau comportamento os pais ralam e castigam-no quando necessário, enquanto os irmãos não têm paciência, nem tempo para lhe dar atenção.

7. Afirma que o tempo diário de interação/comunicação que estabelece com o seu filho não é suficiente, pois como trabalham, não têm muito tempo disponível para estar com ele, nem para irem às consultas e às terapias.

8. Os tempos livres que disponibilizam com o aluno são quase inexistentes:

- O pai (Camionista) quando vem a casa desloca-se até ao café.
- Os irmãos ocupam o tempo a ver televisão e a jogar (tanto com os amigos como em casa).
- A mãe deixa-o andar ao pé dela enquanto “trata dos afazeres domésticos”.

9. Os pais valorizam a escola, afirmando “que é muito importante para o filho. Tem sido uma mais valia, pois enquanto está na escola está controlado”.

10. A forma como transmitem os valores/importância da escola ao aluno é não deixando que este falte.

11. A atividade preferida da criança em casa é brincar no pátio e ver os bonecos animados na televisão.

12. O filho manifesta gosto por vir à escola.

13. É incentivado a ter um bom comportamento com os colegas, para com a professora e para com os adultos.

14. O encarregado de educação do aluno é da opinião que o filho deve participar em todas as atividades da escola e nas Atividades de Tempos Livres (ATL), pois é muito importante para o seu desenvolvimento.

15. Considera que foram certas todas as medidas educativas aplicadas ao longo do percurso educativo do filho. Referiu ainda, que todas as medidas foram pensadas em função do bem estar e do futuro do seu filho.

16. Quando questionado sobre as medidas/atitude que poderão beneficiar o seu filho para melhorar o seu comportamento e o seu sucesso, este refere “para não o deixarem abusar. Ele tem que ser igual aos outros.”

17. Quanto ao nível de relacionamento escola-família, este disponibilizou-se em comparecer na escola sempre que for solicitado.

18. No que diz respeito às expectativas em relação ao percurso de vida futura do aluno, este revela-se preocupado e inseguro e deseja “que ele não precise de ninguém para cuidar dele”.

Dados do Guião de Entrevista (Professor/a Titular de Turma)

44 anos de Idade

Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

1. Exerce a profissão há 20 anos.
2. A minha experiência com crianças com Necessidades Educativas Especiais é única e recente. Este é o primeiro caso que tive em toda a minha carreira de docente. Acompanho o aluno desde o primeiro ano de escolaridade.
3. Sim. Sou a favor da inclusão. Estas crianças necessitam de interagir com meninos da mesma idade para poderem ter contacto direto com as realidades desses mesmos.
4. Contactei com o aluno pela primeira vez, quando este entrou para o primeiro ano de escolaridade.
5. O aluno manifesta um comportamento desajustado com os colegas. Bate, morde, utiliza frequentemente calão, atira com o material escolar aos colegas, às paredes ou espalha-os pelo chão e anda constantemente levantado. O aluno quase nunca respeita as minhas ordens. A sua linguagem é imperceptível, conseguindo-o perceber com a convivência, no entanto é muito comunicativo recorre a gestos e a olhares.
6. Quando contrariado deita-se ao chão, escondendo-se por baixo das mesas. É um aluno muito teimoso tornando-se, por vezes, muito agressivo.
7. Dentro da sala de aula desrespeita o professor, os colegas e o material, levanta-se constantemente sem autorização. É muito difícil controlá-lo o que não permite

um bom funcionamento da aula. Acaba por distrair e perturbar o trabalho dos colegas.

8. O aluno, por vezes, é meigo, afável e participativo nas várias brincadeiras, outras vezes agressivo (fisicamente e verbalmente), tornando-se maçador.
9. Os colegas aceitam-no e respeitam-no. Não dão grande importância às suas birras e são benevolentes para com a sua agressividade.
10. Destabiliza a aula por completo. Tenho que me manter a seu lado, num apoio muito individualizado e direcionado a ele. Tento levar a cabo a rotina diária, planejar as tarefas, dando o tempo que o aluno necessita para as realizar. Por vezes há a necessidade de subdividir essas tarefas para que este as conclua.
11. A minha reação perante os comportamentos desajustados do aluno, no decorrer das aulas, é mantê-lo em atividade, juntando-o a um colega mais calmo. Utilizo o diálogo e o reforço positivo, mas por vezes tenho de recorrer à assistente operacional.
12. Sim. Considero o reforço positivo como uma forma de aprendizagem. É desta forma que o mantenho na sala de aula.
13. Sim. Penso que o comportamento dele prejudica os outros alunos.
14. Classifico o aluno como desestabilizador, impulsivo, persistente e teimoso.
15. Não. Na aula realiza as atividades propostas prejudicando o grupo.
16. Sim. Necessita de acompanhamento do adulto para a realização das atividades.
17. É necessário uma pedagogia diferenciada e ajustada à sua funcionalidade.

Dados do Guião de Entrevista (Assistente Operacional)

48 anos de Idade

9º ano de escolaridade

1. Exerce a profissão há 24 anos.
2. Sim. Gosto do que faço. Gosto de lidar com as crianças.
3. Geralmente com os alunos que têm comportamentos inadequados/disruptivos afasto-os do grupo, tento conversar com eles ou dou-lhes algo que eles gostem de fazer, como por exemplo jogar à bola.
4. O aluno se for levado com carinho é meigo, no entanto, é muito agressivo com os colegas e por vezes com os adultos. Necessita de muitas regras e saber

obedecer, pois é muito teimoso.

