

MARIA DE FÁTIMA ALVES GONÇALINHO DA SILVA RODRIGUES

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais



**A CRIANÇA COM TRISSOMIA 21 E OS FATORES AMBIENTAIS:
UM ESTUDO DE CASO**

Porto, 2013

MARIA DE FÁTIMA ALVES GONÇALINHO DA SILVA RODRIGUES

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais



**A CRIANÇA COM TRISSOMIA 21 E OS FATORES AMBIENTAIS:
UM ESTUDO DE CASO**

Porto, 2013

Maria de Fátima Alves Gonçalinho da Silva Rodrigues

**A CRIANÇA COM TRISSOMIA 21 E OS FATORES AMBIENTAIS: UM ESTUDO
DE CASO**

Assin.: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial, Domínio Cognitivo-Motor, sob orientação da Professora Doutora Susana Marinho e Coorientação da Mestre Gabriela Almeida.

RESUMO

Partindo da nossa experiência pessoal e profissional relacionada com a educação especial, o presente estudo surge como uma abordagem aos fatores ambientais que potenciaram o sucesso educativo de um aluno com Trissomia 21, no contexto educativo que frequenta. Os fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem a sua vida, e como tal são determinantes para a sua funcionalidade.

O problema de investigação formulou-se da seguinte forma: *Como é que os fatores ambientais contribuem para o sucesso educativo de um aluno com Trissomia 21?*

O estudo empírico, de natureza qualitativa (estudo de caso único), foi efetuado numa sala de aula do ensino regular pertencente a um Centro Escolar de um Agrupamento de Escolas da região Douro Sul, tendo como participantes uma criança com Trissomia 21, a sua professora do 1.º ciclo, a sua terapeuta da fala e a sua encarregada de educação, sendo a recolha de dados efetuada a partir de análise de documentos, observação participante e entrevista semiestruturada. A informação recolhida nas entrevistas foi tratada através da técnica de análise de conteúdo.

Os resultados revelam que o aluno ao longo da frequência do 1.º ciclo vivenciou uma experiência de sucesso. Revelaram-se como facilitadores os seguintes fatores ambientais: apoio e atitudes da família próxima; apoios e atitudes das pessoas em posição de autoridade e apoios dos profissionais de saúde. Esta perspetiva apresenta-se consistente com uma mudança do paradigma médico da deficiência para o chamado paradigma biopsicossocial, que passa a abordar as questões relativas à incapacidade e ao processo de intervenção numa perspetiva onde o ambiente desempenha o papel primordial, ao influenciar a funcionalidade e participação da criança nos vários contextos naturais.

Palavras-chave: Trissomia 21, fatores ambientais, inclusão.

ABSTRACT

This study arises from our personal and professional experience in special education. It is an approach to show the environmental factors which potentiated the educational success of a student with Trisomy 21 attending a regular school. Environmental factors make up the physical, social and attitudinal environment in which people live and conduct their lives, and as such are essential to their ability to function in their natural environment.

The question of the study is as follows: *How do environmental factors contribute to the educational success of a student with Trisomy 21?*

The empirical study of a qualitative nature (single case study) was conducted in a regular education classroom of a school centre belonging to a group of schools in the South Douro region. The participants were a child with Trisomy 21, the child's 1st cycle class teacher, the speech therapist and the child's mother. The methodology of data collection used was document analysis, participant observation and semi-structured interviews. The information collected in the interviews was treated using content analysis.

The results show that the student had a successful learning experience throughout the 1st cycle. The following environmental factors proved to be facilitators in this success: attitudes and support from close family, the attitudes of people in positions of authority and the support from health professionals. This perspective is consistent with the medical paradigm shift from a disability to the so called bio psychosocial paradigm, which addresses the issues relating to disability and the intervention process in a perspective where the environment plays the main role by influencing the child's ability to function and participate in various natural settings.

Keywords: Trisomy 21, environmental factors, inclusion.

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

Antoine de Saint-Exupéry

Este trabalho é dedicado ao G., mais que um cromossoma a mais, tem amor a mais, alegria a mais, é Único e Especial na sua forma de amar. Ficará para sempre no lado doce das nossas memórias. À professora do G. e a todos os docentes que acreditam na inclusão e sucesso educativo de todos os alunos. À mãe do G. e a todas as mães de alunos com Necessidades Educativas Especiais que são umas verdadeiras heroínas.

AGRADECIMENTOS

O nosso elevado reconhecimento e apreço a todos os que contribuíram para a consecução deste trabalho:

À Universidade Fernando Pessoa expesso os meus sinceros agradecimentos, com destaque para todos os professores deste curso, cuja dedicação e colaboração foi valiosa.

À Professora Doutora Susana Marinho e à Mestre Gabriela Almeida pela preciosa orientação, pela disponibilidade que manifestaram e pelo incentivo e confiança que transmitiram na consecução do estudo.

Aos participantes que colaboraram neste estudo, sem o contributo dos quais não teria sido possível a sua realização, pela valia dos seus contributos.

À Direção do Agrupamento de Escolas em que se desenvolveu esta investigação, pela permissão concedida.

A todas as pessoas importantes na minha vida, que me ajudaram de uma forma ou de outra a tornar possível a conclusão deste trabalho.

A todos, MUITO OBRIGADA.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
CAPÍTULO I – CONCEITOS BÁSICOS SOBRE TRISSOMIA 21	8
1.1. Breve abordagem à definição de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento	9
1.2. Conceito de Trissomia 21	10
1.3. Tipos de Trissomia	11
1.3.1. Trissomia simples	11
1.3.2. Translocação	13
1.3.3. Mosaicismo	14
1.4. Características das crianças com Trissomia 21	15
1.4.1. Características Físicas	16
1.4.2. Patologias mais Frequentes	18
1.4.3. Características Cognitivas	19
CAPÍTULO II – CIF: A MUDANÇA DE PARADIGMA	24
2.1. Aspectos estruturais da CIF	26
2.2. Fatores Ambientais – Importância à luz da CIF	29
2.3. Processo de Inclusão – Fatores Facilitadores	32
2.3.1. A Família – sua participação	33
2.3.2. O Professor – sua atitude	35
2.3.3. Terapeuta da Fala – sua intervenção	37
2.4. Articulação/Colaboração	38

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	41
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	42
3.1. Formulação do problema	42
3.2. Objetivos do estudo.....	43
3.3. Natureza do estudo.....	44
3.4. Contexto de investigação e participantes	46
3.4.1. Caracterização do contexto de investigação	46
3.4.2. Caracterização dos participantes	50
3.5. Instrumentos.....	54
3.6. Procedimentos	57
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
4.1. Apresentação e discussão dos resultados	62
4.2. Síntese dos Resultados da Investigação	84
CONCLUSÕES	88
BIBLIOGRAFIA	92
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	97
ANEXOS	99

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cariótipo feminino com Trissomia simples do cromossomo 21.....	12
Figura 2 – Cariótipo feminino com Trissomia do cromossomo 21 (translocação)	13
Figura 3 – Trissomia 21, Mosaicismo	14
Figura 4 – Estrutura da CIF	27
Figura 5 – Fotografia da sala de aula frequentada pelo G.	49
Quadro 1 – Fatores ambientais	31
Quadro 2 – Perfil de Funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ	50
Gráfico 1 – Funções do Corpo.....	52
Gráfico 2 – Atividade e Participação.....	52
Gráfico 3 – Fatores Ambientais.....	53
Gráfico 4 – Avaliação de Estudo do Meio	62
Gráfico 5 – Avaliação de Língua Portuguesa.....	63
Gráfico 6 – Avaliação de Matemática	63
Gráfico 7 – Avaliação de Expressões	64
Gráfico 8 – Número de competências anuais atingidas pelo aluno na área de Língua Portuguesa	65
Gráfico 9 – Número de competências anuais atingidas pelo aluno na área de Matemática.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nascimento e diagnóstico de um filho com Trissomia 21.....	67
Tabela 2 – Concepções e expectativas face à frequência do 1.º ciclo.....	70
Tabela 3 – Articulação.....	71
Tabela 4 – Parecer do encarregado de educação relativamente ao processo de inclusão	72
Tabela 5 – Características principais da comunicação e linguagem do aluno.....	74
Tabela 6 – Práticas de intervenção	74
Tabela 7 – Articulação.....	76
Tabela 8 – Posição da docente relativamente ao processo de inclusão	78
Tabela 9 – Características principais do perfil de funcionalidade do aluno	79
Tabela 10 – Recursos materiais e humanos.....	80
Tabela 11 – Práticas docentes.....	81
Tabela 12 – Articulação.....	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AT – Atingiu

ATP – Atingiu Parcialmente

CAP – Comissão Administrativa Provisória

Cf. – Confrontar

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIF-CJ – Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

DM – Deficiência Mental

NAT – Não Atingiu

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

T21 – Trissomia 21

INTRODUÇÃO

A única coisa que importa é colocar em prática, com sinceridade e seriedade, aquilo em que se acredita.

Dalai Lama

O professor deve ser um observador flexível e criativo, um questionador permanente, um investigador da sua própria ação, com desprendimento pelas ideias feitas, na procura incessante de inovadoras soluções aos desafios que dia a dia se lhe deparam. Em matéria de educação o caminho nunca está definido e, se hoje pensamos ter algumas certezas, procuramos ainda compreendê-las, duvidar de outras e abrimo-nos a novas questões.

O estudo que foi realizado enquadra-se numa investigação sobre um tema que mantém a atualidade e pertinência do sistema educativo português, e que pode ser muito útil a todos aqueles que se preocupam, realmente, com a qualidade do ensino praticado nas nossas escolas, de forma a responder a todas as crianças. É na procura de respostas adequadas e situadas perante a diferença, que a escola aprende, e desta forma supera as dificuldades que se lhe deparam. Depois da batalha do século XX de conseguir uma escola para todos, o desafio da escola atual é lutar por uma escola onde todos aprendam.

A experiência resultante da atividade docente na área da educação especial ao longo de vários anos, para além do interesse pessoal, foi porventura a maior motivação para a realização deste trabalho. Ao falar de experiência referimo-nos evidentemente à nossa própria trajetória profissional a nível de trabalho docente em educação especial. Quanto ao interesse pessoal reportamo-nos não só à inclusão de um aluno com Trissomia 21 (T21) em salas de aula do ensino regular considerado como um caso de sucesso por todos os profissionais intervenientes no processo educativo do aluno, mas também à questão da aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e da Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ), da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2007), como quadro orientador da conceção e operacionalização das políticas no domínio das deficiências e incapacidades, permitindo identificar e caracterizar, de forma sistemática, necessidades e potenciais dos indivíduos e dos ambientes: barreiras a remover, facilitadores a mobilizar.

Ao selecionar este tema para investigação pretendemos retratar um estudo de caso de um aluno com T21 de forma a contribuir para a reflexão sobre as respostas educativas a proporcionar a estes alunos, oferecendo dados que poderão influenciar atuações futuras. É nossa intenção ainda, ajudar a desmontar perspectivas mitificadas de compreender a T21. Propomo-nos verificar até que ponto os fatores ambientais contribuíram para o seu sucesso educativo e plena inclusão, não valorizando um rótulo diagnóstico, procurando antes os fatores que podem contribuir para o sucesso. Na área da Educação, esta situação tem especial importância, dado que a identificação de crianças por diagnósticos “(...) é muitas, vezes uma barreira à intervenção” (Simeonsson et al., 2003, *cit. in* Rosário et al., 2009, p. 132).

Neste estudo enfatizámos a aplicação da CIF-CJ em contexto escolar uma vez que a mesma, por imperativo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio e regulado pela Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro, serve de referência à elaboração do perfil de funcionalidade do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e constitui parte integrante do seu Programa Educativo Individual (PEI). A CIF-CJ não classifica o aluno, nem estabelece categorias diagnósticas, passa antes a interpretar as suas características, nomeadamente as estruturas e funções do corpo, incluindo as funções psicológicas e a interação pessoa meio-ambiente. A CIF não define NEE, oferece uma estrutura conceptual, permite classificar os níveis de funcionamento, incapacidade, identifica os fatores contextuais que poderão constituir barreira ou serem facilitadores, e também prevê a cooperação entre os diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem da criança com NEE, de carácter prolongado (Capucha, 2008). Os fatores ambientais exercem modificação do ambiente, eliminando barreiras ou criando facilitadores, no sentido de melhorar o desempenho das tarefas nos contextos naturais. As barreiras à aprendizagem podem ter origens muito diversas e que a sociedade, instituições e, de um modo muito significativo, os componentes do processo educativo (currículos, metodologias, avaliação) são opressores, discriminativos e incapacitantes em relação a um grande número de alunos com NEE. Assim, o grande desafio, relativamente à utilização da CIF na identificação de alunos com NEE, é estabelecer as relações entre os diversos componentes, onde a participação e o ambiente interagem, determinar as limitações estruturais e funcionais e a necessidade de intervenção, para a estruturação de serviços,

atividades adaptadas e tecnologia. Esta abordagem coloca o foco sobre o que falta no ambiente e não sobre o que falta na criança.

A clareza com que o investigador tiver delineado os objetivos de investigação é fundamental para uma recolha de dados pertinente. Neste sentido o objetivo do nosso estudo é descrever e interpretar os fatores ambientais que potenciaram o sucesso educativo de um aluno com T21. Pretendemos, ao mesmo tempo, dar um contributo ainda que modesto, no sentido de incentivar todos os intervenientes no processo de inclusão de alunos com T21 em salas do ensino regular, à concretização efetiva de uma verdadeira inclusão, acreditando que o diagnóstico não é preditivo do nível de desenvolvimento que qualquer criança poderá atingir. T21 não é sinónimo de uma barreira de desenvolvimento impossível de ultrapassar.

Propomo-nos fazer o estudo de caso do aluno G., descrevendo e analisando por referência à CIF-CJ, os fatores ambientais que potenciam o seu sucesso educativo num processo de inclusão em turmas do ensino regular, corroborando a posição de Troncoso e Cerro (2004) que afirmam que se forem ajustadas as metodologias educativas, melhoradas as atitudes de todos os intervenientes no processo-educativo, adaptados os materiais e promovida a motivação, os alunos com T21 são capazes de aprender muito e bem, certamente mais do que aquilo que se acreditava até agora. É com esta convicção que escolhemos para o nosso estudo o caso de um aluno com T21, proporcionando mais uma perspetiva adicional, a juntar a outras que encontram eco na forma escrita ou oral.

Neste estudo pretendemos responder à seguinte questão: Como é que os fatores ambientais contribuem para o sucesso educativo de um aluno com T21?

Atendendo ao carácter exploratório deste estudo, optámos pela realização de uma metodologia de natureza qualitativa, tipo estudos de caso, tanto no que se refere aos procedimentos de recolha de informação, quanto no tratamento e análise dos dados. O estudo de caso individual incide num aluno com T21, tendo como propósito fundamental conhecer de que forma os fatores ambientais se apresentam como facilitadores do seu sucesso educativo.

A prossecução do presente estudo pretende seguir uma lógica de coerência entre as partes que o constituem, de modo a permitir articular as diferentes componentes de pesquisa entre si, com o objetivo de proporcionar uma reflexão em torno das conclusões apresentadas. O nosso estudo compreende duas partes. A primeira parte, enquadramento teórico, constituída por dois capítulos, incide na revisão bibliográfica, que servirá de quadro de referência ao estudo investigativo, no sentido de adquirir e aprofundar conhecimentos que permitam coadjuvar na construção dos instrumentos de pesquisa adotados assim como na apresentação e interpretação das conclusões do estudo. No capítulo I procuramos contextualizar a temática em estudo, centrando o enfoque nas particularidades específicas da T21. No capítulo II analisamos a CIF como uma mudança de paradigma na avaliação de crianças com NEE, onde é dada uma visão geral da estrutura da CIF enfatizando a importância dos fatores ambientais numa abordagem de cariz colaborativo. A segunda parte, estudo empírico, foi organizada em dois capítulos. No capítulo III considerando o objetivo primordial e a natureza do estudo, definimos e justificamos as opções metodológicas e os instrumentos de recolha e análise de dados adotados. Procedemos ainda à caracterização do contexto e dos sujeitos implicados neste estudo, à descrição dos procedimentos metodológicos e éticos. No capítulo IV procedemos à apresentação e análise dos dados resultantes do estudo e tecemos algumas considerações sobre os resultados obtidos, em conformidade com os pressupostos iniciais do trabalho. Ultimamos apresentando as conclusões do estudo, interpretando-as de acordo com o quadro teórico de referência, enumeradas as contribuições do mesmo, apontadas algumas limitações da investigação realizada e perspetivam-se propostas para trabalhos de investigação futuros. Finalmente indica-se a bibliografia que serviu de suporte à investigação realizada e a legislação consultada e, em seguida, colocamos os anexos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – CONCEITOS BÁSICOS SOBRE TRISSOMIA 21

Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais.

António Gedeão

Por mais pertinentes que sejam as questões a investigar, deve ter-se em conta o estado do conhecimento no domínio da investigação escolhido, pelo que se torna imperativo proceder a uma revisão da literatura, de modo a fundamentar e nortear a investigação. Freixo (2010, p. 161), informa que:

A revisão da literatura consiste no desenvolvimento de um texto que sintetiza e integra contributos de diferentes autores sobre a matéria em estudo, estabelecendo ligações entre eles e expondo a problemática comum.

Nos últimos anos tem-se reunido um considerável conjunto de informações sobre as crianças com T21, nomeadamente o modo como aprendem e o que lhes deve ser ensinado e como são tratadas pela sociedade, de forma a desfazer ideias e atitudes educativas e sociais negativistas duma deficiência considerada infundadamente como grave e profunda, fundamentada em mitos e pressupostos baseados na aparência e no carácter pré-determinista da irrecuperabilidade. O trabalho pioneiro de Sue Buckley nos anos 80 no Reino Unido, uma das principais investigadoras em educação e desenvolvimento de crianças com T21, modificou definitivamente essa crença, com extraordinários avanços no investimento na educação destas crianças e nos seus direitos de inclusão na escola e na sociedade. Mais recentemente, a forte tentativa de que estas crianças sejam incluídas nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas marca o início de um novo olhar sobre a sua educação e faz emergir a necessidade de mudança dos métodos de ensino destinados a estes alunos e, conseqüentemente implica uma observação pormenorizada sobre a forma como se podem minimizar as barreiras à sua aprendizagem e participação em contexto escolar.

Tendo por base a necessidade de aprofundar o conhecimento das particularidades específicas das crianças com T21, neste capítulo será explanado o conceito e algumas características gerais, nomeadamente as físicas, de saúde e cognitivas, comuns a crianças que apresentam esta síndrome congénita.

1.1 Breve abordagem à definição de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

A busca de esclarecimento sobre a DID, anteriormente definida como Deficiência Mental (DM), remete-nos a uma reflexão sobre o seu significado. A T21 é a designação científica que identifica a maior causa de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) de origem genética. Segundo a Associação Olhar 21 (2012) estima-se que em Portugal surjam cerca de 150 a 180 novos casos por ano.

O termo DID aparece na sequência de vários estudos e reflexões e é o termo que veio substituir a designação de DM. É um termo que data de 2007 e foi implementado pela extinta AAMR (American Association on Mental Retardation) que, nessa data, substituiu essa sigla por AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). De acordo com Schalock et al. (2007, p. 118) a DID

(...) is characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18.

É uma conceção multidimensional centrada no funcionamento do indivíduo inserido no ambiente que o rodeia.

Segundo Schalock et al. (2007) o termo mudou mas a população com diagnóstico de DID é a mesma população de indivíduos que foram diagnosticados anteriormente com DM em espécie, número, nível, tipo e duração da deficiência. Para além disso, cada indivíduo que é ou era elegível para um diagnóstico de DM, é elegível para um diagnóstico de DID. Esta conceção multidimensional de deficiência reflete-se em publicações correntes tais como a CIF, que a Organização Mundial da Saúde aprovou para publicação em 2001. Esta publicação introduziu a abordagem biopsicossocial para a avaliação de necessidades educativas especiais e o planeamento de intervenções no âmbito da educação especial. O critério proposto baseia-se na junção dos modelos médico e social e a abordagem biopsicossocial é usada para se obter uma integração das várias dimensões da saúde (biológica, individual e social). A funcionalidade e a incapacidade humanas são concebidas como uma interação dinâmica entre as condições de saúde (doença, trauma, lesões, distúrbios) e os fatores contextuais (incluindo fatores pessoais e ambientais).

O diagnóstico de DID exige que o início da perturbação ocorra antes dos 18 anos de idade. A idade e a forma de aparecimento dependem da sua etiologia e gravidade. As deficiências mais graves, principalmente quando estão associadas a uma síndrome com fenótipo característico, tendem a ser reconhecidas mais cedo. Temos como referência a T21 que, devido às características físicas específicas habitualmente, é diagnosticada à nascença ou mesmo no período pré-natal.

1.2 Conceito de Trissomia 21

No contexto histórico da deficiência mental, a T21 manteve um estatuto mítico pela estigmatização das suas características próprias e esteve envolta de um conceito de inferioridade. De acordo com Troncoso e Cerro (2004) o Mongolismo, mais tarde conhecido por síndrome de Down, foi descrito, pela primeira vez na Grã-Bretanha no séc. XIX, pelo médico inglês John Langdon Down (em Londres, 1866), tendo em conta algumas características observadas em crianças internadas num asilo em Inglaterra. Na segunda metade do séc. XX, J. Lejeune e colaboradores (em Paris, 1959) descobrem que o Mongolismo resulta da presença de 1 cromossoma 21 supranumerário, 3 cromossomas em vez dos 2 habituais, pelo que esta doença genética passou a designar-se, corretamente, por T21 (literalmente: 3 cromossomas 21). Este cromossoma adicional, pelos genes que contém, afeta o desenvolvimento da criança. Recentemente, um grupo de investigadores do instituto de pesquisa Sanford-Burnham conduzido pelo doutor Xin Wang descobriu que o cromossoma extra presente na síndrome de Down prejudica a aprendizagem e a memória, devido aos baixos níveis da proteína SNX27 no cérebro (Wang et al 2013). O estudo, publicado *online* a 24 de março de 2013 na revista Nature Medicine, mostra que a proteína SNX27 se encontra em menores níveis no cérebro dos portadores da síndrome de Down. Uma pessoa com síndrome de Down produz menos proteína SNX27 que, por sua vez, prejudica a função cerebral. Além disso, os investigadores mostraram que o restauro da proteína SNX27 em ratos com síndrome de Down melhora a função cognitiva e o comportamento. Acredita-se que, na síndrome de Down, a falta de SNX27 é parcialmente responsável pelas limitações cognitivas e de desenvolvimento.

A T21 faz parte do grupo das encefalopatias não progressivas, ou seja, não demonstra um agravamento da perturbação do desenvolvimento, e tem como característica mais

importante a desaceleração no desenvolvimento do sistema nervoso central. O cérebro tem um volume e peso reduzido, especialmente nas zonas do lobo frontal (responsável pelo pensamento, linguagem e conduta), tronco cerebral (responsável pela atenção, vigilância) e cerebelo. É provável que as anomalias no cerebelo sejam responsáveis pela hipotonia (diminuição do tónus muscular), encontrada em quase todos os casos de T21. A população com T21 apresenta um conjunto de características reconhecidas que se verificam em simultâneo. Não podemos no entanto afirmar que existem duas pessoas com T21 iguais. Tal como ocorre com todos os seres humanos, cada indivíduo com T21 detém características e personalidade próprias, já que, para além da alteração cromossómica responsável pela patologia, eles possuem genes provenientes dos seus progenitores. As várias definições de T21 tendem a ser muito semelhantes. Morato (1995, p. 23) define-a como

(...) uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um cromossoma do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossomas.

O autor refere ainda que esta alteração resulta de um processo irregular da divisão celular, cuja explicação poderá ser genética, circunstancial ou de predisposição hereditária. Em suma, a T21 é resultante de um processo irregular de divisão celular, sendo provavelmente a anomalia cromossómica mais conhecida, e normalmente diagnosticada à nascença dadas as características fenóticas.

Relativamente à nomenclatura utilizada para designar esta condição Morato (1995, p. 32) defende

(...) que a utilização da designação de Trissomia 21 é a mais correta não só cientificamente, mas humanamente, mais isenta de conotações míticas pré-deterministas e especulativas.

Apesar de os termos síndrome de Down e Mongolismo se referirem à mesma alteração da organização genética; será essa a terminologia por nós adotada. Esta anomalia pode ser produzida por 3 causas diferentes, dando lugar a 3 tipos de T21.

1.3 Tipos de Trissomia

1.3.1. Trissomia Simples

Na Trissomia simples ou livre a pessoa possui 47 cromossomos em todas as células (ocorre em cerca de 94% dos casos), em vez dos 46 que deveria ter. Na FIG 1, podemos observar os três cromossomas no par 21.

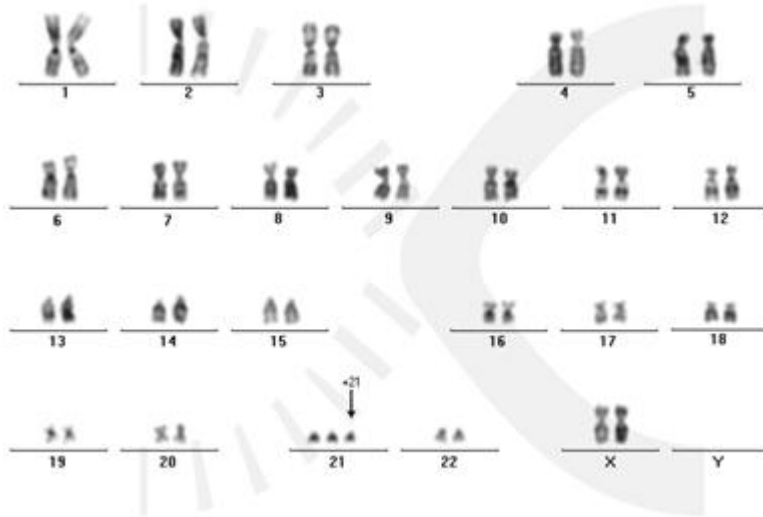


FIGURA 1 – Cariótipo feminino com Trissomia simples do cromossomo 21.

Fonte: <http://www.chromoscitogenetica.com.br/download.html>

A causa da Trissomia simples do cromossoma 21 é a não disjunção cromossômica, o erro de distribuição dos cromossomas está presente antes da fecundação, produzindo-se no desenvolvimento do óvulo ou do espermatozoide ou ainda na primeira divisão celular e todas as células serão idênticas. Neste tipo de T21 estão subjacentes uma série de características fenotípicas específicas. Fried (*cit. in* Morato 1995) propôs que se reunissem, numa escala, oito sinais importantes para que se consiga fazer, de imediato, após o nascimento um diagnóstico clínico, que a seguir explanamos:

1. Abundância de pele no pescoço;
2. Cantos da boca virados para baixo;
3. Hipotonia generalizada;
4. Face chata;
5. Orelhas displásticas;
6. Epicanto da prega nos olhos;
7. Intervalo entre o primeiro e o segundo dedo;
8. Proeminência da língua.

O mesmo autor (*cit. in* Morato 1995) afirma que não se devem considerar estes sinais isolados e específicos da T21. Apenas o conjunto de seis deles é que permite o diagnóstico clínico imediatamente a seguir ao nascimento. No entanto, para o mesmo ser formal deverá ser feito um estudo do cariótipo. De acordo com informação da Associação Olhar 21 (2012, p. 10)

Estão descritos na literatura cerca de 120 aspetos morfológicos que caracterizam as pessoas com Trissomia 21, contudo, cada individuo apresenta apenas 6 a 10 traços característicos.

O diagnóstico pós-natal é importante e favorável à criança na medida em que permite aos profissionais de saúde promover iniciativas adequadas junto da família relativas à importância de iniciar um processo de intervenção precoce, direcionado para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

1.3.2. Translocação

A translocação, que aparece apenas em 4% da população com T21, significa que a totalidade ou uma parte de um cromossoma está unido à totalidade ou a uma parte de outro cromossoma, sendo os cromossomas mais frequentemente afetados por esta anomalia os grupos 13-15 e 21-22. O indivíduo tem 46 cromossomas, no entanto um par deles está quebrado. A parte quebrada separa-se e une-se a um outro cromossoma, nos seus extremos opostos. É a este processo, em que um cromossoma se funde com outro, que autores como Morato (1995) chamam de translocação. Podemos ver um caso de translocação na FIG.2, neste caso a translocação deu-se no par 22.

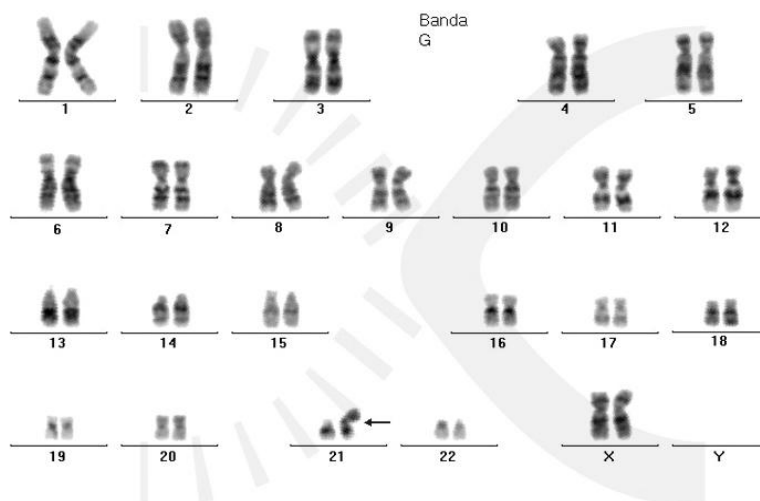


FIGURA 2 – Cariótipo feminino com Trissomia do cromossomo 21 (translocação).

Fonte: <http://www.chromoscitogenetica.com.br/down.html>

Apenas alguns cromossomas têm participação nesta translocação com o par 21. São os cromossomas 13, 14, 15, 22 incluindo o outro cromossoma 21. Segundo estes autores a translocação mais comum é aquela que se faz com o cromossoma 14. A translocação pode acontecer no momento da formação de espermatozoide ou do óvulo, ou também, no momento em que se dá a divisão celular. Todas as células serão portadoras de Trissomia, tendo um par de cromossomas que estará sempre ligado ao cromossoma de translocação. A T21 por translocação pode ser distinguida da T21 simples através da realização de estudos cromossómicos. Quando isto acontece só pode ser detetado através de uma análise cromossómica: o Cariótipo. Esta análise reveste-se de importância devido ao facto de que um em cada três casos de Trissomia, um dos progenitores é portador da mesma, o que aumenta as probabilidades de vir a ter outro filho com esta alteração. Os progenitores são pessoas normais no entanto as células apenas possuem 45 cromossomas, equivalendo o cromossoma de translocação a dois cromossomas normais. As crianças com T21 resultante de translocação não se distinguem das crianças com T21 simples.

1.3.3. Mosaicismo

No caso do mosaicismo o erro de distribuição dos cromossomas produz-se na 2.^a ou na 3.^a divisão celular, só cerca de 2% das pessoas com T21 têm este tipo. As consequências deste acidente no desenvolvimento do embrião dependem do momento em que se produza a divisão defeituosa. Podemos observar o processo de mosaicismo na FIG. 3.

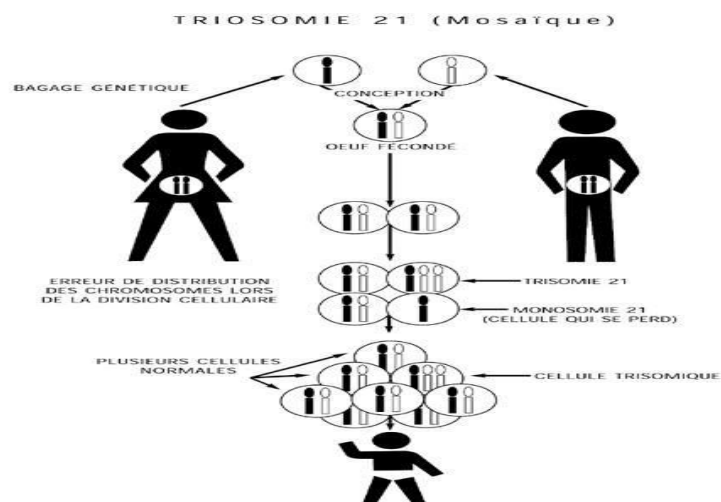


FIGURA 3 – Trissomia 21, Mosaicismo

Fonte: <http://2103sindromedownload.blogspot.pt/2007/04/um-pouco-de-biologia.html>

Segundo Morato (1995), aproximadamente 1% das crianças com T21 têm um cromossoma 21 extra somente em algumas células. A criança terá, no par 21, células normais e trissômicas em simultâneo. Diz-se que estas crianças possuem um mosaicismo celular ou uma T21 em “mosaico” em virtude das células do seu corpo serem como um “mosaico” constituído por diferentes peças, umas normais e outras com o cromossoma 21 Regular.

Seja qual for o tipo de T21 o diagnóstico não é ou não deverá ser, de forma alguma, preditivo do nível de desenvolvimento que qualquer criança poderá atingir. “ Os diagnósticos estão relacionados com sintomatologias e poucas vezes aparecem relacionados com a função e, mais ainda, não a predizem” (Rosário et al., 2009, p. 132).

1.4 Características das crianças com Trissomia 21

Na implementação de uma intervenção educativa com crianças portadoras de T21 é imprescindível ter em conta as características mais comuns, pontos fortes e fracos, que permite aos profissionais desenvolver estratégias de ensino mais eficazes em contexto de educação inclusiva.

Sendo numerosos os estudos clínicos em torno das características apresentadas pelas crianças com T21, baseados em pesquisas de alguns autores, Morato (1995), Vinagreiro (2000), Troncoso e Cerro (2004), Morato (2010), Nielsen (2011), Associação Olhar 21 (2012) Stelet e Goulart (2013), salientamos aquelas que de alguma forma podem potenciar ou limitar a atividade e participação em contexto escolar, ressaltando que são características que estão presentes na maior parte das crianças com T21, não representando um padrão único, uma vez que, essencialmente no âmbito cognitivo, o desempenho do indivíduo resulta da interação entre fatores genéticos e ambientais, levando a uma multiplicidade de perfis que não se coadunam com a redução a um perfil fixo e imutável. De acordo com Troncoso e Cerro (2004, p. 11)

Tanto a investigação biológica como a investigação psicológica demonstram a existência de uma grande variabilidade individual entre as pessoas com síndrome de Down, apesar de apresentarem uma série de características comuns entre si.

A um mesmo diagnóstico não corresponde um mesmo perfil de funcionalidade.

1.4.1 Características Físicas

As semelhanças das crianças com os seus pais devem-se ao facto das mesmas serem herdeiras dos genes dos seus progenitores. Estas semelhanças podem manifestar-se em diversos aspetos como por exemplo: na cor do cabelo, dos olhos, na estrutura corporal e no tom de voz. Nas crianças portadoras de T21 estas características de hereditariedade são acompanhadas pela existência de um cromossoma extra, o cromossoma 21, que lhe confere características físicas específicas. Os genes são responsáveis pelo aspeto físico e pelas funções de todo o ser humano. Assim sendo, a T21, tratando-se de uma anomalia genética, acarreta algumas características físicas muito particulares e específicas. De acordo com os autores referidos na secção anterior, algumas das características mais comuns nestas crianças são as seguintes:

Hipotonia – Um das características mais recorrentes nas crianças com T21 está associada à fraqueza muscular, sendo responsável pela “(...) diminuída capacidade motora” (Morato, 1995, p. 51). O tónus muscular baixo afeta todos os músculos do corpo. Isso atrasa o desenvolvimento da criança, que enfrenta desafios maiores para aprender a movimentar-se, sendo frequentes os atrasos em todo o desenvolvimento motor amplo e fino.

Cabeça – é menor que a da criança dita normal, é achatada na parte posterior (braquicefalia), as fontanelas são maiores e mais lentas no seu fechamento. As crianças portadoras de T21 têm uma verdadeira microcefalia, o que gera uma hipoplasia – uma diminuição do crescimento do andar médio da face e um palato em ogiva.

Rosto – pode apresentar os ossos da face pouco desenvolvidos e um nariz pequeno, o que lhe confere um contorno achatado.

Olhos – ligeiramente rasgados, têm as fendas palpebrais oblíquas com uma prega de pele no canto do olho.

Boca – por norma, é pequena e quase sempre as crianças mantêm-na aberta projetando a língua para fora. O palato é mais estreito do que o normal, assim como as mandíbulas, o que provoca a sobreposição dos dentes que podem ou não existir na sua totalidade. É

nas características físicas da boca que têm origem alguns dos transtornos articulatorios, apresentados por um grande número de crianças com T21.

Orelhas – são geralmente pequenas e com a borda superior dobrada. Por vezes há alterações na estrutura da orelha e os canais do ouvido apresentam-se estreitos.

Pescoço – apresenta-se vulgarmente largo e grosso. Enquanto bebês podem apresentar dobras soltas na pele, da parte posterior, que normalmente se esbatem ou desaparecem com o crescimento.

Tórax – pode apresentar-se com duas posturas bastante diferentes consoante o osso peitoral é afundado (tórax afunilado) ou é projetado, formando aquilo a que se chama vulgarmente “peito de pomba”. Pode ainda o peito apresentar-se mais volumoso do lado do coração em consequência de doença cardíaca. Algumas crianças com doenças cardíacas congénitas podem apresentar uma pressão sanguínea maior, nos vasos dos pulmões, contraindo por vezes pneumonias que são controladas com tratamento médico.

Mãos e pés – as mãos das crianças com T21 também podem ter algumas características físicas particulares. Em geral, as mãos são menores do que a média, e os dedos mais curtos, o que pode tornar mais difícil pegar ou segurar objetos maiores. Em cerca de 50% das crianças existe uma única prega na palma das mãos. Os dedos dos pés das crianças são geralmente curtos apresentando por norma um espaço significativo entre o dedo grande e o segundo. O pé chato devido à flacidez dos tendões é também uma característica típica.

São significativas e específicas as características físicas das crianças com T21 no entanto, todas elas apresentam traços, em número e tipo, que as diferem umas das outras, quer pelos genes herdados dos progenitores, quer pelas normais modificações que ocorrem em cada uma delas ao longo do seu desenvolvimento. É de referir que não existe uma relação direta entre o aspeto físico da criança e o seu grau de desenvolvimento “(...) sendo errado referir que apresenta uma forma ligeira ou acentuada de Trissomia 21 em função do número e tipo de aspetos presentes” (Associação Olhar 21, 2012, p. 10).

1.4.2 Patologias mais Frequentes

O primeiro ano de vida é especialmente importante para estas crianças, por isso, são fundamentais as decisões médicas. Apesar de todos os avanços científicos, a verdade é que o primeiro ano de vida destas crianças continua a ser muito crítico para a sua sobrevivência devido ao conjunto de anomalias congénitas que frequentemente se associam. Manifestam-se logo à nascença ou nos dias ou semanas subseqüentes ao nascimento, podem representar sérias ameaças ao seu desenvolvimento e por isso exigem intervenção imediata. Entre elas destacam-se:

Doenças congénitas cardíacas – são as anomalias mais frequentes na T21, afetando 40 a 50% destas crianças. Podem apresentar uma doença cardíaca estrutural, cuja gravidade é variável. Graças à evolução da cirurgia cardíaca em Portugal o prognóstico da maioria das cardiopatias é favorável, havendo uma reduzida taxa de óbitos relacionados com esta patologia. A associação dos problemas cardíacos e o facto do sistema imunológico ter pouca proteção e resistência contra infeções, devido a um menor número de células sanguíneas, linfócitos, que são importantes na defesa do corpo, faz com que estas crianças tenham muitas vezes: infeções respiratórias, infeções de ouvido, infeções de pele, doenças nas gengivas, atraso na erupção dos dentes e anomalias no seu formato.

Problemas visuais – são frequentes em mais de 50% das crianças com T21. Destes destacamos a dificuldade em ver ao longe ou ao perto, canais lacrimais obstruídos, estrabismo e frequentes inflamações nos olhos. Assim, uma avaliação anual no oftalmologista é indispensável para diagnosticar qualquer anomalia.

Défices auditivos – frequentes em cerca de 60% a 80% das crianças. São causados por problemas no ouvido interno, pelo que deve ser mantida uma vigilância regular desde idades precoces. Estes défices reduzem substancialmente a capacidade da criança responder adequadamente aos estímulos provenientes do meio ambiente.

Anomalias congénitas de trato gastrointestinal – são comuns em cerca de 12% das crianças como o bloqueio do tubo alimentar, a atresia do duodeno, a atresia anal e o estreitamento da saída do estômago, entre outras, requerem uma intervenção cirúrgica

imediate de maneira a permitir que os nutrientes e líquidos sejam devidamente absorvidos.

Apneia do sono – as crianças com apneia do sono apresentam respiração barulhenta e têm curtos espaços durante o sono que não respiram. De acordo com Morato (2010), nas crianças portadoras de T21, a apneia do sono é muito comum, podem ressonar, dormir sentados e acordar várias vezes. Todos nós precisamos de dormir tranquilamente para nos sentirmos bem e termos energia para trabalhar e aprender. Quando a apneia é apenas causada pela obstrução das vias respiratórias superiores, uma intervenção cirúrgica é suficiente para resolver o problema.

Disfunção da tiroide – a tiroide deve ser regularmente examinada. A sua disfunção pode comprometer a função do sistema nervoso central da criança e provocar danos adicionais ao cérebro.

Problemas esqueléticos – são muito comuns em muitas partes do corpo das crianças com T21. A grande maioria destas crianças apresenta híper extensão das articulações que podem levar a um aumento de luxações e deslocamento do joelho e do quadril, podendo também ser encontrados problemas sérios nos ossos na região do pescoço. Todas as crianças com T21 devem ser submetidas, especialmente até aos três anos de idade, a exames para observação das eventuais anomalias nas articulações e na coluna. Alguns indivíduos podem ainda apresentar o que se denomina por Instabilidade Atlantoaxial: um desalinhamento das duas últimas vértebras do pescoço. Todas as atividades que requerem hiperextensão ou flexão do pescoço podem causar problemas, uma vez que estes indivíduos se encontram mais sujeitos a sofrer lesões quando nelas participam.

A vigilância rigorosa das condições de saúde possibilita o despiste e a respetiva intervenção médica, de forma a minimizar o impacto negativo sobre o desenvolvimento, permitindo maximizar todo o potencial da criança com T21.

1.4.3 Características Cognitivas

No que se refere ao desenvolvimento intelectual para Rydners (1987); Stratford e

Morss (1985, *cit. in* Morato 1995) deve entender-se a população com T21 sempre com um diagnóstico de deficiência mental, ainda que em diferentes níveis: Ligeiro, Moderado, Grave e Profundo, contrariando assim a

(...) literatura psicométrica sustentava que a maioria desta população como padrão, evoluía até à idade escolar, situando-se nesta fase num nível de deficiência grave, e uma minoria (10%) caracteriza-se por apresentar um nível de deficiência profunda (Morato, 1995, p. 36).

Dados atuais referidos por Troncoso e Cerro (2004, p. 12).

permitem afirmar que a maioria dos alunos com síndrome de Down funciona com um grau de atraso ligeiro ou moderado (...). Existe uma minoria em que o atraso é tão pequeno que se encontra no limite da normalidade e outra em que a deficiência é grave.

Nós partilhamos o ponto de vista de Morato (1995, p. 33), quando afirma que “(...) a perspetiva mais comum sobre o desenvolvimento da criança com Trissomia 21 não é compreendê-la como diferente, mas sim apenas como lenta e atrasada mas normal (...)”, isto é, similar no quadro de referência comparativo com a criança sem T21. As crianças com T21 apresentam um desenvolvimento essencialmente mais lento, em vez de meramente diferente em relação às crianças da sua faixa etária sem T21, alcançam as etapas do desenvolvimento mais tarde e permanecem nelas por períodos mais prolongados.

Em geral, a ordem de emergência das aquisições básicas do desenvolvimento ou dos estádios podem-se prever similares na criança com T21, mas independentemente de qualquer analogia com a idade de aquisição da criança sem T21 (Morato, 1995, p. 65).

As crianças, jovens e adultos vão progredindo ao longo da vida, tendo sempre capacidade para realizar novas aprendizagens.

O desequilíbrio originado da carga genética extra irá persistir e incidir sobre determinadas funções da pessoa com T21, imprimindo diferenças que serão reconhecidas como típicas da síndrome e outras de carácter individual, de acordo com as interações específicas de cada indivíduo com o meio ambiente ao longo de toda sua vida. Na perspetiva de Flórez (*cit. in* Lima et al. 2009), a organização das áreas sensoriais específicas, associativas e pré-frontais do córtex cerebral resultante do desequilíbrio genético influenciará todo o processamento da informação dentro do sistema nervoso, como a sua receção, estruturação de um significado imediato e esquema temporal, assim como a organização de uma resposta e com um período de latência maior (tempo entre o estímulo e a resposta). Segundo Nadel (*cit. in* Lima et al.

2009) este quadro de alteração será o responsável pelo déficit intelectual apresentado pelas pessoas com T21, pois afetará o desenvolvimento de habilidades cognitivas que utilizam os recursos da linguagem, como pensar, raciocinar e lembrar, tornando a dificuldade de aprendizagem e de memória parte do fenótipo da síndrome.

Troncoso e Cerro (2004) referem que de acordo com os dados morfológicos e funcionais cerebrais obtidos, inúmeros trabalhos comprovam que, em maior ou menor grau, parecem existir problemas de desenvolvimento dos seguintes processos:

- Mecanismos de atenção, estado de alerta, atitudes de iniciativa;
- Expressão do seu temperamento, do comportamento e da sociabilidade;
- Processos de memória a curto e médio prazo;
- Mecanismos de correlação, de análise, de cálculo e de pensamento abstrato;
- Processos de linguagem expressiva, a fala e linguagem atrasada em relação a habilidades mentais não-verbais.

De acordo com Cotrim e Ferreira (2002) e Troncoso e Cerro (2004) podem constatar-se na criança com T21 em idade escolar, uma série de pontos fracos ou dificuldades que apresenta com frequência:

- Tem dificuldade em trabalhar sozinha, sem atenção direta e individual;
- O atraso na capacidade motora, que ao nível da motricidade fina torna difícil o desenho e a escrita, “(...) as crianças com T21 revelam níveis de desenvolvimento significativamente inferiores em todas as áreas de avaliação das habilidades motoras globais e finas” (Morato, 1995, p. 62);
- Tem problemas de percepção auditiva. Processa mal a informação auditiva e, por isso responde menos bem às ordens que lhe são dadas, tornando a aprendizagem só através da audição muito difícil;
- Tem dificuldade ao nível da linguagem expressiva e em dar respostas verbais, que podem levar à subestimação da sua compreensão. Como resultado disso, as habilidades cognitivas destes alunos são frequentemente subestimadas;
- Não aceita mudanças rápidas e bruscas de tarefas;

- A concentração e atenção são capacidades difíceis de se manterem, características específicas inerentes à T21;
- Apresenta dificuldades nos processos de ativação, conceptualização e generalização;
- Custa-lhe compreender as instruções, atender a várias variáveis ao mesmo tempo, planificar as estratégias e resolver problemas. Já em 1995 Morato, com base em estudos de vários investigadores, inferiu

(...) que nas tarefas para as quais a criança com T21 não está preparada, a sua resposta é inconsistente não revelando a característica de um processo organizado de aprendizagem que caracteriza a organização do processo de resposta da criança sem T21 (Morato, 1995, p. 48).

- A idade social é mais elevada do que a mental e esta é mais alta que a linguística.

Parece-nos ainda importante referir os seus pontos fortes e capacidades:

- Revela elevada capacidade de interação social e alegria em participar e aprender com pares e adultos;
- Apresenta um bom processamento e memória visual, o que torna a sua aprendizagem através do visual muito importante e efetiva, aprendem melhor por imagens e não tanto por conceitos. Assim, para obter sucesso numa intervenção, os profissionais devem considerar os pontos fortes do aluno no processamento visual e memória visual e proporcionar materiais concretos de aprendizagem sempre que possível (Martin, 2004);
- Boa orientação espacial;
- A sua boa capacidade de utilização dos gestos na comunicação;
- Boa compreensão linguística, desde que se lhe fale de forma clara e com frases curtas;
- Em geral, o que aprendeu bem fica retido, embora seja necessário reforçar e consolidar a aprendizagem.

Um aluno com T21 não tem que apresentar todo este conjunto de pontos fracos e muito menos que todos eles apresentem o mesmo grau de dificuldade. Perante este quadro não devemos adotar uma atitude passiva, de que não vale a pena investir na sua

aprendizagem, pelo contrário devemos entender a sua aprendizagem como um desafio e uma busca constante de novas metodologias e formas de intervenção, no sentido de minimizar o impacto do diagnóstico no seu desenvolvimento global e que o mesmo não funcione como justificção para a ausência de trabalho e de resultados. Quando acreditamos que estas crianças são capazes, elas não deixam de ter a condição de T21, mas são na verdade mais capazes, vão mais longe do que admitimos. A preocupação deve ser sempre com o ponto de partida, com as oportunidades que cada pessoa tem para se desenvolver. O ponto de chegada, poucas vezes é previsível. Se perante o perfil de funcionalidade da criança elaborarmos um PEI adequado a esse perfil e exequível, evitaremos o fracasso do aluno, do professor e a frustração de todos. O perfil de funcionalidade, por imperativo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, deve ser elaborado por referência à CIF-CJ. No capítulo II do nosso estudo apresentamos uma visão geral da CIF, enfatizando a importância dos fatores ambientais.

CAPÍTULO II - CIF: A MUDANÇA DE PARADIGMA

Não é por as coisas serem difíceis que não temos ousadia. É por não termos ousadia que as coisas são difíceis.

Sêneca

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), adotada por imperativo do Decreto-Lei n.º 3/2008 surge como novo paradigma na avaliação das NEE, na medida em que chama a atenção para os problemas das pessoas e para os obstáculos existentes no meio, o que a torna numa ferramenta de cariz biopsicossocial. De acordo com Fontes et al (2010, p. 172).

É a este paradigma conceptual que a CIF oferece a diferença, evitando o reducionismo dos modelos biomédico e social, ao promover uma perspectiva abrangente, integrativa e universal da funcionalidade e incapacidade, onde o indivíduo interage com o ambiente físico, social e atitudinal, onde estão perspectivadas as linhas da saúde biológica, individual e social.

Colocando o acento não nas deficiências mas nas capacidades das pessoas e nos obstáculos que enfrentam, a CIF exige uma avaliação mais fina e ajustada, fazendo com que os apoios cheguem a quem deles mais necessita, e a construção de programas educativos individuais mais precisos e rigorosos (Capucha, 2008). Permite classificar os níveis de funcionamento, incapacidade, identifica os fatores contextuais que poderão constituir barreira ou serem facilitadores, prevendo também, a cooperação entre os diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem da criança com NEE de carácter prolongado. É um modelo que implica uma prática cooperativa, transdisciplinar, a organização da participação dos diferentes intervenientes, suporte de interação entre a escola e os outros serviços existentes na comunidade envolvente que pertencem a outros sistemas. Sintetiza, assim, o modelo médico e o modelo social numa visão coerente das diferentes perspetivas de saúde: biológica, individual e social, (OMS, 2003). O seu objetivo geral é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada apresentando-se

(...) como um elemento facilitador de todo o processo de avaliação das NEE, na medida em que vai permitir, por um lado, uma linguagem unificada e padronizada, bem como uma estrutura de trabalho comum para a descrição da saúde e, por outro vai contemplar uma série de componentes (*funções e estrutura do corpo, actividade e participação e factores contextuais*) que abarcam, numa perspectiva dinâmica, todas as dimensões relacionadas com as NEE (DGIDC, s/d, p. 14).

Neste sentido é ideal para identificar as necessidades e os pontos fortes do aluno, bem como os obstáculos e os elementos facilitadores do ambiente. Segundo Ferreira (2008) a CIF promove uma compreensão do modo como as diferentes partes do puzzle que caracteriza a criança se podem organizar numa *gestalt* que ultrapasse a soma das partes. Ainda de acordo com Ferreira (2008), a CIF não é:

1. A supremacia do modelo médico, da deficiência ou patologia no sistema educativo;
2. um instrumento de etiologia da doença;
3. um instrumento de diagnóstico;
4. um instrumento de avaliação.

A CIF é:

1. Um instrumento de continuidade, mas também um instrumento de rutura;
2. um descritor de funcionalidade;
3. um feedback da avaliação dos profissionais.

Uma das grandes desvantagens do uso alargado da CIF no campo da educação especial foi a falta de uma versão para as crianças deste quadro de referência. Segundo Capucha (2008) foi particularmente problemático porque a versão para adultos não comportava as diferenças quanto à natureza e tipo de funcionalidade das crianças comparadas com as dos adultos. Não podemos nem é aceitável conceber a criança como uma versão mais pequena do adulto. As crianças estão num constante processo de mudança e progresso ao longo do desenvolvimento. Nesta perspetiva a OMS exigiu, em 2002, que a CIF fosse adaptada para uso universal nos sectores da Saúde, Educação e Social, para crianças e jovens. Em consequência disso, foi criado um grupo de trabalho que levou a cabo essa tarefa, entre 2002 e 2004, tendo ocorrido experiências no terreno em 2005 e 2006. Nesse seguimento foi publicada pela OMS, em 2007, a versão para crianças e jovens (CIF-CJ). Esta versão pretende facilitar a caracterização da funcionalidade, da atividade, da participação e do papel do ambiente ao longo das transições que o ser humano atravessa da infância à idade adulta, bem como facilitar a comunicação entre profissionais e entre serviços e pais. Simeonsson (2008, p. 14) defende que a CIF-CJ

contribui para a definição do direito das crianças portadoras de NEE à educação, na medida em que permite:

- A common, universal language useful across systems and disciplines
- A holistic, comprehensive framework of child functioning in school
- Using codes and qualifiers as basis for profiling each child's functional characteristics
- Matching functional needs with environmental supports
- Documenting participation outcomes

A funcionalidade da criança é abordada analisando diferentes dimensões e caracterizada como o resultado de uma interação contínua entre ela própria e o ambiente que a rodeia, numa perspetiva onde este representa um papel primordial ao influenciar a funcionalidade humana e a participação das crianças nos seus contextos funcionais de vida.

2.1 Aspetos estruturais da CIF

A CIF pertence à “família” de classificações internacionais da OMS e classifica a funcionalidade e a incapacidade associadas às condições de saúde. Os componentes das funções e estruturas, atividades e participação e fatores ambientais estão classificados através de categorias. No entanto como refere a (OMS, 2003), é importante realçar que nesta classificação as pessoas não são as unidades de classificação, isto é, a CIF não classifica pessoas, mas descreve a situação de cada pessoa dentro de uma gama de domínios de saúde ou relacionados com a saúde. Além disso, a descrição é sempre feita dentro do contexto dos fatores ambientais e pessoais. Esta abordagem vem ao encontro do exposto por Simeonsson (2008) quando refere que a CIF-CJ é uma classificação do sistema e das situações circunstanciais e não da criança.