5. Quando o chamo à atenção ele não gosta, torna-se agressivo fisicamente e diz palavrões. Como reação de impotência perante o adulto, por vezes chora.
6. Quando não consigo gerir os seus conflitos/comportamentos disruptivos chamo a professora, pois ela sempre tem algum domínio sobre ele.
7. Teimoso mas ao mesmo tempo meigo.

**Grelha de Registo de Frequência de Comportamentos Observados
Antes da Intervenção (Semanal)**

Professor Titular de Turma

Das 09h 00m às 15h 30m dos dias 4, 5 e 6 de janeiro de 2012

N.º	Comportamentos Observados	Dias da Semana				
		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1	Entra e sai da sala sem pedir permissão					
2	Fala/grita despropositadamente					
3	Levanta-se do lugar sem autorização					
4	Senta-se no chão com espalhafato					
5	Agride fisicamente os colegas					
6	Provoca verbalmente os colegas					
7	Rasga a folha de trabalho					
8	Arremessa o material escolar (lápiz, borracha)					
9	Recusa trabalhar					
10	Desrespeita uma ordem do professor					
11	Utiliza calção					

Professor de Educação Especial



Das 13h 30m às 15h de terça-feira e das 09h às 10h 30m de quinta-feira, no 5 de janeiro de 2012

N.º	Comportamentos Observados	Dias da Semana				
			3ª		5ª	
1	Entra e sai da sala sem pedir permissão					
2	Fala/grita despropositadamente					
3	Levanta-se do lugar sem autorização					
4	Senta-se no chão com espalhafato					
5	Agride fisicamente os colegas					
6	Provoca verbalmente os colegas					
7	Rasga a folha de trabalho					
8	Arremessa o material escolar (lápiz, borracha)					
9	Recusa trabalhar					
10	Desrespeita uma ordem do professor					
11	Utiliza calção					

Nota: O Professor de Educação Especial faz acompanhamento individualizado ao aluno (90 minutos às terças-feiras e 90 minutos às quintas-feiras).

Grelha de Registo do Comportamento Observado (Antes a Intervenção)

Mês: JANEIRO (2012)	Total de Registos																																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Regras/ Dias do mês																																	
Entra e sai da sala sem pedir permissão																																	
Fala/grita despropositadamente																																	
Levanta-se do lugar sem autorização																																	
Senta-se no chão com espalhafato																																	
Agride fisicamente os colegas																																	
Provoca verbalmente os colegas																																	
Rasga a folha de trabalho																																	
Arremessa o material escolar (lápiz, borracha)																																	
Recusa trabalhar																																	
Desrespeita uma ordem do professor																																	
Utiliza calção																																	
Total																																	
N.º de dias observados	20																																

 Fins de semana / Interrupções letivas
 1º dia de aulas não foi registado

Grelha de Registo Mensal (Intervenção)

Mês: Fevereiro (2012)	50 créditos = 1 prémio (Prémio a defenir - guloseimas, computador, jogo de futebol,...)																													Total de Registos
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
Regras / Dias do mês																														
Pedir permissão para entrar																														
Realizar as tarefas pedidas																														
Pedir autorização para se levantar																														
Sentar-se correctamente																														
Colocar o dedo no ar para falar																														
Respeitar o material escolar																														
Trabalhar em silêncio																														
Respeitar o professor																														
Respeitar os colegas																														
Não dizer asneiras ou palavrões																														
Utiliza calão																														
Total																														



Grelha de Registo de Frequência de Comportamentos Observados Após a Intervenção (Semanal)

Professor Titular de Turma

Das 09h 00m às 15h 30m dos dias 7, 8, 9 10 e 11 de maio de 2012

N.º	Comportamentos Observados	Dias da Semana				
		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1	Entra e sai da sala sem pedir permissão					
2	Fala/grita despropositadamente					
3	Levanta-se do lugar sem autorização					
4	Senta-se no chão com espalhafato					
5	Agride fisicamente os colegas					
6	Provoca verbalmente os colegas					
7	Rasga a folha de trabalho					
8	Arremessa o material escolar (lápiz, borracha)					
9	Recusa trabalhar					
10	Desrespeita uma ordem do professor					
11	Utiliza calção					

Professor de Educação Especial

Das 13h 30m às 15h de terça-feira e das 09h às 10h 30m de quinta-feira, nos dias 8 e 10 de maio de 2012

N.º	Comportamentos Observados	Dias da Semana				
			3ª		5ª	
1	Entra e sai da sala sem pedir permissão					
2	Fala/grita despropositadamente					
3	Levanta-se do lugar sem autorização					
4	Senta-se no chão com espalhafato					
5	Agride fisicamente os colegas					
6	Provoca verbalmente os colegas					
7	Rasga a folha de trabalho					
8	Arremessa o material escolar (lápiz, borracha)					
9	Recusa trabalhar					
10	Desrespeita uma ordem do professor					
11	Utiliza calção					

Nota: O Professor de Educação Especial faz acompanhamento individualizado ao aluno (90 minutos às terças-feiras e 90 minutos às quintas-feiras).