Para compreender a CIF é importante compreender a sua estrutura, a qual podemos ver esquematizada na FIG.4.

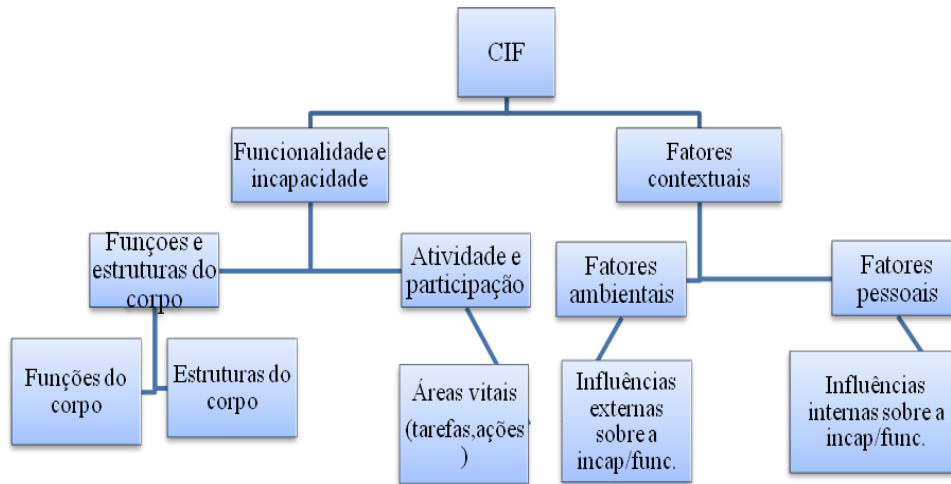


FIGURA 4 – Estrutura da CIF
Fonte: Adaptado da OMS (2003)

Da análise da FIG. 4 podemos verificar que a CIF é constituída por duas partes, Funcionalidade e Incapacidade e Fatores Contextuais, cada uma com dois componentes respetivamente: funções e estruturas do corpo, atividades e participação; fatores ambientais e fatores pessoais. Cada componente contém vários domínios e, dentro de cada domínio, categorias, que são as unidades de classificação. A saúde e os estados relacionados com a saúde de um indivíduo podem ser registados através da seleção do código ou códigos apropriados da categoria juntamente com os qualificadores, códigos numéricos que especificam a extensão ou magnitude da funcionalidade ou da incapacidade naquela categoria, ou em que medida um fator ambiental facilita ou constitui um obstáculo.

Os Fatores Pessoais também são um componente dos Factores Contextuais, mas devido à grande variação social e cultural associada aos mesmos eles não estão classificados na CIF (OMS, 2003). Os componentes da CIF são identificados por prefixos em cada código:

- b (de body) para Funções do Corpo
- s (de structure) para Estruturas do Corpo
- d (de domain) para Atividades e Participação
- e (de environment) para Fatores Ambientais

A CIF utiliza um sistema alfanumérico, numa interação dinâmica entre três dimensões ou componentes, no qual as letras indicam qual a componente a que se está a referir,

funções do corpo (b), estruturas do corpo (s), atividades e participação (d) e fatores ambientais (e). Cada letra é seguida por um código numérico, que se inicia com o número do capítulo (um dígito), seguido pelo segundo nível (dois dígitos) e o terceiro e quarto (um dígito cada). Por exemplo, na classificação das Funções do Corpo existem os seguintes códigos: (OMS, 2003):

b1	Funções mentais	Item do primeiro nível
b167	Funções mentais da linguagem	Item do segundo nível
b1670	Receção da linguagem	Item do terceiro nível
b16700	Receção da linguagem oral	Item do quarto nível

No contexto da saúde as funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, incluindo as funções psicológicas. Estruturas do corpo são as partes anatómicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes. Deficiências são problemas no funcionamento do organismo ou da estrutura como um importante desvio ou perda. Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo. Participação é o envolvimento numa situação de vida real ou tarefa. Limitações de atividade são dificuldades que um indivíduo pode ter na sua execução. Fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem, podendo ter influência sobre o seu desempenho, sobre a sua capacidade ou sobre as funções ou estruturas do corpo. Estes podem apresentar-se como facilitadores ou barreiras.

Os três componentes classificados na CIF (Funções e Estruturas do Corpo, Atividades e Participação e Fatores Ambientais) são quantificados através da mesma escala genérica. Um problema pode significar uma deficiência, limitação, restrição ou barreira, dependendo do constructo.

xxx.0 NÃO há problema (nenhum, ausente, insignificante)

xxx.1 Problema LIGEIRO (leve, pequeno, ...)

xxx.2 Problema MODERADO (médio, regular, ...)

xxx.3 Problema GRAVE (grande, extremo, ...)

xxx.4 Problema COMPLETO (total,)

xxx.8 não especificado

xxx.9 não aplicável

No caso dos fatores ambientais o qualificador pode ser utilizado para indicar a extensão dos efeitos positivos do ambiente, ou seja dos facilitadores, ou a extensão dos efeitos negativos, das barreiras. Ambos utilizam um coeficiente de 0 a 4 separado do código por um ponto indica uma barreira, se estiver separado do código pelo sinal + indica um facilitador. Os Fatores Ambientais podem ser codificados em relação a cada constructo individualmente, ou em geral, sem referência a qualquer constructo individual. A primeira opção é preferível, já que ela identifica mais claramente o impacto e a atribuição. Para uma melhor compreensão do atrás exposto apresentamos a seguinte exemplificação. O aluno revela limitações moderadas em falar (d330.2) provenientes das alterações nas funções da articulação (b320.3) e nas funções da fluência e do ritmo da fala (b330.3), o que justifica a frequência semanal da terapia da fala (e355+4), que se apresenta como facilitador de todo o processo de comunicação.

No caso de um facilitador, o codificador deverá considerar questões como a disponibilidade de um recurso, isto é, se o acesso ao recurso está garantido, se é variável, se é suficiente. Também se deve considerar que um fator ambiental possa ser um obstáculo tanto pela sua presença (por exemplo, atitudes negativas em relação a um diagnóstico) como pela sua ausência (por exemplo, os serviços necessários não estarem disponíveis).

Os factores ambientais devem ser codificados sob a perspectiva da pessoa cuja situação está sendo descrita. Por exemplo, as rampas com piso liso podem ser codificadas como um facilitador para uma pessoa em cadeira de rodas, mas como uma barreira para um invisuál (OMS, 2003, p. 190).

A apresentação isolada de um código de uma categoria tem um valor neutro, ou seja, uma categoria para ter validade relativamente aos constructos da classificação necessita de estar qualificada quanto à magnitude ou extensão da lesão ou quanto à presença ou ausência de um facilitador ou barreira.

2. 2. Fatores Ambientais – Importância à luz da CIF

Como já foi exposto, a CIF apresenta-se como uma mudança do paradigma médico da deficiência para o chamado paradigma biopsicossocial, onde os fatores ambientais desempenham um papel fundamental ao influenciar a funcionalidade humana, quer enquanto facilitadores quer enquanto barreiras. A deficiência não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais são

fomentadas pelo ambiente social. Neste sentido a gestão do problema requer uma ação social e é da responsabilidade coletiva da sociedade em geral para fazer as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com deficiência em todas as áreas da vida. Na perspectiva de Fontes et al. (2010, p. 173)

(...) quando o contexto ambiental é acessível, quando as políticas sociais são positivas, quando as circunstâncias atitudinais são de inclusão, a experiência da incapacidade pode ser dissolvida e minorada, onde o estigma da incapacidade cede lugar à plena integração e participação social.

A funcionalidade e a incapacidade de uma pessoa são concebidas como uma interação dinâmica entre as condições de saúde e os fatores contextuais. Os fatores contextuais englobam fatores pessoais e ambientais. De acordo com OMS (2013) os fatores ambientais são extrínsecos ao indivíduo e são incluídos no perfil de funcionalidade da criança. Os fatores pessoais não são considerados na versão atual da CIF. A sua avaliação fica ao critério do utilizador. Eles podem incluir sexo, raça, idade, forma física, estilo de vida, hábitos, educação recebida, maneira de enfrentar problemas, passado social, instrução, profissão, experiência passada e presente, padrão de comportamento em geral, carácter, valores psicológicos individuais e outros fatores relacionados: todos ou qualquer um podem desempenhar um papel na incapacidade a qualquer nível.

A CIF inclui uma lista abrangente de fatores ambientais que são considerados como um componente essencial da classificação. A componente dos fatores ambientais está organizada em cinco capítulos, cada um deles referente a diferentes aspetos do ambiente e estão organizados de forma sequencial, do ambiente mais imediato do indivíduo até ao ambiente geral como podemos ver no QUADRO 1.

QUADRO 1
Fatores ambientais

Capítulo	Descrição
Produtos e tecnologia (e110 – e199)	Os produtos e tecnologias de apoio são definidos como qualquer produto, instrumento, equipamento ou tecnologia adaptado ou especialmente concebido para melhorar a funcionalidade de uma pessoa com incapacidade.
Ambiente (e210 – e299)	Trata dos elementos animados e inanimados do ambiente natural ou físico, e dos componentes deste ambiente que foram modificados pelas pessoas, bem como das características das populações humanas desse ambiente.
Apoio e relacionamentos (e310 – e399)	Trata das pessoas ou animais que dão apoio prático físico ou emocional, assim como na educação, proteção e assistência, e nos relacionamentos com outras pessoas, em casa, no local de trabalho, na escola, nos locais de lazer ou em outros aspetos das suas atividades diárias.
Atitudes (e410 – e499)	Trata das atitudes que são as consequências observáveis dos costumes, práticas, ideologias, valores, normas, crenças religiosas e outras.
Serviços, Sistemas e Políticas (e510 – e599)	Trata dos serviços que proporcionam benefícios, programas estruturados e operações, em vários sectores da sociedade, organizados para satisfazer as necessidades dos indivíduos. Sistemas que são mecanismos de controlo administrativo e de supervisão organizativa, estabelecidos por autoridades. Políticas que englobam as regras, regulamentos, convenções e normas estabelecidos por autoridades

Fonte: Adaptado OMS (2007)

Há uma interação dinâmica entre as várias componentes, Funcionalidade, Incapacidade e Fatores Ambientais. Uma intervenção num componente pode, potencialmente, modificar um ou vários elementos, as diferenças entre a capacidade e desempenho são causadas pelo ambiente Assim, tendo em conta esta dinâmica, duas pessoas poderão ter o mesmo diagnóstico mas o seu grau de funcionalidade/incapacidade ser diferente. O constructo básico do componente dos fatores ambientais é o impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal.

O reconhecimento do papel primordial e central que os factores ambientais têm na CIF, ultrapassam a sua importância enquanto determinantes do estado de saúde, ao poderem ser considerados não só como uma mudança ao *locus* da incapacidade, mas sobretudo pela possibilidade de serem considerados o *locus* da intervenção (Fontes et al 2010, p. 173).

De acordo com o estudo realizado por Simeonsson et al. (2010) a abordagem aos fatores ambientais no perfil de funcionalidade do aluno ainda é operacionalizada com escassa identificação dos fatores ambientais como barreiras.

A predominância de facilitadores parece transparecer uma atitude ainda pouco crítica sobre o ambiente, onde bastam existir recursos para serem considerados facilitadores (Simeonsson et al., 2010, p. 58).

Estes recursos quando não são os adequados, quer em quantidade quer em qualidade, não devem ser qualificados como facilitadores. Não basta os recursos existirem para automaticamente serem bons.

2. 3. Processo de Inclusão – Fatores Facilitadores

Inclusão significa o aluno estar na escola, participar, aprender e desenvolver todas as suas potencialidades. A escola inclusiva não é um conceito estático, constrói-se. Depende do enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se perspetiva. Segundo Ainscow (2003, p. 12)

La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.

Para que a sala de aula seja totalmente inclusiva, tem de tornar o programa acessível e relevante para todas as crianças, nomeadamente no que diz respeito às matérias que ensina (conteúdo), à forma como ensina, ao processo de aprendizagem e à forma como se relaciona com o meio onde as crianças vivem e aprendem. Desenvolver a inclusão implica reduzir as pressões de exclusão. Tal como a inclusão, a exclusão é considerada por Booth e Ainscow (2002, p. 8) numa forma ampla.

Consiste em todas as pressões temporárias ou duradouras que impedem a plena participação. Estas podem ser resultantes de dificuldades relacionais ou das que derivam das matérias ensinadas, assim como do facto dos alunos se sentirem desvalorizados. A inclusão consiste na minimização de *todas* as barreiras à educação de *todos* os alunos.

Pesquisas de alguns investigadores como Buckley e Bird (2000), Nader (2003), Lima et al. (2009) identificam os benefícios significativos de inclusão para o progresso académico e desenvolvimento de todas as potencialidades de crianças com T21. No entanto, os benefícios serão evidentes apenas quando a inclusão é bem-sucedida para a criança. Buckley e Bird (2000) identificam 5 fatores facilitadores para o sucesso da inclusão:

1. Atitude da escola. Toda a comunidade escolar deve acreditar, ter uma atitude positiva e acolher a criança como membro pleno da comunidade escolar.
2. Apoio na escola. É necessário reunir nas escolas recursos humanos adequados, de apoio à aprendizagem e trabalharem juntos como uma equipa a fim de garantir a inclusão social e aprendizagem da criança.
3. Diferenciação. A capacidade de diferenciar o currículo de forma adequada para a criança.
4. Aconselhamento especializado. A escola deverá ter um professor de educação especial com experiência na inclusão de crianças com T21.
5. Parceria com os pais. Um bom trabalho de parceria entre pais e escola, baseada no respeito mútuo.

Como contributo ao sucesso educativo dos alunos com T21, a escola contemporânea propõe que os currículos sejam concebidos de acordo com as características e necessidades dos alunos, já que esta flexibilidade convida a uma maior participação. De forma a maximizar todo o potencial educativo da criança, afigura-se também a possibilidade de se recorrer a um vasto leque de fatores ambientais que quando implementados em quantidade e qualidade adequadas têm como principal papel aumentar a funcionalidade do aluno em todos os contextos. É possível dizer que investir na deficiência resulta em dependência, ao passo que investir nos fatores ambientais e no potencial resulta em ganhos como a autonomia, participação, dignidade e cidadania.

2.3.1. A Família – sua participação

Atingir o objetivo de uma educação de sucesso para as crianças com necessidades educativas especiais não é competência exclusiva dos Ministérios de Educação e das escolas. Tal exige, também, a participação das famílias (...), (Unesco, 1994, p. 37).

Para que a intervenção ocorra o mais precocemente possível e seja mais eficaz, deve-se ter em consideração o envolvimento parental como fator fundamental no sucesso junto de crianças com NEE, nomeadamente com T21. “Os pais, como apontam muitos estudos, são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação de programas de intervenção” (Correia, 1997 p. 147). Num estudo recente sobre a Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 realizado por Simeonsson et al. (2010), constatou-se que a inclusão dos pais enquanto elementos intervenientes na elaboração

do documento que assume a maior importância para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, o PEI, surge numa percentagem de 34.6%, o que é manifestamente reduzido. Neste sentido, a equipa responsável pela elaboração do referido estudo recomenda à direção da escola o

Reforço da integração dos pais na equipa de modo a garantir a sua participação na discussão e delineamento de objectivos e métodos constantes no Programa Educativo Individual (Simeonsson et al., 2010, p. 12).

A investigação indica que quando a participação dos pais é plena, os ganhos dos filhos em termos de desenvolvimento são mais significativos relativamente àqueles em que não houve envolvimento parental. Se é verdade que o envolvimento dos pais pode contribuir em muito para o sucesso de qualquer projeto de intervenção, “ (...) também é seguro que a sua incompreensão e alheamento podem prejudicar o processo” (Vasconcelos, 1997, p. 47). Se técnicos e pais trabalharem “em interacção e sintonia, os resultados por vezes superam as expectativas” (Morato 2010, p. 120). A participação da família da criança com T21 deve ser uma prática obrigatória e frequente na dinâmica escolar. Não basta que o encarregado de educação dê a sua anuência por escrito, em todo o processo educativo referente ao seu educando, para que o envolvimento com a família esteja concretizado. O encarregado de educação tem o direito de ser respeitado, ser ouvido, ser informado, ser esclarecido, partilhar informação, devendo fazer parte dos processos de decisão. Neste sentido a comunicação constitui um dos elementos fundamentais para a implementação de um trabalho colaborativo, sendo que “ (...) as estratégias básicas para melhorar a comunicação entre os pais e profissionais são a confiança e o respeito” (Correia, 1997, p. 147).

A ação concertada entre a escola e a família deve assumir um papel mobilizador, numa lógica de trabalho conjunto torna-se emergente deixarmos de pensar e decidir sobre o que os pais daquele aluno querem, para passarmos a perguntar-lhes a sua opinião. Deste modo a família tem o direito e o dever de participar nas decisões relativas à educação dos seus filhos, tal como está preconizado no Decreto - Lei nº 3/2008. Este

(...) expressa os direitos dos pais ao estabelecer que qualquer decisão relativa ao percurso escolar dos alunos com necessidades educativas especiais só pode ser tomada com o seu consentimento (Pereira, 2011, p. 25).

É urgente que os professores em particular e a escola em geral se apresentem como elementos facilitadores, definindo estratégias concretas que possibilitem ao encarregado de educação exercer esse direito. Só uma verdadeira colaboração entre profissionais e

encarregado de educação permite compreender o funcionamento do aluno nos vários contextos em que se move e planificar a intervenção de acordo com as suas necessidades e potencialidades. Para que toda esta colaboração tenha sucesso devemos construir com os encarregados de educação “ (...) uma relação de empatia e confiança” (Correia, 1997, p. 150).

O propósito de um pleno envolvimento do encarregado de educação de um aluno com NEE na vida escolar do seu filho concorre para objetivos comuns: a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos.

2.3.2 O Professor – sua atitude

O sucesso da intervenção com crianças portadoras de T21 dependerá das atitudes e dos comportamentos, face à inclusão destas crianças em contextos educativos. O modo de relacionamento entre o adulto e a criança com T21 e a forma de atuação nas situações de aprendizagem têm uma importância decisiva para se atingirem os objetivos pretendidos. Neste sentido, o professor do ensino regular apresenta-se como o principal ator em todo este processo. A implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro reforçou a corresponsabilização dos docentes titulares de turma/diretores de turma no processo de avaliação e intervenção de crianças com NEE ao terem que assumir legalmente a coordenação do PEI, implicando um maior envolvimento na educação dos alunos. Um dos fundamentos da inclusão é o envolvimento total do professor do ensino regular.

A atitude a adotar pelo professor é conduzir o aluno com T21 à realização de tarefas e atividades com êxito. A experiência de alta frequência do fracasso bloqueia e conduz ao desinteresse e desmotivação. Parafraseando e concordando com Fonseca (2012, p. 228) “Não é sob esta atmosfera que a criança se poderá superar a si própria”. O professor deve implementar uma aprendizagem que conduza ao sucesso, tomando em consideração a evolução particular de cada criança. No entanto devemos estar conscientes dos possíveis efeitos negativos em relação a esta prática, definir objetivos, organizar atividades e materiais pedagógicos adequados tendo em conta as capacidades individuais, na perspetiva de Costa e Silva (1996, p. 131) “(...)pode deixar os alunos sem nenhum outro incentivo para se esforçarem”. Neste sentido a criança necessita de

realizar um trabalho sistemático e bem estruturado que a ajude a organizar a informação de forma adequada e a preparar-se para novas e mais complexas aquisições, tal como nos diz Pueschel (1993, p. 181) “Cada criança tem o seu próprio potencial, que deve ser explorado, avaliado e depois desafiado”.

É importante que o professor entenda a criança com T21 como uma pessoa que tem potencial a desenvolver, e reconheça a sua responsabilidade sobre o resultado final desse processo, proporcionando-lhe todas as oportunidades para ser bem-sucedida, adote práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos. De acordo com Doron e Parot (2001), uma intervenção educativa com crianças portadoras de T21 deve ser sempre:

- Flexível – além de se adaptar às particularidades de cada criança, o projeto deve ser aberto, permitindo possíveis modificações, integração de novos elementos;
- Global – ainda que esteja dividido pelas diferentes áreas, o objetivo final deve ser o desenvolvimento integral da criança;
- Realista – quanto às metas propostas, aos recursos materiais e humanos com que se conta na hora de levá-la à prática;
- Compatível – permitindo a sua harmonização com a dinâmica geral da aula de integração e tendo sempre em conta o seu enriquecimento.

Para que a intervenção seja eficaz esta deverá ser pautada pelos princípios da diferenciação, adequação e flexibilização os quais vão ao encontro de um ensino de qualidade e de uma verdadeira inclusão. Parece indubitável que é necessário programar e desenvolver tipos de intervenção específicos e individualizados face ao perfil de funcionalidade e de acordo com a idade cronológica de cada aluno.

Se um dos objetivos da educação é minimizar o estigma das discrepâncias entre os alunos com deficiências acentuadas e os seus colegas não deficientes, é nossa obrigação ensinar aos primeiros as principais atividades características da sua idade cronológica, utilizando materiais e tarefas que não realcem as deficiências nos seus reportórios (Costa, 2000, p. 91).

Da escola de hoje pretende-se que canalize esforços no sentido de proporcionar às crianças um desenvolvimento segundo os seus próprios ritmos de aprendizagem, pelo que os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e o material utilizado deve

ser, sempre que possível, concretos e estimulantes (Correia, 2005). O professor ao recorrer a práticas pautadas pelo ensino direto e sistemático proporciona ao aluno um ensino explícito, sistemático e controlado, porque lhe possibilita uma estruturação cuidada das aprendizagens. Na perspectiva de Troncoso e Cerro (2004, p. 23) “(...) é importante determinar claramente os objectivos a alcançar, as etapas necessárias, as pequenas tarefas a realizar e os materiais adequados”. Determinar os objetivos a alcançar é fundamental. Já em 1991, num estudo levado a cabo por Santa Clara (1991, *cit. in* Morato 1995, p. 37) no âmbito da aprendizagem de crianças com T21, a autora conclui que “ os professores revelavam uma falta de intencionalidade no ensino, pela dificuldade de apontarem os objetivos da intervenção educativa”.

O sucesso do trabalho do professor depende em grande parte de si mesmo.

Da aplicação correcta das melhores estratégias de aprendizagem, do uso das ferramentas e das técnicas assimiladas em anos de estudo, mas sobretudo de muita entrega, a que se devem juntar grandes doses de intuição e sensibilidade e também a vontade férrea de se fazer um bom trabalho (Machado, 2011. p. 19).

2.3.3. Terapeuta da Fala – sua intervenção

Embora a evolução e o desenvolvimento da criança com T21 sigam os mesmos passos que uma criança sem T21, a área da comunicação encontra-se alterada desde a sua fase pré-verbal. Segundo Cotrim (2001), estas crianças apresentam dificuldades na produção e inteligibilidade das palavras essencialmente a nível de:

- Articulação – capacidade para mover e controlar os lábios, a língua, o queixo e o palato para formar sons de forma clara.
- Fluência – capacidade para falar de forma rítmica, sem ataques e bloqueios.
- Sequência – capacidade para pronunciar sons na ordem correta dentro das palavras.

Deste modo é imprescindível a implementação de programas de intervenção para melhorar a comunicação efetiva e aperfeiçoar a inteligibilidade da fala. Para intervir neste contexto, recorre-se frequentemente à Terapia da Fala. Peixoto e Rocha (2009, p. 9) citam o Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l’ Union Européenn 2003, para definir Terapia da Fala

A Terapia da Fala, designação portuguesa de Orthophonie, Logopedics ou Speech and Language Therap « (...) is concerned with communication and with language, and treats all disorders of speech, voice and spoken and written language, regardless of aetiology, in children, adolescents, adults and the elderly. The speech and language is the professional responsible for the prevention, assessment, treatment and scientific study of human communication and associated disorders. In this context, communication encompasses all those processes associated with the comprehension and production of spoken and written language, as well appropriate forms of nonverbal communication» (Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l' Union Européenne. 2003).

Tendo em conta a definição anterior, importa salientar as áreas base de intervenção terapêutica do profissional, nomeadamente na comunicação, linguagem, fala (articulação verbal, motricidade oro facial, voz, fluência, ressonância) e discriminação auditiva. Segundo Peixoto e Varela (2009) o trabalho do Terapeuta da Fala inicia-se por uma avaliação cuidada das várias áreas da sua competência, para além de ter em conta o diagnóstico clínico deverá ter ainda em atenção o contexto familiar e educacional.

Ao Terapeuta da fala cabe o

(...) desenvolvimento de actividades no âmbito da prevenção, avaliação e tratamento das perturbações da comunicação humana, englobando não só todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita mas também outras formas de comunicação não-verbal (Decreto-Lei n.º564/99 de 21 de Dezembro, p. 9085).

Com uma intervenção terapêutica adequada ao perfil de funcionalidade do aluno de modo a potenciar as competências comunicativas poder-se-ão evitar comportamentos desajustados que frequentemente resultam de interações comunicativas mal sucedidas.

O Terapeuta da Fala em conjunto com todos os intervenientes no processo educativo do aluno apresenta-se como recurso válido para obter uma perspectiva mais vasta sobre a educação das crianças com T21. A responsabilidade partilhada reveste-se de grande importância para facilitar a sua aprendizagem. A implementação de uma responsabilidade partilhada, de uma articulação entre serviços, é um processo rigoroso e talvez difícil de executar, mas deve ser seriamente pensado e implementado sob pena de comprometer o futuro de muitos alunos.

2.4 Articulação/Colaboração

Para que a intervenção educativa resulte em ganhos significativos para a criança, existem alguns requisitos necessários a cumprir, nomeadamente a aplicação de princípios e padrões éticos e deontológicos, no que concerne às responsabilidades

educativas de todos os envolvidos e à promoção de estratégias que otimizem o processo educativo. Torna-se necessário repensar e reformular todo o trabalho de articulação e colaboração entre profissionais, rejeitando práticas individualistas. O conceito de colaboração inclui um trabalho conjunto que beneficia e apoia uma relação de parceria. Segundo Correia (1999, p. 10)

Colaboração é o resultado conjunto de dois ou mais professores (e até outros agentes educativos) no sentido de dar resposta aos problemas educacionais que se lhes colocam no seu dia-a-dia escolar.

Neste sentido a colaboração deve acontecer não apenas dentro da própria escola entre alunos e entre professores, mas também numa perspetiva de colaboração entre escolas e serviços e entre escolas e família, realizando um verdadeiro trabalho de equipa no sentido de implementar uma intervenção que resulta da colaboração, comunicação e partilha de responsabilidades. “O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann, 2004 p. 130).

Há que estimular os profissionais a aprofundar em equipa " (...) a compreensão que têm quer do currículo quer de cada criança individual de forma a poderem oferecer um contexto consonante na forma como os vários adultos o concretizam” (Hohmann, 2004, p. 129). Enquanto cada profissional atuar de forma independente com a melhor das intenções, as estratégias conflituosas e as exigências desta abordagem individualista continuam a confundir as crianças e imobilizam, ao mesmo tempo, os técnicos educativos que trabalham diariamente com elas. Em contrapartida, quando estes técnicos implementam a prática de avaliar e planear em conjunto eliminando tarefas desnecessárias, reorganizando e combinando tarefas, partilhando informações com o objetivo de obter grandes melhorias em termos de tempo, precisão, flexibilidade e qualidade traduz-se num ganho significativo para o sucesso da intervenção. O conjunto de profissionais deve integrar equipas funcionais onde o encontro de técnicos das diferentes áreas facilita o desenvolvimento do trabalho no sentido de encontrarem respostas integradas. A colaboração só pode ser entendida como tal se abarcar o trabalho conjunto, a partilha de objetivos comuns, a partilha de recursos, a partilha de responsabilidades e a pesquisa reflexiva a fim de se empreenderem outras formas de atuação.

Os professores e técnicos questionam-se frequentemente sobre como arranjar tempo para a equipa se reunir enquanto grupo. Uma das recomendações feitas à direção das escolas constante no Relatório Final do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 vai precisamente nesse sentido quando recomenda que a

Organização dos horários dos diferentes profissionais de modo a contemplarem espaços para trabalho em equipa, reforçando, deste modo, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e os externos às escolas. (Simeonsson et al., 2010, p. 12).

Toda a operacionalização educativa deve ser gerida cooperativamente entre todos os profissionais e encarregado de educação no sentido de permitir identificar e caracterizar, de forma sistemática, necessidades e potenciais dos indivíduos e dos ambientes: barreiras a remover, facilitadores a mobilizar. Seria pertinente a realização de vários estudos no sentido de desenvolver uma compreensão abrangente de como os fatores ambientais interagem para potenciar o sucesso ou insucesso educativo de crianças com T21 em contexto de inclusão. Este facto levou-nos a efetuar o estudo que aqui apresentamos, apesar das limitações com que nos confrontamos, especialmente no que concerne à falta de investigação feita até à data.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Pretendemos neste capítulo enunciar as metodologias adotadas, justificando as nossas opções em função da natureza e âmbito do estudo. “A fase metodológica inclui todos os elementos que ajudam a conferir à investigação um caminho ou direcção” (Freixo, 2010, p. 177). O trabalho de investigação é um processo que se desenrola em diversas fases ou etapas que podem variar de acordo com a natureza do estudo e que apesar de diferentes estão, na realidade, em permanente interação.

Explanamos de seguida a problemática da investigação, o objetivo do estudo, a tipificação da natureza do mesmo e a indicação das opções metodológicas efetuadas no decurso do processo investigativo. Definiremos ainda a caracterização do contexto de desenvolvimento do trabalho, reportando-nos aos participantes na investigação, aos instrumentos e procedimentos utilizados para recolha e análise dos dados. Por fim, abordaremos questões ligadas à ética exigida em investigação.

De acordo com os pressupostos referidos anteriormente, é chegado o momento de definirmos o fenómeno que estudamos. O ponto de partida de qualquer investigação consiste em escolher o domínio de interesse e em transpô-lo para uma questão que poderá ser estudada. Deste modo, esta investigação corporiza um eixo de problematização que passamos a explicitar.

3.1. Formulação do problema

A formulação do problema existe para facilitar o trabalho de investigação, focalizando a atenção do investigador sobre algo que deverá ser observado durante o estudo.

Formular o problema consiste em dizer, de forma explícita, clara, compreensível e operacional qual a dificuldade com a qual nos confrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando as suas características” (Freixo, 2010, p. 157).

Neste sentido procuramos enunciar o problema para o nosso estudo “ (...) na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy; Campenhoudt, 1998, p. 32):

Como é que os fatores ambientais contribuem para o sucesso educativo de um aluno com Trissomia 21?

Propomo-nos a fazer o estudo de caso do aluno G., descrevendo e analisando por referência à CIF os fatores ambientais que potenciam o seu sucesso educativo num processo de inclusão em turmas do ensino regular, corroborando a posição Troncoso e Cerro (2004) quando afirmam que se forem ajustadas as metodologias educativas, melhoradas as atitudes de todos os intervenientes no processo-educativo, adaptados os materiais e promovida a motivação, os alunos portadores de Trissomia 21 (T21) são capazes de aprender muito e bem, certamente mais do que aquilo que se acreditava até agora. É com esta convicção que escolhemos para o nosso estudo o caso de um aluno com T21.

3.2 Objetivos do estudo

A clareza com que o investigador tiver delineado os seus objetivos de investigação é fundamental para uma recolha de dados pertinente.

E mesmo admitindo-se que, em estudo de ordem qualitativa, os objetivos de investigação podem modificar-se, ampliar-se, sofrer inflexões ao longo do processo (...), tal não significa que se possa partir às “cegas” (Esteves, 2006, p. 112).

É neste sentido que desenvolvemos o estudo, procurando responder à questão de partida, decorrente da problemática geral atrás mencionada, para o que elencámos os seguintes objetivos:

- a) Conhecer a importância do apoio e atitudes individuais dos membros da família próxima como fatores facilitadores da aprendizagem do aluno.
- b) Perceber se o apoio proporcionado pela terapeuta da fala contribui para o sucesso educativo do aluno.
- c) Analisar a relação entre o apoio e atitudes individuais da professora do aluno e o sucesso educativo do mesmo.
- d) Compreender se existe articulação entre os diferentes intervenientes.

3.3 Natureza do estudo

Neste estudo será privilegiada uma metodologia qualitativa, que permita descrever e interpretar o impacto dos fatores ambientais no sucesso educativo de um aluno com T21. Esta metodologia tem lugar “ quando o investigador está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo” (Freixo, 2010, p. 146). Ainda segundo o mesmo autor o objetivo desta abordagem de investigação é descrever e interpretar, mais do que avaliar. Considerando o objetivo do nosso estudo, privilegiamos a metodologia qualitativa que, segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 49)

(...) exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Sem pretensão de uma enunciação exaustiva das características dos métodos qualitativos, pensamos ser oportuno para a sua compreensão referir algumas delas. Bodgan e Biklen (1994) e Carmo e Ferreira (1998) referem características básicas neste tipo metodologia, a saber:

Indutiva – O investigador desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. Não procura a informação para verificar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

Holística – O investigador tem em conta a “realidade global”. Os indivíduos não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação.

Naturalista – A fonte direta de dados são as situações consideradas “naturais”, as circunstâncias particulares em que o objeto de estudo se insere são essenciais para que se possa entender. Os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma natural e sobretudo discreta, procurando minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação.

Descritiva – O material obtido nestas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, inclui entre outros registos de observações, transcrições de entrevistas, fotografias e documentos escritos. A descrição deve

ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.

O “*significado*” tem uma grande importância. – Os investigadores procuram compreender os sujeitos a partir dos quadros de referência desses mesmos sujeitos. O investigador deve “deixar de lado” as suas próprias convicções, entender a perspetiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que são focalizadas.

O investigador é o “*instrumento*” principal de recolha de dados. – A validade e a fiabilidade dos dados dependem muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência. O investigador introduz-se e despende grande quantidade de tempo no contexto do participante, tentando elucidar questões relativas aos objetivos do estudo, pois entende que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. A questão da objetividade do investigador constitui o principal problema da investigação qualitativa.

Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacamos a que por nós foi utilizada – o **estudo de caso**. Yin (1988, *cit. in* Carmo e Ferreira 1998), define um estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real e no qual são utilizadas muitas fontes de dados. De acordo com o mesmo autor, o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil”. A base mais larga representa o início da investigação e a parte mais estreita as conclusões finais. Durante o desenvolvimento do estudo o investigador procede à recolha de dados, explora-os e vai tomando decisões sobre quais os aspetos mais pertinentes a aprofundar, ou seja, vai delimitando o seu campo de investigação. Um estudo de caso pode ser individual, quando se investiga um só sujeito, ou grupal, quando se investiga mais que um sujeito em simultâneo (Almeida; Freire, 1997). No nosso caso será individual. O caso está selecionado. Estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos, mas principalmente porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. O investigador não pretende modificar a situação, mas compreendê-la tal como ela é “Temos um interesse intrínseco no caso, e podemos chamar ao nosso trabalho estudo de caso intrínseco” (Stake, 2009, p. 19).

Uma das características de um estudo de caso qualitativo é ser descritivo, porque o produto final é uma descrição aprofundada do fenómeno que está a ser estudado. No entanto é de referir que um estudo de caso não tem de ser meramente descritivo, na verdade segundo Freixo (2010, p. 110) um estudo de caso

(...) pode ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes podendo desta forma originar novas teorias e novas questões para futura investigação.

3.4 Contexto de investigação e participantes

Um trabalho de investigação requer uma definição precisa dos participantes. No nosso estudo não existe amostragem pois “A investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem” (Stake, 2009, p. 20). O caso será um aluno com T21 e, apesar de ser um estudo de caso único, recolhemos dados junto de diferentes fontes. Neste sentido participaram neste estudo uma criança com T21, a sua professora do 1.º ciclo, a sua terapeuta da fala e a sua encarregada de educação.

O estudo foi efetuado numa sala de aula de um Centro Escolar de um Agrupamento de Escolas da região Douro Sul. Apesar de Bodgan e Biklen (1994, p. 86) entenderem inconveniente escolher como local de pesquisa uma escola onde o investigador “(...) esteja pessoalmente envolvido”, por ter dificuldade em distanciar-se do conhecimento prévio que possui das situações, referem também a opinião de outros autores que entendem ser possível na própria escola estabelecerem-se “(...) relações excelentes e acesso garantido”. Com efeito, foi esta a nossa opção para além de que foram equacionados outros motivos, tais como a localização geográfica, e, principalmente, porque é neste contexto que está inserido o aluno que pretendemos estudar.

3.4.1. Caracterização do contexto de investigação

O aluno G. frequenta o Centro Escolar de um Agrupamento de Escolas da região Douro Sul. Constituído por um Núcleo de educação Pré-escolar e um Núcleo de 1.º Ciclo do ensino Básico, desenvolve-se em 3 pisos e dá cumprimento ao programa funcional de forma a gerir fluxos e a criar diferentes níveis de utilização decorrentes de uma escola com diferentes níveis de autonomia, associando as dinâmicas próprias de cada unidade de ensino hierarquizando usos e utilizadores, dividindo percursos e funções. Está

inserida numa zona periférica do centro urbano. Acolhe alunos das freguesias do Norte do concelho. O Centro Escolar é um edifício de construção moderna e recente, tendo sido inaugurado no dia 12 de setembro de 2011. No piso zero encontram-se 6 salas de educação Pré-escolar, com W.C., 1 sala de Ciências, 1 sala de multiactividades e 1 átrio com Bufete, reprografia, secretaria, sala da direção, uma sala de atendimento, 1 gabinete de psicologia/ primeiros socorros, W.C e o auditório. No exterior existe um parque infantil para a educação pré-escolar.

No piso -1 existem 13 salas de aula do 1.º C.E.B., com W.C., 1 sala de Apoio Educativo, 1 Biblioteca, 1 sala de professores com W.C, um pátio descoberto e 1 Refeitório. No seu exterior existe uma área pavimentada de recreação. No piso -2 existem 10 salas de aula do 1.º C. E.B., com W.C., 1 sala de funcionários, sala de informática, sala de expressão musical e balneários. No seu exterior existe uma área pavimentada de recreação. O recreio possui 1 campo polivalente descoberto e uma vasta área pavimentada. Todo o edifício está projetado e construído no sentido de contemplar a acessibilidade acautelando, assim, a mobilidade da diversidade humana.

A escola possui 23 Professores titulares de turma, 8 Educadoras, 3 Professoras de Educação Especial, 12 Professores das A.E.C., 1 Coordenador do estabelecimento, 1 Coordenadora de Biblioteca, 2 Professores de apoio, 21 Assistentes Operacionais, 396 alunos do 1.º CEB e 162 alunos da educação pré-escolar.

O aluno G. está inserido numa turma do 1.º ciclo do ensino regular constituída por vinte alunos uma vez que o seu perfil de funcionalidade aponta para a necessidade de redução do número de alunos por turma (Decreto – Lei n.º3/2008, artigo 12.º, ponto 2 e o Despacho n.º 5106-A/2012 de 12 de Abril, ponto 5.4), não podendo a mesma ter mais que 20 alunos. A maior parte dos alunos desta turma permaneceram juntos de um ano letivo para o outro verificando-se uma continuidade de alunos na turma ao longo de todo o 1.º ciclo o que é a opção ideal porque permite ao aluno “(...) estabelecer relações significativas com os seus elementos” (Tanguay, 2007, p. 32).

Todos os alunos têm 9 anos, o aluno G tem mais um ano em relação aos colegas porque foi pedido pelo encarregado de educação o adiamento da matrícula no 1.º ano de

escolaridade, ao abrigo do Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro que prevê, no seu artigo 19.º, adequações no processo de matrícula, estabelecendo, no n.º 2, que

As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

Esta situação só deve ocorrer quando inequivocamente se preveja um ganho acrescido promotor de pleno desenvolvimento do potencial biopsicossocial da criança e é um exercício de direito parental.

Nesta turma não se verificou a retenção de qualquer aluno em qualquer um dos anos e a caracterização da turma, gentilmente cedida pela professora do 1.º ciclo é a seguinte:

“A turma X do quarto ano é constituída por vinte alunos, seis meninas e catorze rapazes. É uma turma heterogénea no que concerne a autonomia, organização e concentração na realização do trabalho individual. Uma parte dos alunos revela muito interesse pela aprendizagem, sendo alunos atentos, aplicados e responsáveis. Outros têm falta de concentração e método de trabalho, distraíndo-se frequentemente, necessitando de chamadas de atenção constantes e apoio individualizado. O aluno A. foi matriculado este ano letivo na turma, vindo do Colégio B. No início, necessitou de muito apoio, principalmente no método e organização do trabalho individual. Os alunos D., J. e R. de etnia cigana faltam muito à escola e, devido ao seu absentismo solicitam muitas vezes a atenção da professora, com vista a esclarecer todas as suas dúvidas. O aluno G. é um aluno com NEE, que continua a progredir nas áreas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Na área de Matemática revela mais dificuldades, mas vai acompanhando a aprendizagem. Necessita, no entanto, de apoio individual e orientação, pois desconcentra-se muito facilmente. Frequenta também a terapia da fala. Recebeu respostas educativas no âmbito do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. As referidas respostas encontram-se consubstanciadas no seu PEI, que está adequado às capacidades do aluno. De um modo geral, os alunos acompanharam os conteúdos programáticos em todas as áreas.” (Projeto Curricular de Turma)

Pela observação de algumas aulas podemos verificar que o aluno G. mantém uma ótima relação com todos os colegas da turma. A aceitação do aluno por parte dos restantes colegas é uma realidade, ele é um aluno da turma como outro qualquer.

A sala de aula é uma sala moderna e ampla como podemos ver na FIG. 5, e está organizada de forma a que todas as crianças se sentem em cadeiras orientadas para a frente.



FIGURA 5 - Fotografia da sala de aula frequentada pelo G.

O lugar que o aluno ocupa na sala de aula é o lugar assinalado na FIG. 5 com a letra G. Segundo a docente, a distribuição dos alunos da turma na sala de aula é alterável face à necessidade de melhorar as oportunidades de aprendizagem, no entanto o lugar do G. é sempre numa das mesas da frente e o seu colega de carteira é que vai mudando, promovendo desta forma a cooperação entre pares. É, sem dúvida, enorme a capacidade de os alunos se ajudarem mutuamente.

Sabemos hoje que muitas vezes os alunos, espontaneamente, ou como tutores que beneficiam da mediação do professor, são mais eficazes do que os adultos na promoção de certas formas de ajuda, sejam elas de suporte social ou de suporte instrucional (Costa, 2000, p. 24).

A justificação para a colocação numa mesa da frente prende-se por um lado com o facto de o aluno se desconcentrar muito facilmente, por outro com a fácil acessibilidade relativamente à professora que lhe presta um apoio muito individualizado, quer na explicação dos conteúdos programáticos, quer na realização de trabalhos individuais

quer ainda na supervisão da organização do caderno diário. Efetivamente consultámos os cadernos diários do aluno e verificámos que os registos efetuados refletiam uma organização supervisionada (cf. anexo A).

3.4.2. Caracterização dos participantes

O aluno G.

Para a caracterização do aluno recorremos a documentos disponíveis no seu processo individual. Para ter acesso ao processo individual do aluno, que contém informações de índole estritamente confidencial, solicitámos autorização por escrito ao diretor da CAP e ao encarregado de educação (cf. anexos B e C), a qual foi consentida.

O aluno em estudo tem 10 anos de idade e frequenta o 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, numa turma de um Centro Escolar pertencente a um Agrupamento de Escolas da região Douro Sul. Por motivos de confidencialidade vamos guardar o anonimato do nosso objeto de estudo e por isso designamos por G..

O G. nasceu numa freguesia urbana de um concelho do norte de Portugal, onde vive com os pais e dois irmãos mais velhos. Para a caracterização do aluno recorremos ao atual perfil de funcionalidade que integra compreensivamente as componentes reconhecidas no modelo conceptual da CIF e da CIF-CJ, conforme consta do respetivo PEI (cf. anexo D).

QUADRO 2

Perfil de Funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Funções e Estruturas do Corpo, Atividade e Participação e Fatores Ambientais
Na componente atividade e participação o G. apresenta dificuldades ligeiras na aquisição da linguagem (d133.1), justificadas pelas dificuldades nas funções mentais da linguagem (b167.1) e pela expressão da linguagem (b1671.2) Apresenta dificuldades ligeiras em comunicar e produzir mensagens (d330.2), que se refletem em restrições na manutenção de conversações (d350.2). Revela limitações moderadas em falar (d330.2) resultantes das alterações nas funções da articulação (b320.3) e nas funções e fluência e ritmo da fala (b330.3), o que justifica a frequência semanal de terapia da fala (e355+4), que se apresenta como facilitador de todo o processo ensino aprendizagem. Revela dificuldade grave em adquirir competências complexas (d1551.3), é capaz de aprender

competências básicas de desempenho contudo as competências complexas necessárias à execução de um conjunto integrado de ações, estão comprometidas verificando-se dificuldades na organização de tarefas e gestão do tempo.

O seu desempenho em atividades de escrita (d145.1; d170.2), de leitura (d166.1), de cálculo (d150.2; d172.2), encontra-se condicionado pelas alterações sediadas no domínio das funções intelectuais (b117.2).

Apresenta dificuldades em concentrar e dirigir a atenção (d160.2, d161.2), perde frequentemente o objetivo do seu trabalho, o que de alguma forma se apresenta como barreira ao desenvolvimento da autonomia na realização dos seus trabalhos individuais. Estas dificuldades parecem resultar de alterações sediadas no domínio das funções de atenção (b140.2). Apresenta ainda limitações no domínio das funções da memória (b144.2), funções mentais específicas de registo e armazenamento de informações e sua recuperação quando necessário sendo mais evidente nas funções de memória de curto prazo (b1440.2), funções mentais responsáveis pelo armazenamento temporário.

São facilitadores para o processo de ensino aprendizagem do aluno o apoio e atitudes da família próxima (e310+4), (e410+4), apoios e atitudes das pessoas em posição de autoridade, professores (e330+4), (e430+4) e apoios dos profissionais de saúde (e355+4). É ainda de referir que os colegas têm com o G. um relacionamento caracterizado pelo apoio mútuo (e325.4) e pela aceitação da diferença (e425+3). A família é colaborante preocupa-se com a vida escolar do aluno, possuindo elevadas expectativas face ao desenvolvimento biopsicossocial do mesmo (e410+4). O uso de produtos e métodos na educação (e130+3) surgem também como facilitadores.

O aluno recebe apoio de uma professora de Educação Especial (e5853+3), que colabora na implementação do Programa Educativo Individual do mesmo.

Da análise do perfil de funcionalidade podemos verificar que não há “rótulos”, mas a descrição das diferentes componentes do desenvolvimento de forma a permitir uma visão holística do aluno. São cada vez mais conhecidos os efeitos negativos do processo de rotular crianças. O escritor inglês Paul Widlake (*cit. in* Costa e Silva 1996, p. 42) afirma: “Os processos utilizados para rotular os alunos podem ter maior responsabilidade nas dificuldades de aprendizagem do que qualquer outra iniciativa dos professores.” O recurso à utilização de rótulos leva a limitar as expectativas sobre o que uma criança é capaz de realizar, conduzindo erradamente à generalização indevida.

Para uma leitura mais fácil dos dados constantes do relatório do Processo Individual do aluno, organizamos esses mesmos dados num arranjo gráfico (GRAF. 1, 2 e 3).

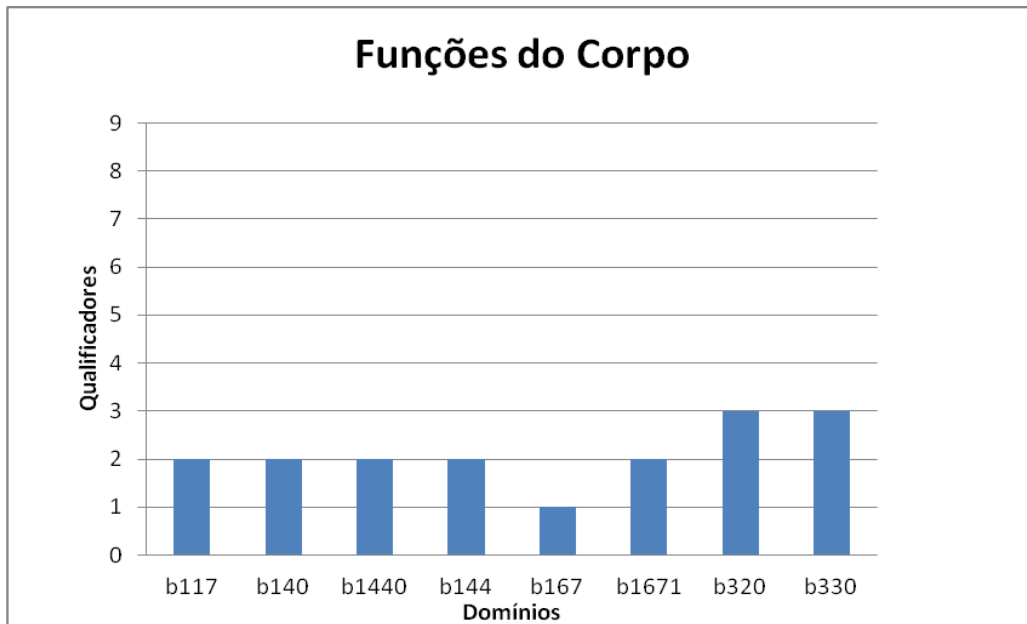


GRÁFICO 1 – Funções do Corpo

Verificámos pela observação do GRAF.1 que o qualificador mais usado para descrever a magnitude da deficiência situa-se predominantemente, 63%, no qualificador 2 (deficiência moderada). O qualificador 3 (deficiência grave) situa-se nas funções da articulação e nas funções da fluência e do ritmo da fala.

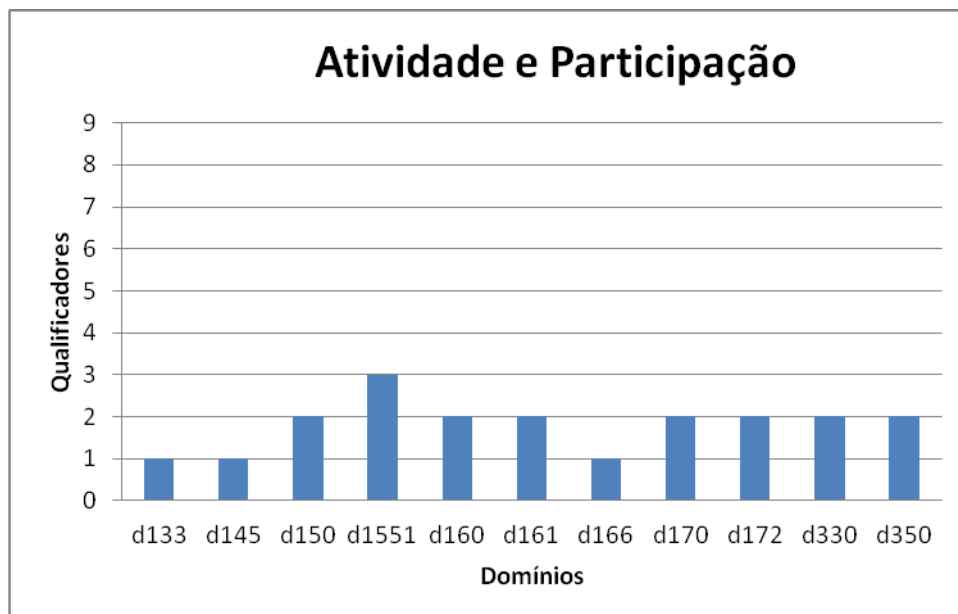


GRÁFICO 2 - Atividade e Participação

Lendo o GRAF. 2, no perfil de funcionalidade a componente atividades e participação é mais valorizada face às funções e estruturas do corpo e aos fatores ambientais. Verifica-se uma maior percentagem, 64%, de domínios qualificados de dificuldade moderada.

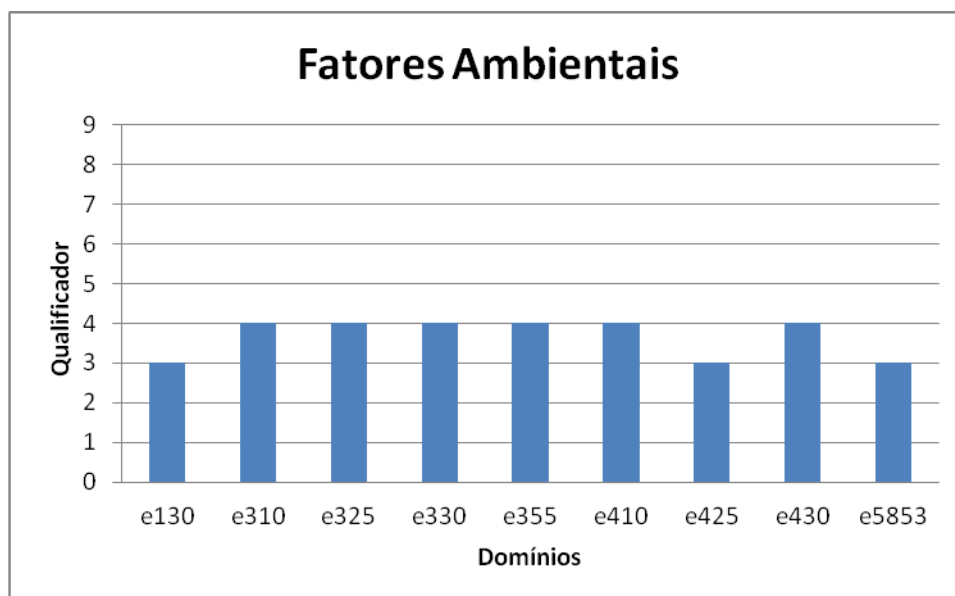


GRÁFICO 3 - Fatores Ambientais

Neste caso específico do GRAF. 3, os fatores ambientais limitam-se a indicar a extensão dos efeitos positivos do ambiente, ou seja dos facilitadores. Parece-nos contudo que, se analisado o ambiente numa perspetiva crítica, porventura identificaríamos algumas barreiras ambientais. Esta análise confirma também o que especialistas como Simeonsson e colaboradores concluíram num estudo realizado em 2010

A abordagem aos Factores Ambientais é ainda pragmatizada com escassa identificação de barreiras ambientais. A predominância de facilitadores parece transparecer uma atitude ainda pouco crítica sobre o ambiente (Simeonsson et al., 2010, p. 58).

Professora do 1.º ciclo

A professora, com 54 anos de idade, tem formação académica e habilitação profissional na área do 1.º ciclo e a sua experiência de trabalho docente com crianças portadoras de T21 ou outro tipo de NEE iniciou-se com o aluno G. Esta condição foi uma novidade para a docente da turma que funcionou como um desafio procurando por vários meios instruir-se acerca da mesma. Acompanhou este aluno desde o 1.º ao 4.º ano, verificando-se desta forma a continuidade da docente e a oportunidade que isso permite

para construir uma relação de proximidade com o aluno e para obter um conhecimento profundo e consciente do seu perfil de funcionalidade e funcionamento em vários contextos.

Terapeuta da fala

A terapeuta da fala é uma profissional com 30 anos de idade e com 5 anos de serviço na área da terapia da fala. Desde o estágio que sempre trabalhou com crianças portadoras de T21 e de várias idades. A sua intervenção terapêutica com este aluno ocorre desde outubro de 2010. A Terapeuta é oriunda de entidades externas com as quais o Agrupamento de Escolas estabeleceu parcerias e protocolos.

Encarregado de educação

As funções de encarregado de educação são desempenhadas pela mãe do aluno. Uma senhora de 47 anos de idade, professora do 1.º ciclo, informada, atenta e muito interessada em toda a vida escolar do seu educando.

3.5 Instrumentos

A seleção dos instrumentos de recolha de dados a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois desta depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo.

As técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas directas ou interactivas e técnicas indirectas ou não-interactivas (Aires, 2011, p. 24).

As técnicas directas ou interativas incluem a observação, entrevistas qualitativas e histórias de vida e nestas podemos incluir documentos oficiais: registos, documentos internos, *dossiers*, estatutos, registos pessoais, documentos (diários, cartas, autobiografia, etc.). Por dados entendem-se as informações recolhidas pelo investigador e sobre as quais se vão debruçar, ou seja, são os elementos que servem de base à análise posteriormente efetuada. Assim, para o presente estudo, recorreremos às seguintes técnicas:

Observação participante – permite um contacto direto com o sujeito de estudo e o seu contexto e a ajuda necessária para o seu desenvolvimento, um excelente instrumento para recolher informações pertinentes e indispensáveis ao estudo. A observação conduz o investigador a uma maior compreensão do caso. Denzin (1978, *cit. in* Lüdke e André 1986, p. 28) definiu a observação como “uma estratégia de campo, que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e informação direta”. A observação permite-nos relacionar o trabalho de investigação com o trabalho como profissional, concedendo a oportunidade de melhorar as práticas pedagógicas. Esta metodologia pode ser considerada um recurso pedagógico, para além da sua utilização como método de investigação. A observação direcionada para o aluno em estudo permite focalizar algo em concreto, ou seja incide sobre alguns aspetos específicos do objeto de estudo. Durante a observação é feito um registo escrito dos acontecimentos que têm interesse para o nosso estudo.

Entrevista – A entrevista neste estudo apresenta-se como estratégia dominante para a recolha de dados.

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134).

É dirigida à professora do aluno, ao encarregado de educação e à terapeuta da fala que o acompanha, elementos que aparecem no estudo como fatores ambientais.

Os diferentes tipos de entrevistas qualitativas variam quanto ao seu grau de estruturação e têm sido classificados de formas diversas. Ketele e Roegiers (1993) consideram a existência de três grandes tipos: livre, semidirigida ou dirigida, para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista pode ser não estruturada, semiestruturada ou estruturada, já de acordo com Freixo (2010), as entrevistas segundo a sua forma de operacionalização podem ser classificadas em estruturadas e não estruturadas. Estas últimas podem assumir várias modalidades: entrevista focalizada, entrevista clínica e entrevista não dirigida.

De acordo com o objetivo da nossa investigação optámos pela entrevista semidirigida ou semiestruturada, no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Pretendemos colocar questões de modo a que

seja fornecida informação de um modo flexível e não induzido. “Uma entrevista semidirigida é em parte diretiva (ao nível dos temas, (...) sobre os quais se quer recolher informação) e em parte não directiva (no interior dos temas)” (Ketele; Roegiers, 1993, p. 193). O entrevistado tem uma maior liberdade na maneira de se exprimir e expor os seus pontos de vista, de revelar pormenores e detalhes particulares. Antecipadamente foi construído um guião tendo como base os tópicos principais a serem abordados e o que tem de ficar a ser conhecido (cf. anexo E). Cada entrevistado responde a um conjunto próprio de perguntas, pois “(...) espera-se que cada entrevistado tenha tido experiências únicas, histórias especiais para contar” (Stake 2009, p. 81). O registo da entrevista foi efetuado em áudio e posteriormente transcrito. Após transcrição, o texto foi entregue aos inquiridos, para verificação da sua precisão, parafraseando (Stake, 2009, p. 82) “Um bom entrevistador pode reconstruir o relato e entregá-lo ao inquirido para este aferir o seu rigor”.

A atribuição de um código a cada entrevistado foi feita de acordo com a ordem pela qual a entrevista foi efetuada (cf. anexo E).

Análise Documental – Por representarem uma fonte natural de informação os documentos “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke; André, 1986, p. 39). A análise de documentos pode ser interpretada como sendo constituída por duas etapas: uma primeira como recolha de documentos e uma segunda de análise.

O facto de usarmos diferentes técnicas para a recolha de dados sobre o mesmo caso permite-nos recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, à comparação entre as diferentes informações, efetuando assim a triangulação, “(...), isto é, recolha dos mesmos dados por métodos diferenciados de modo que as imperfeições de um possam ser colmatadas pelas vantagens do outro” (Vasconcelos, 2006, pp 97-98). A utilização de vários instrumentos e materiais como fonte de informação é uma estratégia subjacente à metodologia qualitativa, permitindo uma imersão pormenorizada no contexto de investigação.

3.6 Procedimentos

Após uma caracterização sumária do contexto de desenvolvimento deste estudo e dos participantes bem como uma abordagem à metodologia utilizada na recolha dos dados, passaremos a descrever os procedimentos relativos à recolha dos mesmos, assim como os princípios éticos inerentes à investigação.

Estabeleceu-se um primeiro contacto com a encarregada de educação do aluno mencionando o nosso interesse em desenvolver o trabalho com o seu educando. A sua anuência foi imediata. Com o objetivo de apresentar o nosso projeto de investigação e averiguar a receptividade do Órgão de Gestão relativamente ao desenvolvimento do mesmo, foi contactado o Presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP) do Agrupamento (cf. anexo B), o qual manifestou a sua concordância. Seguidamente contactámos a professora do aluno e a Terapeuta da Fala, a disponibilidade para participação no estudo foi total.

O primeiro passo foi a elaboração dos guiões das entrevistas semiestruturadas. Tal como na seleção e encadeamento das perguntas, a escolha intencional dos entrevistados foi feita de acordo com os objetivos do estudo. A especificidade das perguntas deve estar diretamente relacionada com o objeto de pesquisa e a natureza dos dados a recolher, devendo ter-se igualmente em consideração os participantes a inquirir e nesse sentido os guiões assumem diferenças relativamente ao conteúdo. Elaborados os guiões das entrevistas, os mesmos foram revistos e validados pelos orientadores do estudo após o que se tornaram definitivos (cf. anexo E).

Paralelamente procedemos à análise dos documentos constantes do processo individual do aluno e realizámos algumas sessões de observação naturalista para as quais elaborámos um guião de observação que funciona como instrumento de registo (cf. anexo F).

A fim de garantir a disponibilidade dos entrevistados no ato da entrevista, previamente contactámo-los presencialmente no sentido de marcar a data, a hora e o local para a sua realização e ainda informá-los sobre o tempo de duração previsto. Quanto ao local da realização das entrevistas privilegiou-se o contexto onde decorreu o estudo.

Na situação de entrevista fizemos a apresentação do investigador, a apresentação do assunto e objetivos de pesquisa, a explicação da importância da sua participação e o pedido de consentimento informado (cf. anexo G).

Solicitou-se previamente autorização a cada entrevistado para fazer a gravação em áudio, explicitando as condições em que a mesma seria efetuada. Todas as entrevistas decorreram em contexto educativo e num ambiente calmo, sem incidentes e tiveram como apoio o guião previamente elaborado, tendo o entrevistado colaborado respondendo sempre às questões colocadas.

O registo da entrevista foi efetuado em áudio e transcrito para posterior análise. Antes da análise dos dados a transcrição foi entregue a cada entrevistado, para que os mesmos se pudessem inteirar do conteúdo registado, dando-lhes a possibilidade de clarificar, retificar, ou desenvolver alguns assuntos ou ideias se assim o entendessem, garantindo desta forma um tratamento leal dos mesmos. As entrevistas apenas foram submetidas aos procedimentos de análise, após a sua devolução e revista a transcrição. Segundo Bogdan e Bilklen (1994, p. 51) este procedimento traduz “(...) uma preocupação com o registo tão rigoroso quanto o possível do modo com as pessoas interpretam os significados”. Apresentamos a título exemplificativo, a transcrição de uma das entrevistas (cf. anexo H).

Qualquer investigação efetuada junto de seres humanos levanta questões morais e éticas. Bogdan e Biklen (1994, p. 75) referem que “(...) a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo”. Assim, numa investigação é importante tomarem-se disposições necessárias para proteger os direitos e liberdades das pessoas que participam. Ainda segundo os mesmos autores, há duas questões a ter em conta, no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos, o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de dano. Relativamente ao consentimento informado Lima (2006, p. 142) refere que

O princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo é o consentimento informado: o de os participantes serem informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem participar sem coerção.

São obrigações éticas essenciais do investigador proteger a intimidade e privacidade dos participantes,

Assim, para salvaguardar a privacidade e sobretudo a intimidade dos sujeitos, o investigador deve ter em consideração e evitar apresentar questões desnecessárias à investigação e assegurar-se que a intimidade do sujeito está protegida (Freixo 2010, pp 178-179).

Para que fosse possível proceder-se ao estudo, e tendo presente as orientações éticas na investigação, efetuámos várias diligências antes de acedermos ao contexto onde o mesmo foi efetuado. Em primeiro lugar, foi previamente requerida ao Presidente da CAP autorização para a aplicação do questionário (cf. anexo B). Do mesmo modo, dando cumprimento às orientações emanadas pelo Despacho nº 15847/2007 de 19 de Julho, solicitámos à Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) autorização para a realização do estudo em meio escolar, tendo sido autorizada a sua implementação (cf. anexo I).

Solicitámos também autorização ao encarregado de educação do aluno através da declaração de consentimento informado, a participação do seu educando na investigação que se tencionava realizar (cf. anexo C). Obtivemos ainda o consentimento informado para entrevistar a docente titular de turma que o aluno frequenta, a terapeuta da fala que trabalha com o aluno e a sua encarregada de educação (cf. anexo G). Com a aplicação deste processo obteve-se o consentimento de forma livre e esclarecida.

Naturalmente que os dados recolhidos junto dos participantes constituem informações valiosas para o investigador que assume todas as precauções no sentido de garantir que os dados tenham exclusivamente o fim para que foram recolhidos e não outros.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais (...) com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros (Bogdan; Biklen, 1994, p. 205).

Esta fase do estudo qualitativo permite a atribuição de significado aos dados recolhidos na fase anterior. “A análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais” (Stake, 2009, p. 87). Tendo recorrido a diferentes documentos e à entrevista para recolha de informações, pareceu-nos relevante utilizar a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. “ A análise do conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p.107). Os dados a submeter a uma análise de conteúdo podem ser de origem e natureza diversa. Recorrendo à tipologia dos dados sugerida por Van der Maren (1995, *cit. in* Esteves 2006), podemos pretender lidar com dados invocados pelo investigador e dados suscitados. Destes últimos são exemplo protocolos de entrevistas semidiretivas e não-diretivas, respostas abertas solicitadas em questionários, etc. Quanto aos dados invocados são aqueles que existem independentemente da ação do investigador, como sejam dados de observação direta, documentos de arquivo, peças de legislação, artigos de jornal, etc. No presente estudo recorreremos às duas tipologias de dados mencionadas.

São numerosos os métodos de análise de conteúdo, uma categorização cómoda dos mesmos foi proposta por Henry e Moscovici (1968, *cit. in* Ghiglione e Matalon 2001) na qual se distinguem procedimentos fechados e procedimentos abertos ou exploratórios. Segundo Ghiglione e Matalon (2001, p.197)

A distinção entre procedimentos fechados e abertos remete, para dois grandes tipos de análise de conteúdo: aqueles que fazem intervir categorias definidas previamente à análise e aqueles que não as fazem intervir, tendo por isso um carácter puramente exploratório.

Os procedimentos fechados são aqueles que fazem intervir categorias predefinidas anteriormente à análise propriamente dita. A análise está associada a um quadro empírico ou teórico que a sustém e ao qual se refere. Depois comparam-se os textos produzidos à luz do quadro fixado para se chegar a uma particularização. Os

procedimentos abertos ou exploratórios são aqueles que não fazem intervir categorias pré definidas, tendo por isso um carácter puramente exploratório. “Os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico preestabelecido” (Ghiglione; Matalon, 2001, p.210).

Como técnica de análise do material recolhido nas entrevistas efetuadas seguimos a técnica de análise de conteúdo através de procedimentos fechados baseados em categorias pré-definidas. Faremos ainda uma análise de conteúdo vertical.

A análise vertical é aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente: passa-se em revista os diferentes temas que ele abordou, o que ele disse, e tenta-se, eventualmente uma síntese individual (Ghiglione; Matalon, 2001, p. 223).

Carmo e Ferreira (1998) analisando Bardin (1977), referem que se na primeira etapa da análise de conteúdo está a descrição e na última a interpretação, no meio encontramos a inferência que vai estabelecer ligação entre as outras duas. Sob o ponto de vista operacional é possível equacionar algumas estratégias consideradas por Freixo (2010) de grande utilidade para que se possam tirar conclusões a partir da organização dos dados. Nós destacamos duas por as considerarmos pertinentes para o nosso estudo:

- a) investigar se existem configurações, ou temas, plausibilidade e recorte, para fazer sobressair as relações entre os elementos;
- b) estabelecer uma ligação lógica: para unificar a compreensão dos dados, seja construindo um encadeamento lógico de evidências, seja estabelecendo uma coerência teórica.

Pela especificidade inerente a um estudo de caso, pareceu-nos adequado abordar simultaneamente a apresentação e análise dos resultados. Segundo Esteves (2006, p. 120)

A interpretação dos resultados da análise de conteúdo subordina-se necessariamente, em primeiro lugar, à procura de respostas para as questões de investigação que tiverem sido colocadas.

Daí que essa interpretação deva ter em conta o enquadramento que serviu de referência à investigação, colocando-o em

(...) primeiro plano para se tentar compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam, seja por se conformarem com teorias e conceitos existentes, seja por de umas e/ou de outros se afastarem (Esteves, 2006, p. 120).

4.1. Apresentação e discussão dos resultados

A partir da questão a que nos propusemos responder no estudo empírico – *Como é que os fatores ambientais contribuem para o sucesso educativo de um aluno com Trissomia 21* – articulando-a com os objetivos definidos, é essencial a análise de dois tipos de documentos constantes do processo do aluno: os que caracterizam o sucesso educativo do aluno ao longo da frequência do 1.º ciclo do ensino básico e a *Checklist* referente aos fatores ambientais elaborada por referência à CIF-CJ.

Para documentarmos o sucesso educativo do aluno recorreremos aos respetivos registos de avaliação periodal referentes à avaliação do 3.º período de cada um dos 3 anos letivos, 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012, existentes no processo individual do aluno. É de referir que o G. ao longo dos três anos letivos referidos acompanhou o Plano Curricular vigente nas diferentes áreas disciplinares do 1.º ciclo, adquirindo competências essenciais, gerais e específicas definidas no currículo nacional do Ensino Básico. Os dados recolhidos foram objeto de análise e traduzidos em gráficos.

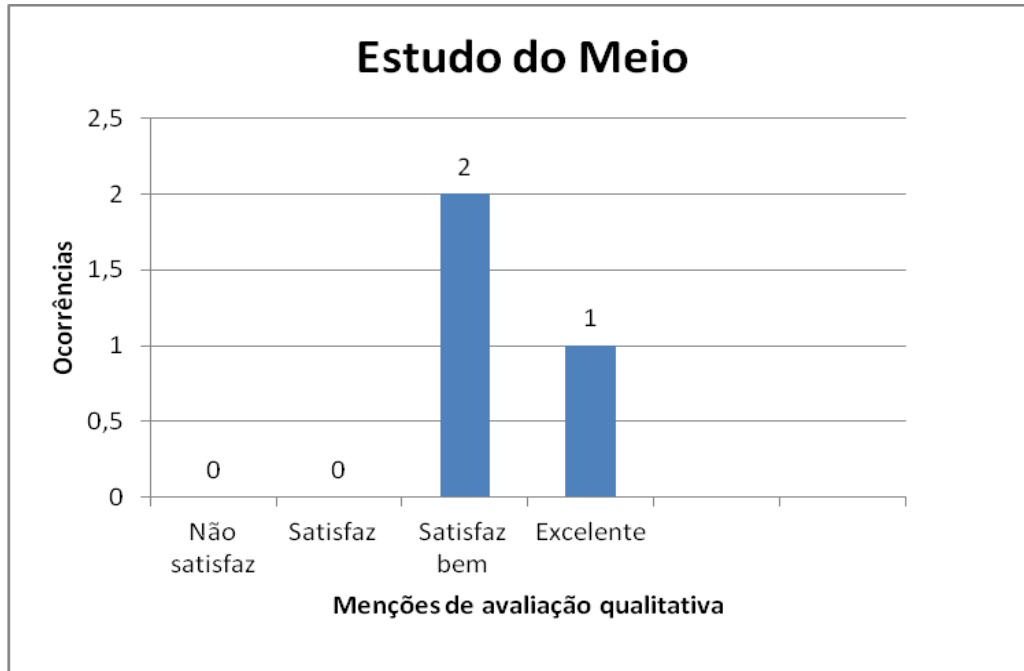


GRÁFICO 4 - Avaliação de Estudo do Meio

Analisado o GRAF. 4, podemos verificar que o aluno na área de Estudo do Meio obteve 2 menções qualitativas de Satisfaz Bem e 1 menção qualitativa de Excelente.

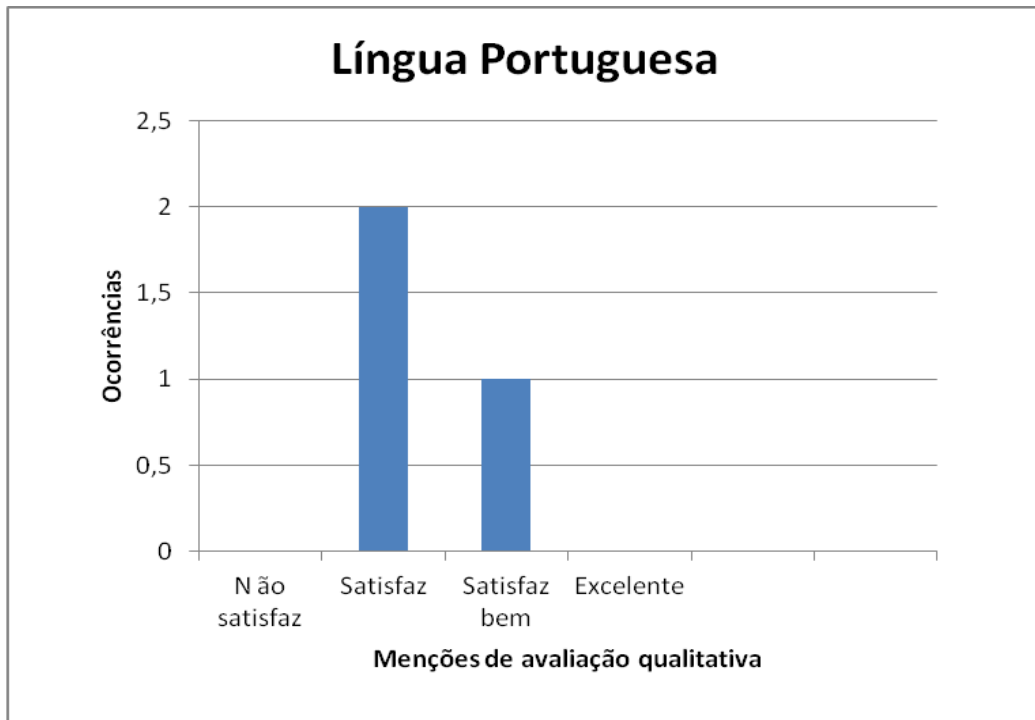


GRÁFICO 5 - Avaliação de Língua Portuguesa

Na área de Língua Portuguesa, como podemos observar no GRAF. 5 o G. obteve 2 menções qualitativas de Satisfaz e 1 menção qualitativa de Satisfaz bem.

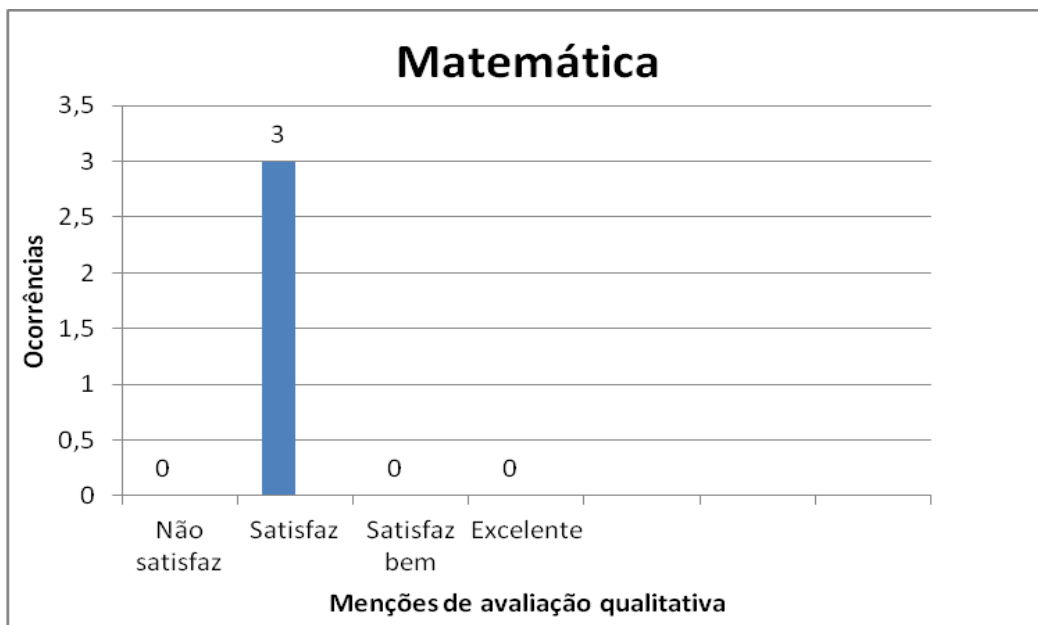


GRÁFICO 6 - Avaliação de Matemática

Observando o GRAF. 6 podemos concluir que o aluno obteve 3 menções qualitativas de Satisfaz.



GRÁFICO 7 - Avaliação de Expressões

Quanto à área disciplinar das expressões podemos concluir, a partir do GRAF.7 que o aluno obteve igualmente 3 menções qualitativas de Satisfaz. No final de cada um dos três anos letivos o G. transitou de ano, sendo este facto indicador do seu sucesso escolar.

No que diz respeito à avaliação do 4.º ano porque a legislação prevê a avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se numa escala de 1 a 5 nas áreas disciplinares de Português e de Matemática e de forma descritiva nas restantes áreas (Despacho normativo n.º 24-A/2012), iremos fazer uma análise em separado à avaliação relativa ao 3.º período da frequência do 4.º ano. A Português o aluno obteve 4, a Matemática 3, a Estudo do Meio Satisfaz bem, a Expressões artísticas Satisfaz e a Expressões físico-motoras Satisfaz, ficando deste modo aprovado. Porque o 4.º ano é um ano terminal de ciclo os profissionais que trabalharam com o aluno e respetivo encarregado de educação decidiram definir adequações nos conteúdos curriculares na área de Matemática e Língua Portuguesa, constantes no PEI do aluno de forma a não pôr em causa a aquisição das competências terminais de ciclo (cf. anexo D). Passamos então à análise das grelhas de avaliação dos descritores de desempenho definidos para o G. referentes ao 4.º ano (cf. anexo J).

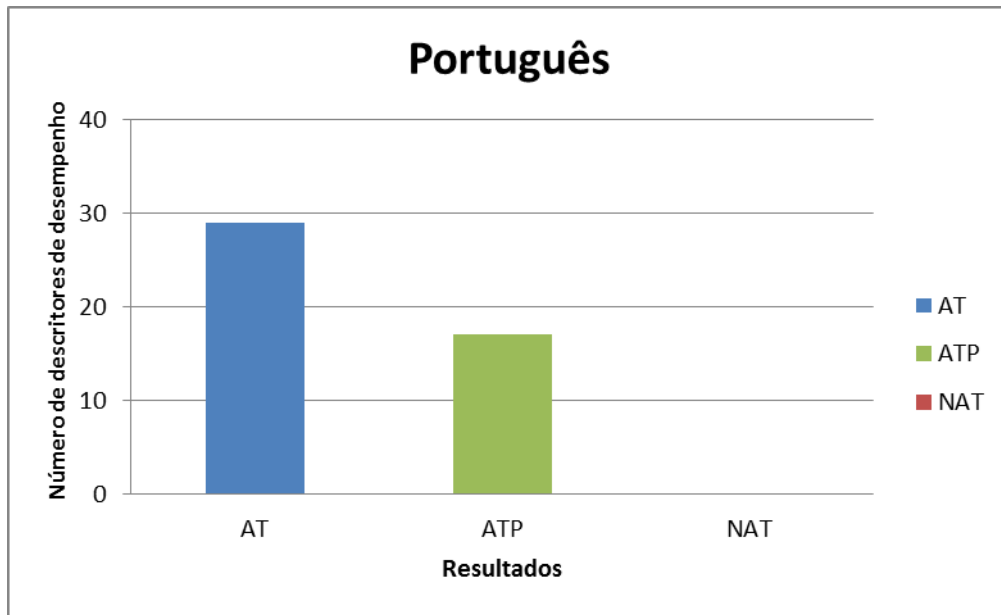


GRÁFICO 8 - Número de competências anuais atingidas pelo aluno na área de Língua Portuguesa

Na área de Língua Portuguesa, como podemos verificar no GRAF.8, foram elencados 46 descritores de desempenho, dos quais o G. atingiu 29 os outros 17 foram atingidos apenas parcialmente. Daqui resulta que o aluno atingiu 63% dos descritores, atingiu parcialmente em 37%. O aluno continua com algumas dificuldades na comunicação oral e escrita, o que se enquadra no previsto em estudos referidos por Troncoso e Cerro (2004) que nas crianças com T21 em maior ou menor grau, parecem existir problemas de desenvolvimento nos processos de linguagem expressiva apresentando a fala e linguagem atrasada em relação a habilidades mentais não-verbais.

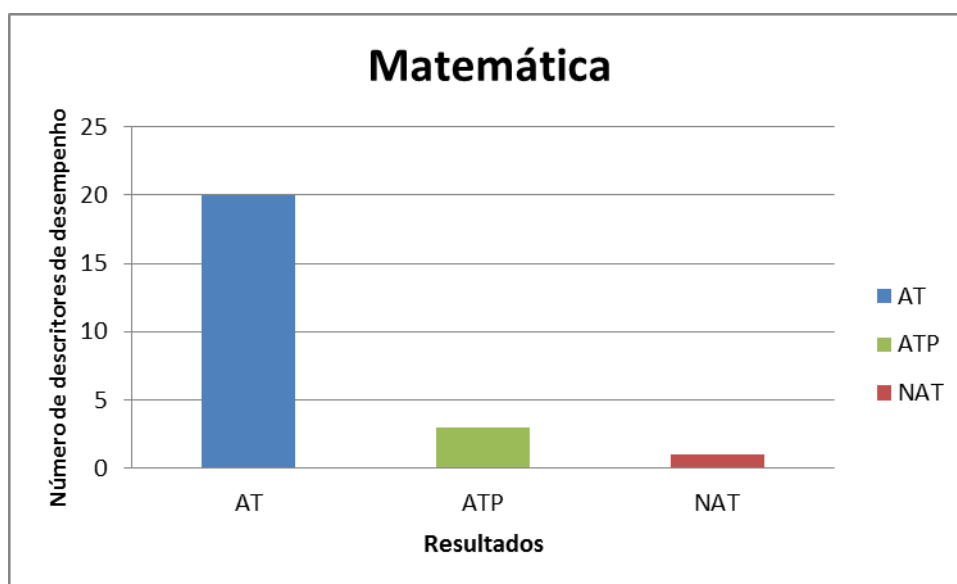


GRÁFICO 9- Número de competências anuais atingidas pelo aluno na área de Matemática

Na área da Matemática, como podemos verificar no GRAF.9, foram elencados 24 descritores de desempenho, dos quais o G. atingiu 20, dos restantes 3 foram atingidos parcialmente e 1 não foi atingido. Daqui resulta que o aluno atingiu 83% dos descritores, atingiu parcialmente em 13% e não atingiu 4%. Podemos concluir que o aluno obteve sucesso na área avaliada.

Perante o conjunto de evidências levantado no campo de pesquisa, podemos concluir que o aluno ao longo da frequência do 1.º ciclo vivenciou uma experiência de sucesso educativo.

Na *Checklist* referente aos fatores ambientais elaborada por referência à CIF-CJ foi assinalado que são facilitadores para o processo de ensino aprendizagem do aluno o apoio e atitudes da família próxima (e310+4), (e410+4), apoios e atitudes das pessoas em posição de autoridade, professores (e330+4), (e430+4) e apoios dos profissionais de saúde (e355+4) (cf. anexo k).

No primeiro objetivo do nosso estudo pretendíamos conhecer a importância do apoio e atitudes individuais dos membros da família próxima como fatores facilitadores da aprendizagem do aluno. Com a finalidade de atingir o referido objetivo realizámos uma entrevista semiestruturada ao encarregado de educação do aluno G (entrevistada A).

Recolhida a informação através da entrevista ao encarregado de educação numa primeira fase de análise, fizemos a exploração do discurso da entrevista, sem preocupações de categorização do material recolhido, em consonância com o que Bardin (2007) chama leitura “flutuante”. Dessa leitura, perpassaram, de imediato, algumas ideias: a de que o encarregado de educação nunca desistiu, sempre procurou novas respostas, que acredita na inclusão e sempre trabalhou em parceria com os profissionais.

Apresentamos de seguida a análise dos dados relativos às dimensões definidas.

1. Dimensão – Nascimento e diagnóstico da Trissomia 21

Com esta dimensão, pretende-se analisar a forma como foi percecionado pelo encarregado de educação o nascimento de um filho com T21 e o percurso efetuado desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória. Para tanto, utilizámos duas categorias de análise:

- Nascimento de um filho com T21;
- Apoios recebidos.

TABELA 1

Nascimento e diagnóstico de um filho com Trissomia 21

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo
Nascimento de um filho com T21	Nascimento	“Fui à cama apanhei uma depressão, o leite secou, o G. tinha que beber leite do biberon de manhã levantava-me tomava banho e voltava a deitar-me, foi um sentimento de revolta muito grande, muita dúvida..., porquê...?”. (A)
	Diagnóstico	“Eu não sabia que o G. tinha Trissomia 21, só soube três dias depois de ele nascer. Uma enfermeira veio ter comigo e disse-me que o bebé poderia ter algum problema iriam fazer um exame, o resultado demorava cerca de 11 dias, entretanto veio o resultado e confirmava-se que o G. tinha Trissomia 21 livre”. (A)

Apoios recebidos	Quem e onde	“Cá em (...), não havia nada. O pediatra do hospital encaminhou-nos para a APPT 21 (Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21) em Lisboa, tinha o G. 1 mês e meio, quando teve a primeira consulta no Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças. Íamos lá uma vez por mês. Lá recebia apoio das terapeutas e da psicóloga. A nossa maior preocupação era estimular o G., dando continuidade ao trabalho das terapeutas. Andou lá até cerca dos três anos, entretanto depois mudamos para o Porto para a U.A.D.I.P (Unidade de Avaliação do Desenvolvimento e Intervenção Precoce), porque era mais perto, Em 2007 conseguimos uma consulta no Hospital, onde era acompanhado em consultas de desenvolvimento e aí tinha terapia ocupacional e terapia da fala. Teve também intervenção precoce a partir de 1ano de idade, a educadora ia lá a casa, o que também foi muito importante. Nós dávamos continuidade ao trabalho feito pela educadora Aos 3 anos começou a frequentar o jardim-de-infância”. (A)
------------------	-------------	---

Como podemos concluir da análise da entrevista o nascimento de um filho com T21 foi vivenciado com muita angústia, nada fazia prever esta situação, de tal forma que a mãe ficou com uma depressão, mas “*Um dia olhei para eles e comecei a pensar... se não for eu quem é que vai tomar conta desta gente... Arregacei as mangas e fui procurar ajuda, mas foi duro*” (A) Nesta caminhada sempre recebeu o apoio do marido e dos filhos, “*Os meus filhos principalmente o mais velho deu-me muita força, dizia mãe nós estamos aqui para ajudar. O meu marido também*” (A).

A mãe não sabia que o G. ia nascer com T21, não tinha feito qualquer rastreio, e contrariando alguma literatura consultada os sinais exteriores da presença desta anomalia genética não eram de tal forma evidentes que ao olhar para a criança se suspeitasse que a mesma poderia ter T21. Só três dias depois do nascimento é que a mãe foi informada que o seu bebé poderia ter algum problema. Foi feito o estudo do cariotipo que “(...) é a única forma de documentar e comprovar a existência de anomalia” (Morato, 2010, p. 120). O relatório confirmou, o G. tinha Síndrome de Down por Trissomia 21 livre.

Quanto aos apoios recebidos na localidade onde o G. nasceu não havia nada, pelo que os pais foram encaminhados pelo pediatra do hospital da localidade para a APPT 21 em Lisboa, onde teve a primeira consulta com um mês e meio de idade. Ia lá uma vez por

mês, recebia apoios no âmbito de várias terapias, os pais em casa continuavam a estimular o G. dando continuidade ao trabalho das terapeutas. Teve também intervenção precoce a partir de 1 ano de idade, a educadora ia lá a casa, o que de acordo com a encarregada de educação “*foi muito importante*”. Durante a primeira infância todas as crianças com T21 deveriam ser objeto da implementação dos programas de intervenção precoce que não sendo objeto do nosso estudo, mas pela importância que assumem não queremos deixar de referir. Os referidos programas, cujos benefícios são hoje inquestionáveis, destinam-se a desenvolver uma série de competências que crianças sem T21 adquirem sozinhas sem necessidade de serem ensinadas e, caso essa intervenção não se dê, corre-se o risco de a criança não atingir o desenvolvimento que se pretende. Atualmente a criança pequena portadora de T21

(...) que é ou deve ser um participante activo num programa de intervenção precoce, quando atingir os três anos será já aluno de um jardim-de-infância comum a criança sem défice (Troncoso; Cerro, 2004, p. 21).

É frequente que os alunos portadores de T21 quando bem estimulados frequentem o jardim-de-infância com um nível base de desenvolvimento e participação muito semelhante ao dos seus companheiros sem T21. “Quanto mais cedo (...) for implementado um programa de intervenção, tanto melhor será o prognóstico a longo prazo” (Tanguay, 2007, p. 17).

Aos três anos o G. começou a frequentar o jardim-de-infância ao abrigo do revogado Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto.

2. Dimensão – Conceções e expectativas face à frequência do 1.º ciclo

Nesta dimensão, analisam-se as conceções e expectativas do encarregado de educação face à frequência do 1.º ciclo.

TABELA 2

Conceções e expetativas face à frequência do 1.º ciclo

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo
Conceções e expetativas	Expetativas	“Por um lado sempre tive alguma expetativas em relação a ele porque ele sempre foi muito estimulado, muito interessado e as educadoras sempre me deram as melhores informações, por outro lado eu tinha a consciência dos casos que conhecia não havia casos de sucesso., por um lado tinha as expetativas, por outro lado tinha a realidade de não conhecer casos de sucesso. Eu sabia que ia ser complicado mas não desisti. O meu filho serve muitas vezes de exemplo para eu dar aos pais dos meus alunos, quando eles me dizem, que os filhos não aprendem nada, que não vão aprender a ler, eu dou o exemplo do meu filho. Ele superou todas as minhas expetativas”. (A)
	Pontos fortes	“ (...) desde o interesse e a alegria dele em vir todos os dias para a escola, os amigos que tem, as professoras que sempre se preocuparam e procuraram o melhor para ele”. (A)
	Pontos fracos	“Pontos fracos, não encontro”. (A)
	Facilitadores	“ (...) ele próprio com a sua alegria e interesse é que dá força. Tive muita sorte com todas as professoras, a professora do 1.º ciclo tem sido espetacular, o interesse dele e a sua evolução na aprendizagem é que lhe dão a motivação., (...) professores, técnicos, amigos, toda a escola e também o seu próprio interesse”. (A)
	Barreiras	“Eu não vejo barreiras”. (A)

Estando as expetativas positivas do encarregado de educação em relação à frequência do G. no 1.º ciclo condicionadas pelo desconhecimento de casos de sucesso e não pelo diagnóstico apresentado, a mesma nunca desistiu e acreditava nas capacidades do seu educando e em todo o investimento feito a nível de estimulação. Expectativas positivas implicam maior investimento e envolvimento parental em todo o processo educativo.

Quanto aos pontos fracos e barreiras, uma análise ao conteúdo da entrevista permite desde logo constatar que, o encarregado de educação não encontra nada a assinalar.

Relativamente aos pontos fortes e aos facilitadores o encarregado de educação refere vários fatores, mas salienta e reforça várias vezes o próprio G. com o seu interesse, alegria e motivação como um facilitador de toda a aprendizagem e a docente do ensino regular. Como sabemos o professor em contexto de sala de aula tem um papel primordial na condução de todo processo educativo. Compete-lhe a função de saber gerir com eficácia o currículo e a transmissão diversificada de todos os conteúdos, respeitando sempre as necessidades e dificuldades de cada criança. Porter (1997)

considera-o um dos recursos mais importantes no ensino de alunos com NEE. Ruiz (2004, p. 127) refere num artigo de opinião que “son los profesores, los maestros, quienes han de llevara cabo las principales actuaciones para que la integración escolar sea un hecho real y no una mera ubicación administrativa.”

3. Dimensão – Articulação entre professores, técnicos e encarregado de educação

Pretende-se, com esta dimensão, compreender se na perspetiva do encarregado de educação existe articulação entre todos os intervenientes no processo educativo do G.

Na TAB. 3, apresentamos os resultados relativos à articulação.

Tabela 3
Articulação

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo
	Existência de trabalho pautado pela articulação.	“Sim, existe mesmo muita”. (A)
Articulação	Operacionalização	“Com a técnica da Terapia da Fala, essa articulação é feita de forma informal, por acaso ela também trabalha no meu local de trabalho com meninos com necessidades educativas e então num intervalo ou noutro encontramos-nos todas as semanas e falamos sobre o G”. “Com a professora titular de turma e professora da educação especial, para além do atendimento semanal, eu nunca venho no horário estabelecido porque estou a trabalhar, combinamos uma hora em que todas estejamos disponíveis, recorro também aos telefonemas que faço para qualquer uma das professoras e elas para mim, na altura que surge um problema, quando é introduzida uma matéria nova,... Até o próprio caderno diário serve de articulação”. (A)
	Participação nas decisões tomadas	“Assino o PEI, antes de o assinar é-me dado a ler, analiso com as professoras as medidas a ser implementadas, por vezes também dou uma ou outra sugestão pertinente, como eu também sou professora estou muito dentro dos programas e dos assuntos”. (A)

Começando a analisar a posição do encarregado de educação face ao processo de articulação com os profissionais concluímos, de forma evidente, que existe um trabalho de colaboração entre os vários intervenientes. Relativamente à articulação com a terapeuta da fala esta é feita de forma informal e de acordo com a encarregada de educação “ (...) com o horário da terapeuta há uma lacuna, é a terapeuta não ter um horário para atendimentos aos pais eu se não a encontrasse no meu local de trabalho

nem a conhecia” (A). Por norma a articulação entre encarregado de educação e a terapeuta é operacionalizada pela docente de educação especial e o que seria desejável é que essa articulação fosse direta de forma a não se instalar o desinteresse e perda de informação. No que diz respeito à articulação entre encarregado de educação e docentes para além do atendimento semanal, há o caderno diário do aluno e quando necessário até se recorre ao telefone. A articulação do trabalho desenvolvido por cada um dos profissionais reveste-se de primordial importância para que o processo educativo seja todo ele orientado numa mesma perspetiva e que não se divida entre facetas distintas.

No que diz respeito à participação nas decisões tomadas, a necessidade dessa participação é expressamente preconizada pelo Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, o encarregado de educação não só assina o PEI como também dá “ (...) *uma ou outra sugestão pertinente (...)* ” (A), neste sentido não segue uma abordagem submissa, mas trabalha de modo assertivo com toda a equipa.

4. Dimensão – Parecer do encarregado de educação relativamente ao processo de inclusão do seu educando

Pretende-se, com esta dimensão, compreender a perceção do encarregado de educação face a aspetos específicos do processo de inclusão.

TABELA 4

Parecer do encarregado de educação relativamente ao processo de inclusão

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo
	Processo de inclusão do G	“Muito positivo tanto ao nível de aprendizagem como do seu crescimento. O G. é uma criança feliz, gosta muito de aprender, sente que gostam dele”. (A)
Inclusão	Caracterização da experiência.	“Neste momento considero todo o processo de inclusão com muito sucesso, sei que o G. tem muitas limitações inerentes à sua problemática, precisa de ser muito apoiado, de muito trabalho de casa, porque a concentração dele é muita curta, mas todo o processo foi muito positivo. Este sucesso deve-se a tudo o que rodeia o G. professores, técnicos, amigos, toda a escola e também o seu próprio interesse. Tive sempre muita sorte com as professoras que lhe apareceram pelo caminho. Eu também não me acomodo eu acredito nele”. (A)
	Opinião pessoal	“ (...) dentro das suas limitações é um caso de sucesso”. (A)

Analisando a posição do encarregado de educação face ao processo de inclusão concluímos, de forma inequívoca, que a mesma o considera como uma experiência de sucesso.

Os dados retratam a atitude e apoio do encarregado de educação no processo educativo do aluno como facilitadores significativos do seu processo educativo. Considera-se que a família, sendo o encarregado de educação o seu representante legal em contexto escolar, constitui o alicerce da sociedade, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, e, apesar da existência de debate em torno do papel atual da família e sua composição, “(...) ela permanece como elemento chave na vida e desenvolvimento da criança” (Correia, 1997, p. 145).

No segundo objetivo do nosso estudo pretendíamos perceber se o apoio proporcionado pela terapeuta da fala contribui para o sucesso educativo do aluno. Com a finalidade de atingir o referido objetivo realizámos uma entrevista semiestruturada à terapeuta da fala que trabalha com o aluno G. (entrevistada B).

Recolhida a informação através da entrevista à terapeuta da fala numa primeira fase de análise, fizemos a exploração do discurso da entrevista. Dessa leitura, extrapolamos, de imediato, algumas ideias: a terapeuta da fala considera a intervenção com o G. como uma experiência muito positiva, os vários alunos com T21 que tem atendido ao longo do seu percurso profissional, apesar de terem o mesmo diagnóstico têm um desempenho académico muito diferente, sendo que o G. é o primeiro caso de sucesso ao nível da autonomia da leitura e da escrita e sempre trabalhou em articulação com as docentes e encarregado de educação.

Apresentamos de seguida a análise dos dados relativos às dimensões que foram definidas.

1. Dimensão – Características principais da comunicação e linguagem do aluno

Com esta dimensão, pretende-se identificar pontos fortes e fracos encontrados no perfil de funcionalidade do aluno relativamente à implementação da intervenção terapêutica.

TABELA 5

Características principais da comunicação e linguagem do aluno

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo
Características principais da comunicação e linguagem do aluno	Ponto forte	“(…) o G. apresenta um ponto forte ao nível da compreensão e expressão das mensagens escritas que não impedem o acesso do significado/ conteúdo”. (B)
	Ponto fraco	“(…) sem dúvida que o principal ponto fraco é a baixa funcionalidade na competência articulatória, muitas das suas produções tornam-se completamente ininteligíveis para interlocutores menos familiares”. (B)

Pelo teor da resposta, pode concluir-se que ao nível do perfil comunicativo do aluno o foco do seu ponto fraco é a limitação na capacidade articulatória, já no relatório técnico-pedagógico essa limitação estava assinalada ao referir que o G. revela limitações moderadas em falar (d330.2) resultantes das alterações nas funções da articulação (b320.3). No entanto *“é funcional em termos de comunicação, é muito expressivo e comunicativo, mesmo não articulando bem as palavras”* (B). Já o seu ponto forte é a capacidade que o aluno tem em aceder ao conteúdo das mensagens escritas. *“Este é o primeiro caso de sucesso que eu tenho ao nível da autonomia da leitura e da escrita”* (B).

2. Dimensão – Práticas de intervenção

Nesta dimensão, tomamos conhecimento das práticas da terapeuta da fala em contexto de intervenção.

TABELA 6

Práticas de intervenção

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Intervenção	Objetivos	“Fornecer ao G. um suporte funcional para as aprendizagens académicas e comunicativas, sendo centradas no desenvolvimento da competência metalinguística, especificamente, em definir palavras referindo-se à classe semântica, função; em produzir enunciados cada vez mais complexos (...). Outro aspeto importante é trabalhar a promoção da consciência fonológica maximizando sem dúvida o nível da leitura e da escrita em tarefas de discriminação auditiva”. (B)

Material	“Uso o espelho porque permite uma melhor visualização da minha parte em relação ao movimento dele e também do meu exemplo ao nível articulatorio das palavras. Utilizo fichas, imagens...”. (B)
Metodologias	“(…) procuro dar sempre pontos, criando uma situação de jogo com ele, uma vez que ele gosta muito de situações que envolvam o jogo, se não deres nenhum erro dou-te tantos pontos”, ele gosta muito. É uma boa estratégia para bons resultados, pois noto que se empenha mais”. (B)
Eficácia	“A eficácia da intervenção estabelecida é muito positiva, pois o G. ganhou autonomia em muitas tarefas terapêuticas e académicas, nomeadamente de leitura e escrita. Vimos progressos e agora vimos os resultados (...). Os resultados traduzem-se na autonomia a nível de leitura e escrita. Este é o primeiro caso de sucesso que eu tenho ao nível da autonomia da leitura e da escrita”. (B)
Barreiras	“A principal barreira é o pouco tempo de intervenção, por serem apenas 45m semanais é pouco para o trabalho que eu queria desenvolver, podia-se fazer mais trabalho de leitura e escrita”. (B)
Facilitadores	“A intervenção decorrer na escola, onde se encontram os professores que trabalham diretamente com ele”. (B)

Relativamente aos objetivos da intervenção a terapeuta enfatiza o desenvolvimento de um vasto leque de competências comunicativas incluindo desenvolvimento da competência metalinguística, promoção da consciência fonológica e maximização da capacidade articulatória. Os materiais utilizados com mais frequência são o espelho, fichas e imagens. No que diz respeito às metodologias ficamos a saber que através da atribuição de pontos em situações de simulação de jogo é usado o reforço positivo para aumentar a frequência de comportamentos desejados. *“Marco pontos nas fichas, ele não gosta de perder gosta de ganhar. É uma boa estratégia para bons resultados, pois noto que se empenha mais”* (B).

Quanto aos fatores ambientais que se apresentam como barreiras temos a frequência da intervenção. Neste sentido o apoio da terapeuta da fala não deveria ser qualificado como facilitador completo pois quando os recursos não são os adequados em quantidade não devem ser qualificados como facilitadores, não basta os recursos existirem para automaticamente serem bons. Como facilitadores da intervenção temos o lugar onde ocorre a intervenção, que neste caso é o contexto escolar. É importante ser em contexto escolar *“porque estou sempre em contacto com os professores, podemos trocar*

informações sobre o trabalho desenvolvido, tentamos fazer um trabalho de equipa, há envolvimento de todos os técnicos” (B).

Estas práticas de intervenção na perspetiva de Peixoto e Varela (2009) enquadram-se numa abordagem comportamentalista. A intervenção é estruturada e dirigida para o treino de competências específicas, de um para um. Esta abordagem tem como objetivo proporcionar a oportunidade de eliminar elementos distrativos e fazer com que os estímulos linguísticos se tornem salientes em detrimento dos restantes. Os aspetos da intervenção no que diz respeito aos materiais, aos estímulos existentes, na estrutura das atividades a realizar bem como o tipo de reforço a utilizar para estimular determinado comportamento são controlados pela terapeuta.

3. Dimensão – Articulação entre serviços e encarregado de educação

Pretende-se, com esta dimensão, compreender se existe articulação entre serviços e encarregado de educação (tabela 7).

TABELA 7
Articulação

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
Articulação	Existência de trabalho pautado pela articulação	“Há colaboração, existe uma troca de informação por parte de todos, todos procuram realizar o mesmo objetivo nas diferentes áreas que atuam. Tanto professores, como o encarregado de educação encontram-se disponíveis para realizar as estratégias fornecidas pelo Terapeuta da Fala, para serem aplicadas com o G”. (B)
	Operacionalização	“Pois... é nos intervalos, quando se pode, rouba-se um bocadinho ali, um bocadito aqui. Existe troca de informação entre a professora da educação especial, do ensino regular, encarregado de educação, a mãe neste caso, são pessoas muito interessadas e passam a informação”. (B)
	Participação nas decisões tomadas sobre a elaboração do PEI	“Na altura da elaboração do PEI, faço um relatório que os professores que o elaboram têm em conta para a definição do perfil de funcionalidade do aluno e se o aluno deve continuar ou não a ter terapia, há sempre troca de informação. Eu não assino o PEI, mas forneço informações”. (B)

Da análise do conteúdo da entrevista claramente se evidencia que existe articulação entre os serviços e o encarregado de educação. A terapeuta considera que “*Há colaboração existe uma troca de informação por parte de todos. Todos procuram realizar o mesmo objetivo nas diferentes áreas que atuam*” (B). O desenvolvimento de objetivos comuns é um compromisso ativo, crítico e partilhado. Essa articulação é operacionalizada “*(...) nos intervalos, quando se pode, rouba-se um bocadinho ali, um bocadito aqui*” (B). Mais uma vez se verifica que não existe um horário formalizado para articulação, é “*quando se pode*” (B). Há dificuldade em encontrar um horário que permita que todos os intervenientes se encontrem para troca de informação importante para a otimização de todo o processo.

Relativamente à participação na tomada de decisões sobre a elaboração do PEI, muito embora a terapeuta não o assinou contribuiu para a sua elaboração através da realização de um relatório que os professores têm em conta para a definição do perfil de funcionalidade do aluno e se o mesmo deve ou continuar ou não a ter terapia. De facto, pretende-se que os diferentes contributos se entrelacem na elaboração dos perfis individuais de funcionalidade e de necessidades, no sentido de obter uma visão holística do aluno em contexto escolar e, desta forma, contribuir para a implementação de intervenções que mais otimizem os fatores de funcionalidade e perspetivem a participação numa ótica de sucesso.

Os dados apresentados retratam o apoio da terapeuta da fala no processo educativo do G. como facilitador significativo do seu processo educativo. No perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ é referido que o mesmo revela limitações moderadas em falar (d330.2) resultantes das alterações nas funções da articulação (b320.3) e nas funções e fluência e ritmo da fala (b330.3). Se o aluno tem esta limitação é fundamental proporcionar-lhe um fator ambiental facilitador que o ajude a ultrapassar as limitações apresentadas. É identificada a limitação e promovido um fator do meio para a minimizar. A terapeuta através do seu plano de intervenção contribuiu para maximizar todo o potencial comunicativo do aluno.

No terceiro objetivo do nosso estudo pretendíamos analisar a relação entre o apoio e as atitudes individuais da professora do aluno e o sucesso educativo do mesmo. Com a

finalidade de atingir o referido objetivo realizámos uma entrevista semiestruturada à docente que trabalhou com o aluno G. do 1.º ao 4.º ano (participante C).

Recolhida a informação através da entrevista à professora do G. numa primeira fase de análise, fizemos a exploração do discurso da entrevista. Essa exploração permite-nos afirmar que, independentemente de todas as dificuldades sentidas, a experiência de trabalho com uma criança com T21 vivenciada pela primeira vez pela docente foi enriquecedora tanto em termos pessoais como profissionais, considerada como uma experiência positiva superando os medos e angústias iniciais.

Apresentamos de seguida a análise dos dados relativamente às dimensões definidas.

1. Dimensão – Inclusão

Com esta dimensão, pretende-se analisar a opinião da docente face à inclusão do aluno G. em salas de aula do ensino regular.

TABELA 8

Posição da docente relativamente ao processo de inclusão

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo
Inclusão	Opinião	“Concordo desde que haja condições necessárias”. (C)
	Aspetos positivos	“(…) a interação com todos os colegas, o seu desenvolvimento social, pessoal e cognitivo”. (C)
	Aspetos negativos	“(…) dificuldade da minha parte em fazer um ensino individualizado devido à escassez de tempo”. (C)
	Caracterização	“O processo de inclusão deste aluno foi muito enriquecedor e muito positivo”. (C)

A opinião da entrevistada é favorável à inclusão desde que estejam reunidas as condições necessárias, evidenciando duas: os apoios necessários e a turma reduzida.

No que diz respeito aos aspetos positivos relativamente à inclusão são referidos pela docente “*a interação com todos os colegas, o seu desenvolvimento social, pessoal e cognitivo*” (C). Na escola atual não restam dúvidas que independentemente das

diferenças nos perfis de aprendizagem, a participação no ensino regular é um importante trampolim para a transição bem-sucedida de todas as crianças na idade adulta.

Como aspeto negativo a docente refere “*dificuldade da minha parte em fazer um ensino individualizado devido à escassez de tempo*” (C). Ainda que o aluno esteja inserido numa turma com 20 alunos a professora refere ter pouco tempo para fazer o ensino individualizado que o mesmo necessita.

O facto de a docente referir maior número de aspetos positivos do que negativos poderá ser indicador de uma atitude positiva face à inclusão educativa do aluno G. em contexto de sala de aula do ensino regular.

Como conclusão desta dimensão a docente refere que “*o processo de inclusão deste aluno foi muito enriquecedor e muito positivo*” (C), afirmando que aprendeu muito com ele.

2. Dimensão – Características principais do perfil de funcionalidade do aluno

Nesta segunda dimensão, pretendemos identificar pontos fortes e fracos encontrados no perfil de funcionalidade do aluno na perspetiva da docente.

TABELA 9

Características principais do perfil de funcionalidade do aluno

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo
Características principais do perfil de funcionalidade do aluno	Ponto forte	“ (...) O aluno mostrou-se sempre muito motivado para a aprendizagem, queria sempre participar em todas as atividades como os outros, ele próprio era uma fonte de motivação e estimulação. (...) tinha muito empenho e vontade em aprender”. (C)
	Ponto fraco	“ (...) dificuldades na abstração, concentração, cálculo mental, articulação de palavras e ideias”. (C)

Relativamente ao perfil de funcionalidade do G. na perspetiva da entrevistada, como ponto forte foi referido a motivação e a vontade própria do aluno na aprendizagem. No ponto fraco foram destacadas as dificuldades na abstração, cálculo mental e articulação

o que está em consonância com o constante no perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ.

4. Dimensão – Recursos

Nesta dimensão, tomamos conhecimento dos recursos materiais e humanos existentes na escola para responder às necessidades do G..

TABELA 10
Recursos materiais e humanos

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo
Recursos	Materiais	“Os materiais são os materiais pedagógicos utilizados por todos os alunos”. (C)
	Humanos	Portanto a professora da educação especial, terapeuta da fala, auxiliares da ação educativa” (C)
	Caracterização	O tempo de apoio da professora da educação especial e da terapeuta da fala é pouco”. (C)

Quanto aos recursos materiais, a docente refere que na generalidade usava os mesmos materiais pedagógicos utilizados para os restantes alunos. É de referir que este aluno está a frequentar uma sala de aula de um Centro Escolar inaugurado em 2011, equipado com material didático moderno e variado. Acrescenta ainda que “*recorria muito às imagens*” (C). Ao recorrer frequentemente ao suporte visual vai de encontro a um dos pontos fortes das crianças com T21. Estas crianças apresentam uma capacidade excecional no processamento e memória visual, aprendem melhor por imagens e não tanto por conceitos, são aprendizes visuais. Relativamente aos recursos humanos existentes a entrevistada refere a professora de educação especial, terapeuta da fala e auxiliares da ação educativa, no entanto revela alguma insatisfação relativamente à quantidade dos primeiros dois a serem referidos.

A discordância relativamente à frequência da intervenção dos recursos humanos é expressa em duas das três entrevistas realizadas: “*A principal barreira é o pouco tempo de intervenção, por serem apenas 45m semanais*” (B); “*O tempo de apoio da professora da educação especial e da terapeuta da fala é pouco*” (C). Pensamos estar

perante uma das fragilidades no atendimento a estes alunos. Da nossa prática docente é evidente que na generalidade o tempo de apoio disponibilizado pelos técnicos e docentes de educação especial é pouco do que se sabe necessário ao sucesso educativo dos alunos.

4. Dimensão – Práticas docentes

Nesta dimensão, tomamos conhecimento das práticas docentes relativas à intervenção com o aluno G..

TABELA 11
Práticas docentes

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Prática - docente	Conteúdos	“Os conteúdos eram iguais mas com um nível adequado às suas capacidades”. (C)
	Estratégias	“Para além do ensino individualizado e concretizado utilizava o ensino entre pares que foi uma estratégia muito produtiva, proporcionava atividades que desenvolvessem a autonomia a atenção e a concentração”. (C)
	Facilitadores	“Como facilitadores temos a família, os amigos, os apoios da educação especial e da terapeuta da fala, turma reduzida”. (C)
	Barreiras	“No primeiro ano senti falta de formação para trabalhar com estes alunos, talvez fosse essa a maior barreira”. (C)

Centrando agora a nossa análise na forma como as práticas docentes foram condicionadas e/ou alteradas pela presença em contexto de sala de aula do aluno G. Quando lhe perguntámos: “O facto de ter este aluno na sala de aula alterou a sua prática pedagógica?” A docente, de imediato respondeu “*Não alterou significativamente a minha prática pedagógica, pois já praticava o ensino individualizado e sempre me preocupei com cada um dos meus alunos.*” Práticas educativas que tenham em conta a individualidade de todos os alunos vão claramente no sentido da promoção do sucesso educativo de cada um deles. A nível dos conteúdos estes “*eram iguais mas com um nível adequado às suas capacidades*” (C). O facto de ter de trabalhar conteúdos diferentes leva o aluno a executar isoladamente tarefas que não têm relação com o resto das atividades do grupo e por isso podem parecer-lhe aborrecidas e repetitivas. Além disso, aprender conteúdos diferentes pode ter um efeito negativo quer em relação à

motivação para a aprendizagem quer em relação à sua autoestima. Em vez de proporcionar experiências de aprendizagem diferentes para grupos de crianças especiais, “(...) os professores das escolas regulares devem procurar maneiras eficazes de proporcionar um currículo comum que tenha em conta as diferenças individuais dos alunos” (Costa; Silva, 1996, p. 17). Relativamente às estratégias a entrevistada refere que recorre ao ensino individualizado e ao apoio entre pares. Dado este último aspeto já ter sido abordado anteriormente não será aqui novamente desenvolvido. Apesar da evidência de uma variabilidade individual a perceção auditiva é uma das áreas fracas dos alunos com T21, se tivermos ainda presente o défice na atenção e concentração durante um período prolongado, o ensino individualizado permite que o professor verifique junto do aluno se houve correta descodificação da mensagem, por forma a assegurar que este compreende bem o que foi explicado, a tarefa a realizar, ou quaisquer outras instruções que tenham sido dadas, estando simultaneamente a ajudá-lo a focar a sua atenção. São identificados e enumerados alguns fatores facilitadores relativos à intervenção com o aluno: *“a família, os amigos, os apoios da educação especial e da terapeuta da fala e turma reduzida”* (C).

A docente refere a necessidade de redução do número de alunos por turma. O perfil de funcionalidade do aluno requer uma atenção e monitorização individual por parte do docente do ensino regular no sentido de potenciar a atividade e participação do aluno em contexto de sala de aula, o que numa turma com 26 alunos se torna numa tarefa árdua e de difícil concretização.

Como barreira, a entrevistada sinalizou a falta de formação sentida essencialmente no primeiro ano de trabalho com o G. Efetivamente na nossa prática docente é esta a dificuldade mais frequentemente evocada pelos professores face à situação de ensino-aprendizagem de uma criança com T21 ou outro tipo de NEE em salas do ensino regular.

O facto de a docente apontar claramente mais facilitadores do que barreiras poderá ser um indicador de uma atitude positiva face à intervenção educativa com o aluno G.

5. Dimensão – Articulação entre docentes técnicos e encarregado de educação

Pretende-se, com esta dimensão, compreender se existe articulação entre docentes técnicos e encarregado de educação

Na TAB. 12, apresentamos os resultados relativos à articulação.

TABELA 12
Articulação

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
	Existência de trabalho pautado pela articulação	“Sim”. (C)
Articulação	Operacionalização	“Houve sempre colaboração e articulação entre todos, na elaboração do PEI, na procura das melhores estratégias, na elaboração dos instrumentos de avaliação, na troca de materiais. Fazíamos reuniões, encontros no intervalo, telefonemas, utilizávamos a caderneta do aluno e o caderno diário. Houve sempre uma continuidade entre o trabalho da escola e o trabalho de casa e terapeuta da fala”. (C)

Da análise do conteúdo da entrevista conclui-se que existe articulação entre os serviços e o encarregado de educação. Essa articulação reflete-se “*na elaboração do PEI, na procura das melhores estratégias, na elaboração dos instrumentos de avaliação, na troca de materiais*” (C). Essa articulação é operacionalizada em “*(...) reuniões, encontros no intervalo, telefonemas, utilizávamos a caderneta do aluno e o caderno diário*” (C). Mais uma vez se verifica que não existe um horário formalizado para articulação. A entrevistada refere um dado importante, a continuidade entre o trabalho realizado na escola, em casa e na terapia da fala. Todos trabalham na mesma direção, diferentes saberes são coordenados entre os diversos elementos no sentido de atingir o mesmo objetivo.

Centrando agora a nossa análise na forma como os três entrevistados avaliam a articulação entre os intervenientes no processo educativo. Perpassa nas três entrevistas a prática e importância de um trabalho pautado pela articulação entre os diversos intervenientes, expressa declaradamente por todos os entrevistados: “*Sim, existe mesmo muita.*” (A); “*há colaboração, existe uma troca de informação por parte de todos, todos procuram realizar o mesmo objetivo nas diferentes áreas que atuam*” (B); “*houve sempre colaboração e articulação entre todos*” (C), tendo, no entanto, como

condicionante a falta de tempo para reunir e partilhar informações entre os profissionais. O trabalho pautado pela articulação assente na preocupação de criar condições e oportunidades de aprendizagem parece constituir um dos fatores de sucesso. Cada um dos fatores ambientais é uma parte do todo; o sucesso depende por um lado da qualidade das interações e por outro da força intrínseca que se estabelece entre eles para responder à diversidade em toda a sua complexidade. A prática de uma cultura de trabalho colaborativo requer que os seus atores acreditem que os resultados que daí podem advir são maiores que os conseguidos pelo trabalho individual porque um dos fundamentos de suporte da articulação é o contributo de todos ser maior do que a soma do contributo das várias partes.

4.2. Síntese dos Resultados da Investigação

Nesta secção, apresentamos a síntese dos resultados obtidos, articulando-os com os objetivos traçados para o estudo, para concluir sobre o seu grau de consecução. Relativamente ao primeiro objetivo, *conhecer a importância do apoio e atitudes individuais dos membros da família próxima como fatores facilitadores da aprendizagem do aluno*, as respostas obtidas levam-nos a concluir que, em termos gerais, a atitude entusiasta e o apoio da família representada esta pelo encarregado de educação, se apresentam como facilitadores completos no processo educativo do aluno. A família, numa perspetiva que nada é definitivo, não reduziu o G. ao estereótipo da T21 mas apostou em colaboração com os vários profissionais na estimulação atempada e no desenvolvimento das suas potencialidades. Procurou ainda prover os recursos e as oportunidades necessárias para tornar viável a participação do G nos vários contextos. Neste sentido a T21 do G. foi vista como um conjunto complexo de condições que resultam da interação criança e ambiente, constituindo um conceito relativo e dinâmico onde a família desempenha um fator facilitador da atividade e participação do G. nas várias etapas do seu crescimento cronológico. “*Tinha o G. 1 mês e meio, quando teve a primeira consulta no Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças*” (A), onde foi acompanhado mensalmente até cerca dos 3 anos de idade. A maior preocupação da família “*era estimular o G., dando continuidade ao trabalho das terapeutas*” (A). Foi dado o acompanhamento e a resposta atempadamente, segundo a Associação Olhar 21 (2012), a investigação científica mostra que quanto mais nova for a criança, maior é a possibilidade de responder positivamente à estimulação devido à plasticidade do

sistema nervoso. *“Teve também intervenção precoce a partir de um ano de idade”* (A), novamente os pais estiveram atentos e procuraram os serviços que potencializassem o desenvolvimento global do G. *“Aos 3 anos começou a frequentar o jardim-de-infância”* (A). Os pais poderiam optar por continuar com a intervenção precoce em contexto domiciliário, mas quiseram que o G. vivenciasse experiências de contextos educativos comuns às crianças da sua idade. Ao longo da frequência do 1.º ciclo o acompanhamento sempre fez parte das rotinas diárias, o aluno é acompanhado em casa na realização dos trabalhos *“Cerca de 1 hora por dia”* (A). O encarregado de educação apresentou-se como parceiro da escola, empenhando-se no desenvolvimento de todo o potencial do G. e resultando em ganhos como a autonomia, participação e o sucesso.

No segundo objetivo que colocámos pretendíamos *perceber se apoio proporcionado pela terapeuta da fala contribuiu para o sucesso educativo do aluno*. Pelas respostas da inquirida foi feita uma intervenção adequada, alicerçada no perfil de funcionalidade do G. e no desenvolvimento de um suporte funcional para as aprendizagens académicas e comunicativas minimizando as barreiras à comunicação. Como principal conclusão destaca-se a importância estratégica da terapeuta da fala quer em termos de diagnóstico e intervenção na área da comunicação e linguagem como área emergente do G., quer no trabalho em equipa, quer ainda no aconselhamento e a continuidade em casa e na escola do trabalho iniciado nas sessões de terapia, fatores importantes para o sucesso da intervenção. A terapeuta da fala teve um papel fulcral na intervenção como G., contribuindo significativamente para o seu sucesso educativo.

O terceiro objetivo que elencámos liga-se com *a análise da relação entre o apoio e atitudes individuais da professora do aluno e o sucesso educativo do mesmo*. *“É um aluno com T21, arranjo qualquer coisa para estar entretido eles não aprendem nada, a professora de educação especial que se entregue dele.”* Este podia ser exatamente o discurso da docente do G., quando o viu pela primeira vez na sala de aula. Em vez disso, adotou uma postura pró-ativa face à inclusão do aluno na sua sala. Ao invés de tomar uma atitude pautada por ideias preconcebidas sobre a aprendizagem das crianças com T21 providenciou soluções e caminhos para a encarar a realidade. A docente encarou o atendimento a este aluno como um desafio, tratou de desencadear mecanismos que lhe permitissem adquirir aptidões científicas e pedagógicas para responder às necessidades do G., respeitando os princípios que a escola inclusiva

advoga. O processo nem sempre foi fácil essencialmente quando não há formação, falta de tempo para fazer um apoio individualizado e a frequência do apoio dos recursos humanos limitada. No entanto quando há colaboração entre todos os intervenientes, quando todos trabalham para atingir o mesmo objetivo, quando se ajudam e apoiam mutuamente o processo apresenta-se como muito motivante e enriquecedor. No final não beneficia só o aluno, mas também o professor, parafraseando a docente “*Realmente fez-me muito, muito bem ter um aluno assim, aprendi muito com ele, nada é por acaso*” (C). Só pode ser considerado autor de uma afirmação deste teor quem não tem preconceitos, quem não faz juízos de valor, quem não constrói uma representação negativa de um aluno apenas baseado no estereótipo. Na perspetiva de Costa e Silva (1996, p. 43) “O recurso a um estereótipo leva a limitar as expectativas sobre o que uma criança é capaz de realizar”. Dizer que criança tem uma incapacidade qualquer, uma deficiência ou uma fraca capacidade intelectual, conduz a só ter em conta essa característica e a generalizá-la, impedindo de estar atento às outras características individuais.

Podemos assim concluir que a docente através da sua atitude e de práticas pedagógicas baseadas por um lado nos pontos fortes do aluno e por outro nas limitações inerentes à sua condição apresentou-se como um fator ambiental facilitador de todo o processo educativo. As suas práticas pedagógicas enquadram-se na perspetiva de Troncoso e Cerro (2004, p. 23) quando referem que o trabalho do professor com um aluno com T21 deve ser feito “com criatividade, flexibilidade, respeito, exigência e alegria.” O trabalho em sala de aula pautou-se por combinar igualdade e diferença e combinar estes dois pressupostos em contexto escolar é prática difícil de implementar.

Por último, tentamos *verificar se existe articulação entre os diferentes intervenientes*. Como podemos concluir pela análise das entrevistas dos três participantes é transversal a ideia da prática de uma cultura de articulação, criando condições facilitadoras do desenvolvimento global do aluno. Esta prática de um trabalho que desafia à criação de um ambiente de articulação e colaboração enquadra-se numa perspetiva de escola que se pretende inclusiva. Pensamos que um dos fatores de sucesso da inclusão do G. em contexto de sala de aula se deve precisamente à implementação de uma relação de empatia entre todos os intervenientes assente em atitudes de colaboração, parceria e partilha de conhecimentos, sem prejuízo para a respetiva identidade profissional e

peçoal potenciando ainda motivação e envolvimento, parafraseando uma das participantes *“isto também funciona em cadeia, se todos trabalham para o mesmo fim motivam-se uns aos outros e vem o sucesso”* (A). Talvez seja reconhecido por todos nós que a colaboração permite chegar a soluções criativas e eficazes para responder às necessidades do aluno, pois trata-se de um processo interativo, onde cada interveniente contribui com os seus conhecimentos e diferentes experiências.

Com base nos resultados escolares obtidos ao longo da frequência do 1.º ciclo, pode-se afirmar que o G. vivenciou uma experiência de sucesso. Os fatores ambientais analisados neste estudo revelaram-se facilitadores do processo ensino/aprendizagem do aluno.

CONCLUSÕES

A conceção atual de escola pressupõe a implementação de uma resposta às crianças com NEE, numa perspetiva que se pretende holística. A incapacidade é vista como um conjunto complexo de condições que resultam da interação pessoa-meio, constituindo um conceito relativo e dinâmico. A criança não é reduzida à sua incapacidade mas à expressão da interação entre ela e o seu meio circundante. O objeto da avaliação já não é o indivíduo, mas a interação que se estabelece entre este e o seu contexto; o objetivo da avaliação já não é classificar o indivíduo em função da sua condição, mas avaliar o indivíduo e o seu meio e, a partir desta avaliação determinar os apoios que necessita, ou seja, procurar e implementar os meios facilitadores que potenciem a atividade e participação do aluno nos vários contextos. Na componente meio encontramos os fatores ambientais, que tanto podem apresentar-se como uma porta de entrada para o desenvolvimento integral da criança, como a principal barreira para obtê-lo. Recorre-se à CIF-CJ para identificar e remover barreiras ambientais vividas pelas crianças com NEE, no sentido de assegurar o seu direito à saúde, serviços sociais e educativos e impedir desta forma a discriminação

O nosso estudo procurou situar-se no atual paradigma biopsicossocial de avaliação e intervenção, visando ultrapassar as velhas teorias relacionadas com a T21 que lhe conferiam um estatuto mítico pela estigmatização das suas diferenças próprias, associada ao seu carácter pré-determinista da irrecuperabilidade, para se centrar no comportamento adaptativo do indivíduo realçando os fatores ambientais que permitem e proporcionam, apesar da sua condição, a inclusão em contexto de sala de aula do ensino regular e que contribuíram de forma significativa para minimizar o impacto da deficiência no processo do seu desenvolvimento.

Face aos resultados obtidos durante esta investigação, relativamente aos fatores ambientais que potenciaram o sucesso educativo do um aluno com T21, ficou claramente demonstrado que a atitude e o apoio do encarregado de educação, da docente do ensino regular e da terapeuta da fala contribuíram para que o aluno vivenciasse uma experiência de sucesso educativo ao longo do 1.º ciclo. Para o sucesso alcançado, muito contribuiu a atitude, o empenho e o trabalho colaborativo desenvolvido por todos os

elementos. A articulação é sentida como permanente e suficiente. A tomada de decisões de forma articulada e concertada entre os vários intervenientes gerou automaticamente um maior compromisso de todos na resposta às necessidades do aluno. É-se da opinião que quando as pessoas acreditam e se envolvem numa causa, seja ela de que índole for, a causa está ganha. Para Vinagreiro e Peixoto (2000, p. 11), “(...)se existe algum milagre para o desenvolvimento global da criança portadora de Síndrome de Down, este chama-se Educação”.

Por melhores que sejam os resultados é necessário continuar a trabalhar, a Educação é um processo inacabado. Como profissionais não nos devemos conformar, mas sim questionarmo-nos sobre as nossas práticas, tornando-nos, deste modo, mais abertos e capazes de ministrar uma educação numa perspetiva de escola inclusiva uma escola onde todos os alunos aprendam.

O desenvolvimento deste estudo permitiu, ainda, consolidar a convicção de que o trabalho pautado pela articulação e colaboração é um valioso contributo para o sucesso educativo em todas as suas dimensões. A colaboração, a ambição, a criatividade, a persistência, a dedicação e moldes flexíveis de trabalho produzem excelentes resultados, permitindo a realização de todo o potencial dos alunos com NEE. Contribuiu também para consolidar o pressuposto de que a inclusão de alunos com T21 não acontece de forma espontânea por imperativo da lei, mas fruto de um propósito pessoal e de um envolvimento participativo, crítico e reflexivo de todos os elementos, com vista a possibilitar o confronto com lógicas de trabalho colaborativo, de reflexão, de partilha de experiências, de conhecimentos, de comunicação e de atitudes de compromisso e de diálogo, no sentido de criar uma verdadeira filosofia de escola inclusiva.

Pretendemos encontrar pistas de reflexão e realçar aspetos que julgamos importantes na atitude e apoio do encarregado de educação, dos docentes e dos técnicos. Estamos conscientes de que não iniciámos este estudo com a presunção de encontrarmos explicações e soluções definitivas, antes procurarmos dar um contributo para a compreensão de uma realidade tão presente nas nossas escolas. O nosso trabalho será uma pequena gota no imenso oceano da inclusão de alunos com T21 em salas de aula do ensino regular. Apesar de os resultados obtidos evidenciarem atitudes favoráveis à inclusão, acreditamos que há um longo caminho a percorrer, no sentido de interiorizar

este processo de forma natural, para que o mesmo constitua uma mais-valia na implementação de boas práticas. Tendo por base a revisão de literatura efetuada, a análise e interpretação dos dados e as conclusões que o presente estudo proporciona, pensamos que são positivas as contribuições, ainda que modestas, da presente investigação. A mesma revelou-se importante para aumentar a motivação dos professores que demonstram frequentemente resistência à intervenção com alunos portadores de T21 e ainda para incentivar os pais a lutar contra todo o tipo de barreiras que intencionalmente, queremos nós acreditar, lhe são impostas e tal como a encarregada de educação deste estudo nunca desistir, nunca se acomodar, ela afirmou *“Eu sabia que ia ser complicado mas não desisti”* (A).

Somos de opinião que os participantes e a escola ficarão a ganhar se acederem aos resultados obtidos, de modo a proporcionar momentos de reflexão, análise, partilha e discussão, e implementar com convicção a envolvência de todos, nesta complexa tarefa de inclusão de alunos na sala de aula rumo à construção de uma escola para todos e com todos.

Desenvolver uma escola que rejeite a exclusão e promova a aprendizagem conjunta e sem barreiras trata-se de um objetivo ambicioso e complexo, já que a escola sempre conviveu com a seleção e só aparentemente é para todos e para cada um. Os resultados aqui apresentados podem auxiliar na construção de tal objetivo. O processo de implementação e continuação de uma verdadeira inclusão é grandemente determinado pela atitude e apoio do professor do ensino regular e uma coisa temos a certeza: não é possível legislar ao nível das suas atitudes e práticas. Há vinte anos atrás a plena inclusão de um aluno com T21 em salas de aula do ensino regular era um mito, hoje tornou-se uma realidade e ao que parece no futuro será o modelo educacional vigente.

Como em qualquer outro estudo exploratório, também neste foram várias as limitações encontradas, quer de carácter objetivo, quer ligadas à subjetividade do investigador e dos contextos de trabalho.

Desde logo foi o nosso duplo papel como interveniente no processo educativo do aluno e pesquisadora do estudo, o que pode acarretar alguns constrangimentos à investigação. Contudo, dever-se-á salientar a enorme preocupação na garantia do necessário

distanciamento e objetividade na leitura da realidade. Apesar de aos participantes ser garantido verbalmente que as suas respostas em nada prejudicariam a nossa relação profissional, tal pode ter causado alguma cautela e menos sinceridade nas mesmas. No entanto é de salientar o empenho por parte de todos eles que, desde o primeiro instante, se mostraram receptivos e colaborantes.

Ao longo da realização desta investigação, podem também ter ficado em aberto algumas questões, pois para além dos fatores ambientais estudados há que ter em conta outros inerentes ao caso, mas pela abrangência que o estudo teria se todos eles fossem analisados, optou-se por limitar a pesquisa a parte dos que constam no perfil de funcionalidade do aluno.

Se algum mérito apresenta este estudo é pelo facto de tentar abordar e aprofundar conhecimentos na área da inclusão de crianças com T21 dado que as pesquisas existentes são ainda insuficientes para esclarecer e guiar atitudes educacionais para o desenvolvimento das pessoas que a apresentam. Assim, ponderamos indicar algumas sugestões que poderão vir a constituir um contributo para o desenvolvimento de investigação nesta área.

- A aplicação deste tipo de estudo a outras crianças com a mesma condição de forma a permitir abordagens comparativas;
- O aluno terminou a frequência do 1.º ciclo e iniciou a frequência do 2.º. O contexto educativo e fatores ambientais a ele associados mudaram substancialmente. Aplicar o mesmo estudo no final do 2.º ciclo de forma a permitir abordagens comparativas entre as duas realidades.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Ponencia a presentar en San Sebastián, octubre de 2003.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Almeida, L. e Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia da Educação*. Coimbra, Apport.
- Associação Olhar 21. (2012). *Intervenção Educativa na Trissomia 21*. Projeto co-financiado pelo INR, I.P. Subprograma Para Todos.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação, Porto, Porto Editora.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Versão portuguesa produzida pela Cidadãos do Mundo com autorização escrita da CSIE. Tradução: Ana Benard da Costa e José Vaz Pinto.
- Buckley, S. e Bird, G. (2000). *Education for Children with Down Syndrome – an Overview*. Portsmouth; The Down Syndrome Educational Trust.
- Capucha, L. (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa, DGIDC.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Correia, M. L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto, Porto Editora.
- Correia, M. L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto, Porto Editora.

Correia, M. L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Educação Especial Porto, Porto Editora.

Costa, A. M. e Silva, M. I. (1996). *Necessidades Especiais na sala de aula: Conjunto de materiais para a formação de professores*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
Costa, A. M. (2000). *Currículos Funcionais: Manual para a Formação de Docentes*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Cotrim, M. L. e Ferreira, M. T. (2001). *Intervenção em Trissomia 21 Promoção da Comunicação*. 2ª Edição. Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21.

Cotrim, M. L. e Ferreira, M. T. (2002). *Intervenção em Trissomia 21 Aprendizagem da Matemática*. 1ª Edição. Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21.

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (s/d). *Avaliação e intervenção na área das NEE*. Ministério da Educação/DGIDC.

Doron, R. e Parot, F. (2001). *Dicionário de psicologia*. Lisboa, Climepsi Editores.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In: Lima, J. A. e Pacheco, J.A. (orgs.). *Fazer Investigação Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto, Porto Editora, pp. 105-126.

Ferreira, M. (2008). *A Formação dos Profissionais para a Utilização da CIF-CJ*. In: Encontro Temático de Educação Especial 7 de Junho, 2008, Lisboa.

Fonseca, V. (2012). *Terapia Psicomotora, Estudo de Casos*. 6.ª edição. Lisboa, Âncora Editora.

Fontes, A.P. *et alii*. (2010). Funcionalidade e incapacidade: aspectos conceptuais, estruturais e de aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). In: *Revista Portuguesa de Saúde Pública*. 2010; 28 (2), pp:171-178.

Freixo, M. J. (2010). *Metodologia Científica : Fundamentos, Métodos e Técnicas*. 2ª Edição. Lisboa, Instituto Piaget.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 4.ª Ed. Oeiras, Celta Editora.

Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. 3ª Edição Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Ketele, J. M. e Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de dados*. Lisboa, Instituto Piaget.

Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In: Lima, J. A. e Pacheco, J.A. (orgs.). *Fazer Investigação Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto, Porto Editora, pp. 127-159.

Lima, S. C. et alii. (2009). Ciências & Cognição. *Síndrome de Down: estudo exploratório da memória no contexto de escolaridade*. Vol 14 (2): 035-046, Publicado online em 31 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/120>> Consultado em: 2 de maio de 2013.

Lüdke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.

Machado, J. (2011). *Pais que Educam, Professores que Amam*. Marcador.

Martin, A. S. (2004). *Including Teenagers with Down Syndrome in Your School*. Down Syndrome Ireland.

Morato, P. P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação.

Morato, S. e Morato, S. (2010). *Sara, a Luz*. Prime Books.

Nader, S. (2003). Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Jan.-Jun. 2003, v.9, n.1, pp.57-78.

Nielsen, L.B. (2011). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula, Um guia para professores*. Porto, Porto Editora.

OMS (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Genebra, Autor.

OMS (2007). *Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde para crianças e jovens*. Genebra, Autor.

Peixoto, V. e Rocha, J. (orgs.), (2009). *Metodologias de Intervenção em Terapia da Fala*. 1.º Volume, Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa.

Peixoto, V. e Varela, I. (2009). A eficácia da intervenção em terapia da fala em crianças com PEA. In: Peixoto, V. e Rocha, J. (orgs.), (2009). *Metodologias de Intervenção em Terapia da Fala*. 1.º Volume, Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp 149-183.

Pereira, F. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direcção dos Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Porter, G. (1997). Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: Aiscow M.; Porter G. e Wang M. *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Pueschel, S. (1993). *Síndrome de Down, Guia pra pais e educadores*. Brasil, Papirus Editora.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Rosário, H. *et alii*. (2009). Utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ) no Contexto da Intervenção Precoce e Educação Especial. *Psicologia*, Vol. XXIII (2), Edições Colibri, Lisboa, pp.129-139.

Ruiz, M. (2004). La integración escolar de los niños con síndrome de Down en España: algunas preguntas y respuestas. *Revista Síndrome de Down*. V. 21 pp. 122-133 dezembro, 2004.

Schalock, R. L. *et alii*. (2007). The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, v. 45, n. 2, pp. 116-124.

Simeonsson, J. (2008). ICF-CY & Children's Rights: a Common language for Special Education. In: *Thematic Seminar in Special Education*, 7 June, 2008, Lisboa.

Simeonsson, J. *et alii.* (2010). *Relatório Final, Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.* DGIDC.

Síndrome de Down - Chromos - Laboratório de Citogenética Disponível em : < www.chromoscitogenetica.com.br/down.html > Acesso em: 25 julho de 2012.

Sindromededown.blogspot.pt

Disponível em : < <http://2103sindromededown.blogspot.pt/2007/04/um-pouco-de-biologia.html> > Acesso em: 26 julho de 2012.

Stake, R. E. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Stelet, A. e Goulart, M. A. (2013). *Guia de estimulação para bebês com síndrome de Down.* Movimento Down, Rio de Janeiro.

Tanguay, P. B. (2007). *Dificuldades de Aprendizagem não Verbais na Escola.* Porto Editora.

Troncoso, M. V. e Cerro, M.M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita.* Porto, Porto Editora.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Vasconcelos, T. (1997). *Currículos Alternativos no ensino básico.* Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a experiência vivida. In: Lima, J. A. e Pacheco, J.A. (orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses.* Porto, Porto Editora, pp. 85-104.

Vinagreiro, L. M e Peixoto, M. L. (2000). *A criança com Síndrome de Down – Características e Intervenção educativa.* Braga, edições APPCDM Distrital de Braga.

Wang *et alii* (2013). Loss of sorting nexin 27 contributes to excitatory synaptic dysfunction by modulating glutamate receptor recycling in Down's syndrome. *Nature Medicine.* 19,473–480 (2013). Publicado online em 24 de Março de 2013 Disponível

em: < <http://beaker.sanfordburnham.org/2013/03/molecular-roots-down-syndrome/>>
Acesso em: 28 de Março de 2013.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º564/99 de 21 de Dezembro

Despacho n.º 15847/2007 de 19 de Julho

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro

Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio

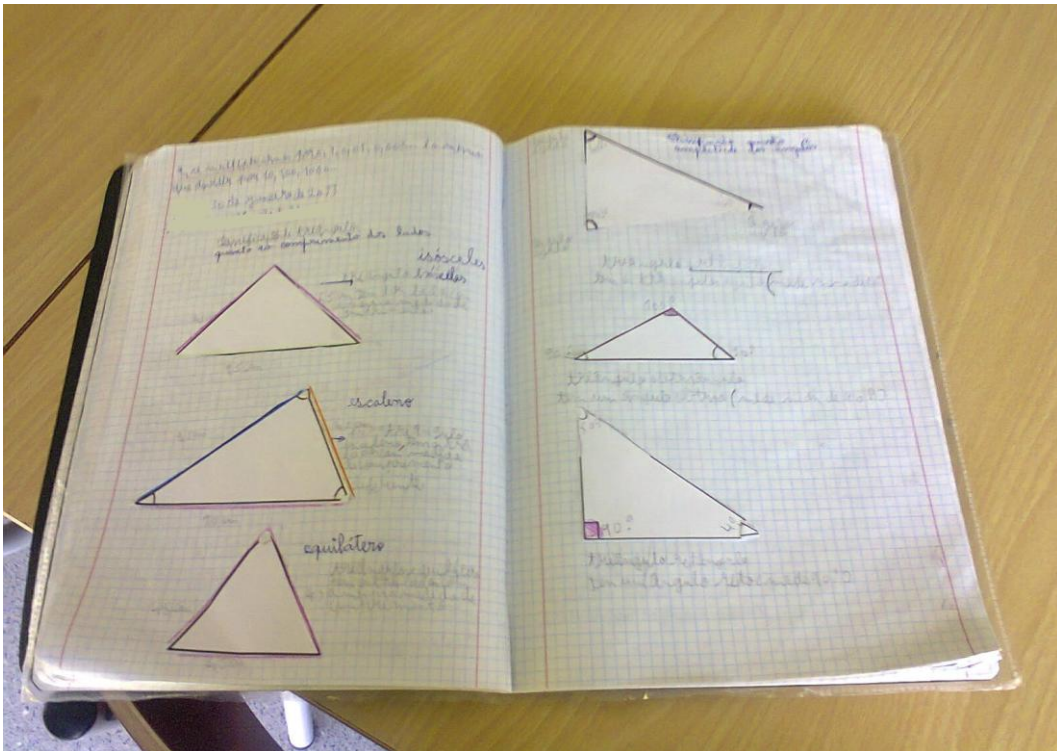
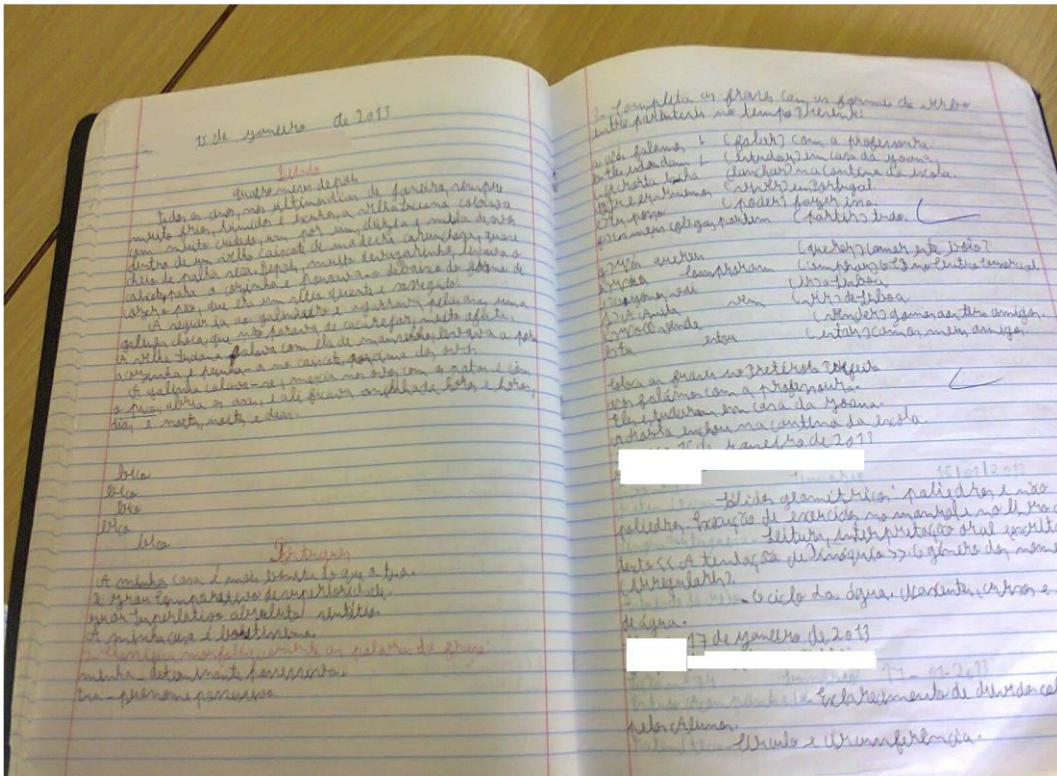
Despacho n.º 5106-A/2012 de 12 de abril

Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro

Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro

Anexos

Anexo A – Registos do caderno diário do aluno



Anexo B – Requerimento ao Presidente da CAP

Exmo. Presidente da CAP,

Do Agrupamento (Designação do Agrupamento de Escolas),

Eu, Maria de Fátima Alves Gonçalinho da Silva Rodrigues, professora do quadro de nomeação definitiva do grupo 910 - Educação Especial, encontro-me a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, Domínio Cognitivo-Motor, na Universidade Fernando Pessoa-Porto

Nesse sentido estou a desenvolver o Projeto de Investigação intitulado: **A CRIANÇA COM TRISSOMIA 21 E OS FATORES AMBIENTAIS: UM ESTUDO DE CASO.**

Como tal, venho por este meio solicitar autorização a V^a Ex.^a, para consultar o processo individual de um aluno do 4.º ano, que frequenta o (**Designação do Centro Escolar**), bem como a realização de uma entrevista aos profissionais que trabalham com o aluno.

Os dados recolhidos e a sua análise serão mantidos em sigilo e apenas servirão para o estudo de investigação sendo sempre respeitado o anonimato dos participantes.

Desde já agradeço a vossa preciosa colaboração e atenção dispensada. Caso seja necessário poder-me-á contactar através do e-mail fatimagoncalinho@hotmail.com

Atenciosamente,

_____, _____, _____ de 2013

A professora:

Maria de Fátima Alves Gonçalinho da Silva Rodrigues

Anexo C – Declaração de consentimento informado do encarregado de
educação

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):

A CRIANÇA COM TRISSOMIA 21 E OS FATORES AMBIENTAIS: UM ESTUDO DE CASO

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do encarregado de educação),-----
compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação do meu educando na
investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será 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 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 participação do meu educando no estudo, sem
que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que seja realizado o estudo, proposto pelo investigador.

Data: ____/_____/20__

Assinatura do encarregado de educação: _____

O Investigador responsável:

Nome: Maria de Fátima Alves Gonçalves da Silva Rodrigues

Assinatura:

Anexo D – PEI do aluno

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS _____

Programa Educativo Individual

2012/2013

Nome:-----4º Ano - Turma:

Agrupamento de Escolas

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Ano Letivo 2012/2013

1. Identificação

Nome:	Data de Nascimento:
Morada:	
Tel:	

Nível de Educação ou Ensino:	Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>	1ºCEB	<input checked="" type="checkbox"/>
	2º CEB	<input type="checkbox"/>	3ºCEB	<input type="checkbox"/>
			E. Secundário	<input type="checkbox"/>
Ano de Escolaridade:	4º	Turma:	Nº	

Estabelecimento de ensino:
Agrupamento de Escolas:

Docente Responsável pela Turma:

Docente de Educação Especial:

2. História escolar e pessoal

Resumo da história escolar

O _____ iniciou a frequência do Jardim de Infância de _____ nº1 aos 3 anos de idade, isto é iniciou no ano letivo de 2005/2006. Teve apoio domiciliário prestado por uma educadora desde Novembro de 2003. No ano letivo de 2005/2006 a frequência não foi constante no entanto nos anos letivos seguintes raramente faltou, frequentava apenas de manhã mas a partir de Maio de 2008 começou a fazê-lo todo o dia. Sempre teve apoio de um professor da Educação Especial.

No ano letivo de 2009/2010 iniciou a frequência do 1º ciclo na _____ .

No presente ano letivo (2010/2011), frequentou o 2º ano na mesma escola. Por ser um aluno que apresenta dificuldades na atividade e participação em especial ao nível da comunicação verbal, da realização de ações coordenadas de motricidade fina e da aprendizagem, continuou a receber apoio da educação especial no âmbito do Decreto - Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, com as devidas adequações no processo ensino -aprendizagem.

O _____ frequentou sessões semanais de terapia de fala e de Terapia Ocupacional nos serviços do Hospital _____ desde o ano letivo de 2007/2008 até ao final do ano letivo de 2009/2010. Em Junho de 2010 teve alta desses serviços, não por ter superado completamente as suas limitações, mas porque havia muitas crianças em lista de espera. Foi encaminhado para o projeto de Cooperação e Parcerias - Planos de Ação com o Centro de Recursos para a Inclusão de _____ e este Agrupamento de escolas, no sentido de receber apoio da terapeuta da fala. Ao logo do ano letivo de 2010/2011 recebeu sessões semanais de terapia da fala, no âmbito do projeto atrás referido.

No ano letivo (2011/2012), frequentou e concluiu com aproveitamento o 3º ano no Centro Escolar de _____. Por ser um aluno que apresenta dificuldades na atividade e participação em especial ao nível da comunicação verbal e da aprendizagem, continuou a receber apoio da educação especial no âmbito do Decreto - Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, com as devidas adequações no processo ensino -aprendizagem. No ano letivo referido o _____ continuou a frequentar sessões semanais de Terapia da Fala, dadas por uma técnica do CRI.

No presente ano letivo (2012/2013) o aluno frequenta o 4º ano, com medidas no âmbito do

DL- 3/2008. No decorrer deste ano letivo o _____ continuará a frequentar sessões semanais de Terapia da Fala, dadas por uma técnica do CRI.

Outros antecedentes relevantes

Não existe nenhum registo de qualquer ocorrência pré e pós natal. É o elemento mais novo do agregado familiar, tem dois irmãos mais velhos (jovens). Não existem antecedentes patológicos familiares. Os pais são colaboradores tudo fazendo no sentido de encontrar a melhor resposta para o seu educando. A mãe como encarregada de educação mantém uma relação de proximidade e de colaboração com professoras e técnicos, consciente e informada tanto das dificuldades como dos progressos do _____ .

3. Perfil de Funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Funções e Estruturas do Corpo, Actividade e Participação e Factores Ambientais

Na componente atividade e participação o G. apresenta dificuldades ligeiras na aquisição da linguagem (d133.1), justificadas pelas dificuldades nas funções mentais da linguagem (b167.1) e pela expressão da linguagem (b1671.2) Apresenta dificuldades ligeiras em comunicar e produzir mensagens (d330.2), que se refletem em restrições na manutenção de conversações (d350.2). Revela limitações moderadas em falar (d330.2) resultantes das alterações nas funções da articulação (b320.3) e nas funções e fluência e ritmo da fala (b330.3), o que justifica a frequência semanal de terapia da fala (e355+4), que se apresenta como facilitador de todo o processo ensino aprendizagem.

Revela dificuldade grave em adquirir competências complexas (d1551.3), é capaz de aprender competências básicas de desempenho contudo as competências complexas necessárias à execução de um conjunto integrado de ações, estão comprometidas verificando-se dificuldades na organização de tarefas e gestão do tempo.

O seu desempenho em atividades de escrita (d145.1; d170.2), de leitura (d166.1), de cálculo (d150.2; d172.2), encontra-se condicionado pelas alterações sediadas no domínio das funções intelectuais (b117.2).

Apresenta dificuldades em concentrar e dirigir a atenção (d160.2, d161.2), perde frequentemente o objetivo do seu trabalho, o que de alguma forma se apresenta como barreira ao desenvolvimento da autonomia na realização dos seus trabalhos individuais.

Estas dificuldades parecem resultar de alterações sediadas no domínio das funções de atenção (b140.2). Apresenta ainda limitações no domínio das funções da memória (b144.2), funções mentais específicas de registo e armazenamento de informações e sua recuperação quando necessário sendo mais evidente nas funções de memória de curto prazo (b1440.2), funções mentais responsáveis pelo armazenamento temporário.

São facilitadores para o processo de ensino aprendizagem do aluno o apoio e atitudes da família próxima (e310+4), (e410+4), apoios e atitudes das pessoas em posição de autoridade, professores (e330+4), (e430+4) e apoios dos profissionais de saúde (e355+4). É ainda de referir que os colegas têm com o G. um relacionamento caracterizado pelo apoio mútuo (e325.4) e pela aceitação da diferença (e425+3). A família é colaborante preocupa-se com a vida escolar do aluno, possuindo elevadas expectativas face ao desenvolvimento biopsicossocial do mesmo (e410+4). O uso de produtos e métodos na educação (e130+3) surgem também como facilitadores.

O aluno recebe apoio de uma professora de Educação Especial (e5853+3), que colabora na implementação do Programa Educativo Individual do mesmo.

4. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar

a) Apoio pedagógico personalizado

X

O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades; 1a)

- Sentar o aluno numa área com poucas fontes de distração;
- Evitar toda a fonte de estimulação que não seja o próprio material de aprendizagem;
- Estabelecer regras bem claras e exigir o seu cumprimento;
- Dividir as tarefas mais complexas em pequenos passos;
- Usar fichas de consolidação de conhecimentos bem organizadas com informação objetiva;
- Não superproteger o aluno, mas dar-lhe oportunidade de desenvolver a sua autonomia

O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem 1b);

O reforço e desenvolvimento de competências específicas 1c)

(a incluir no ponto 5)

Apoio de docente de Educação Especial no desenvolvimento de competências específicas no âmbito da Comunicação, em contexto de sala de aula ou fora, de acordo com a pertinência da situação.

b) Adequações curriculares individuais

(a incluir no ponto 6)

Nas áreas curriculares disciplinares que fazem parte do currículo do 4º ano o aluno irá ter adequações nos conteúdos curriculares na área de Matemática e Língua Portuguesa.

c) Adequações no processo de matrícula

d) Adequações no processo de avaliação

- Alteração no tipo de prova ou instrumento de avaliação:

- Nos testes/fichas escritos deverá haver uma diversificação da tipologia de exercícios: escolha múltipla, imagens, correspondências, verdadeiro/falso. A formulação das perguntas deverá ser clara e objetiva.
- Diariamente ter sempre em conta: autonomia, participação oral, valorização do empenho e da evolução do aluno.
- Programar atividades de ensino/aprendizagem que permitam, a avaliação contínua e sistemática.

Alteração das condições de avaliação:

- Assistência e orientação da professora (da turma ou de educação especial), na leitura das questões e explicação individual das mesmas;
- mais tempo para a realização das fichas de avaliação;
- se houver ruído na sala fazer as fichas numa sala à parte para evitar distrações;
- durante a realização das fichas de avaliação de Matemática o aluno poderá recorrer à máquina de calcular para a realização dos cálculos.
- se a legislação permitir o aluno deverá realizar exames a nível de escola com alterações ao nível da estrutura da prova e na tipologia e formulação dos itens.

No final do ano letivo, a professora do aluno e a docente de Educação Especial elaborarão um relatório individualizado (DL 3/2008, Art.º 31º-A, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/2008) que incidirá sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial do aluno.

e) Currículo específico individual

f) Tecnologias de apoio

Utilização seletiva da máquina de calcular como um auxiliar do cálculo.

5. Reforço/Desenvolvimento de Competências Específicas

(JI/1.º CEB e CEI)

ÁREA DA COMUNICAÇÃO: (Comunicar e receber mensagens)

Objetivos gerais

- Compreender os significados literais e implícitos das mensagens em linguagem oral
- Compreender os significados literais e implícitos das mensagens não verbais
- Produzir mensagens verbais constituídas por palavras e frases com significado literal e implícito.
- Desenvolver a consciência fonológica

Descritores de desempenho	AT	ATP	NAT
Executar ordens com alguma complexidade.			
Manter a conversação.			
Responder a perguntas tipo: "o que é. Onde, Quem, Porque, Quando ?"...			

Compreender histórias com alguma extensão lidas oralmente.			
Localizar a ação de uma história no espaço e no tempo.			
Dramatizar histórias e situações.			
Formar áreas vocabulares			
Compreender o significado representado por desenhos, fotografias, palavras escritas.			
Falar com frases completas.			
Utilizar adequadamente noções gramaticais básicas: género e número dos nomes, tempo verbal,..			
Ler frases para trabalhar aspectos formais da leitura: entoação, pausa e pontuação.			
Ler expressivamente textos em prosa e verso.			
Organizar numa sequência lógica frases de um texto lido.			
Formar frases compostas a partir de palavras dadas.			
Realizar em palavras a comutação, supressão e adição de fonemas.			
Desenvolver a discriminação auditiva para sons verbais.			
Desenvolver a memória auditiva a curto-prazo para sons verbais - repetir frases complexas coordenadas e subordinadas.			
Obs:			

6. Adequações Curriculares Individuais (JI/1.º CEB)

ÁREA: Língua Portuguesa

Compreensão oral/escrita, leitura e expressão escrita

Competências Gerais
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e produzir discursos orais; • Escutar para aprender a construir conhecimentos; • Interagir verbalmente de uma forma apropriada; • Ler em voz alta palavras e textos; • Usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de compreensão de textos. • Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspectos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático.

Competências Específicas	A	AP	NA
Saber escutar para aprender e construir conhecimentos.			
Compreender textos lidos.			
Compreender histórias ouvidas.			
Identificar ideias-chave de um texto ouvido.			
Distinguir e reter o essencial do que foi ouvido.			
Usar a palavra de forma audível, entoação e ritmo adequados			
Formular avisos, recados, perguntas, convites.			
Recontar histórias lidas.			
Interagir verbalmente de uma forma confiante e participar construtivamente na discussão em grupo.			
Expressar-se com correção morfológica e sintática.			
Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação eficiente e identificação automática da palavra.			
Ler um texto com a entoação e as pausas necessárias.			
Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa.			
Apreender o significado global do texto lido e identificar as ideias principais do mesmo.			
Estabelecer a sequência dos acontecimentos principais e identificar a sequência cronológica das ações no texto.			

Localizar no texto a informação pretendida.			
Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse do aluno e conhecimento do mundo.			
Escrever legivelmente, gerindo corretamente o espaço da página.			
Escrever por iniciativa própria, com correção ortográfica.			
Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros.			
Usar os principais sinais de pontuação.			
Dominar o uso das letras maiúsculas.			
Utilizar a escrita para redigir recados e cartas a familiares e amigos.			
Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos			
Responder, oralmente e por escrito, a questões sobre os textos.			
Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.			
Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, desenvolvimento e conclusão.			
Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais.			
Distinguir sílabas tónicas e átonas			
Usar, instrumentalmente, o dicionário.			
Estabelecer relações de sinonímia e antonímia.			
Formar o plural dos nomes e adjetivos terminados em consoante.			

Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em consoante.			
Identificar o adjetivo.			
Fazer variar os nomes em grau (aumentativo e diminutivo).			
Identificar pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos.			
Conjugar verbos regulares e verbos irregulares muito frequentes no indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro)			
Substituir nomes pelos correspondentes pronomes pessoais.			
Relacionar os pronomes pessoais com os nomes que substituem.			
Identificar prefixos e sufixos de utilização frequente.			
Distinguir palavras simples e complexas.			
Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos.			
Organizar famílias de palavras.			
Integrar as palavras nas classes a que pertencem: nome próprio e comum (coletivo); adjetivo qualificativo; verbo; determinante: artigo (definido e indefinido), pronome: pessoal, demonstrativo e possessivo; quantificador numeral.			
Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito e predicado.			
Expandir e reduzir frases, acrescentando, substituindo e deslocando palavras e grupos de palavras.			
Obs:			

AT - atingiu; **ATP** - atingiu parcialmente **NAT** - não atingiu

ÁREA: Matemática

Competências Gerais

- Adquirir a compreensão global dos números e das operações e a sua utilização de maneira flexível;
- Desenvolver a capacidade de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar;
- Situar-se e situar objetos no espaço;
- Identificar e comparar ângulos;
- Medir comprimentos e áreas ;
- Medir volumes e capacidades;
- Representação e interpretação de dados e situações aleatórias

Competências Específicas	A	AP	NA
Reconhecer e compreender o sistema de numeração de posição (até ao milhão).			
Reconhecer números inteiros e decimais (décima e centésima e milésima) e formas diferentes de os representar e relacionar.			
Efetuar divisões inteiras com dividendos de três algarismos e divisores de um algarismo e apresentar o resultado com a disposição usual do algoritmo.			
Identificar os divisores de um número natural até 100 .			
Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo as quatro operações .			
Reconhecer que multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente.			
Multiplicar e dividir números racionais não negativos .			
Reconhecer que o resultado da multiplicação ou divisão de uma dízima por ,10 ,100,1000 pode ser obtido deslocando a vírgula uma, duas, três, casas decimais respetivamente para a direita ou esquerda.			

Multiplicar números representados por dízimas finitas utilizando o algoritmo.			
Identificar ângulos em diferentes objetos e desenhos.			
Reconhecer ângulos retos, agudos, obtusos, em desenhos e objetos e saber representá-los.			
Identificar um ângulo como «agudo» se tiver amplitude menor do que a de um ângulo reto.			
Identificar um ângulo como «obtusos» se tiver amplitude maior do que a de um ângulo reto.			
Reconhecer que duas retas são perpendiculares quando formam um ângulo reto.			
Efetuar representações de retas paralelas e concorrentes.			
Designar por «polígono regular» um polígono de lados e ângulos iguais.			
Construir pavimentações triangulares a partir de pavimentações hexagonais (e vice-versa).			
Medir áreas utilizando as unidades do sistema métrico.			
Calcular numa dada unidade do sistema métrico a área de um retângulo e de um quadrado.			
Reconhecer o metro cúbico como o volume de um cubo com um metro de aresta.			
Reconhecer a correspondência entre o decímetro cúbico e o litro.			
Resolver problemas de um ou dois passos relacionando medidas de diferentes grandezas.			
Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos.			
Resolver problemas envolvendo o cálculo e a comparação de informação de tabelas e gráficos.			
Obs:			

7. Constituição de turmas

Redução de alunos por turma	
<p>O perfil de funcionalidade do aluno aponta para a necessidade de redução do número de alunos por turma (Decreto - Lei n.º3/2008, artigo 12.º, ponto 2 e Despacho n.º 5106-A/2012, de 12 de Abril ponto 5.4).</p>	
<p>Sim <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>Não <input type="checkbox"/></p>

Outras Informações
<p>O aluno deverá continuar a frequentar as sessões semanais de terapia da fala no sentido de lhe ser proporcionado o máximo de desempenho e autonomia nas suas funções pessoais e sociais, bem como harmonizar e maximizar o potencial comunicativo.</p>

8. Responsáveis pelas respostas educativas

Nome	Funções desempenhadas	Horário Semanal (Min)	
		Na Turma	Fora da Turma(A.A.P)
_____	Professora do Ensino Regular	Horário normal da turma	

	Funções desempenhadas	Na Turma	Fora da Turma
_____	Professora da Educação Especial	terça:14:00 às 15:30 sextas: 14:00-15:30	segundas:16:00-16:45
_____	Terapeuta da Fala		quinta. 16:45-17:30

8. Implementação e avaliação do PEI

Início da implementação do PEI

A implementação formal deste PEI será iniciada após a sua aprovação em Conselho Pedagógico e homologação pelo Presidente da CAP.

Avaliação do PEI

A avaliação do PEI é da responsabilidade de todos os responsáveis pela sua elaboração e implementação, é realizada em cada um dos momentos das reuniões intercalares e de avaliação sumativa interna da escola ou sempre que seja necessário reformular o mesmo. Esta avaliação será consubstanciada num relatório circunstanciado (DL-3/2008,art.º13, nº3), elaborado no final do ano letivo, por todos os responsáveis pelas respostas educativas.

Obrigatoriamente será revisto no final de cada nível de educação e ensino e no final de cada ciclo do ensino básico.

Transição entre ciclos

A transição entre ciclos será operacionalizada através de contactos informais entre o professor de educação especial que acompanhou o aluno no 1º ciclo e o professor de educação especial que o acompanhará no 2º ciclo e respetivo diretor de turma.
No final do ano letivo será organizada uma visita guiada do aluno, às instalações da EB 2,3 que o aluno irá frequentar no próximo ano letivo.

11. Elaboração e Homologação

<p>PEI Elaborado por:</p> <hr/> <p>(Docente Titular Turma)</p> <hr/> <p>(Docente E. Esp.)</p>	<p>Assinaturas:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---------------------------------------

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, Professor do 1º CEB ou Diretor de Turma):

Assinatura: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: ___/___/___ Assinatura: _____

Homologado pelo Presidente da CAP:

Data: ___/___/___ Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas:

O Encarregado de Educação:

Data: ___/___/___ Assinatura: _____

Anexo E – Guiões das entrevistas

Guião de Entrevista ao participante A

APRESENTAÇÃO

O presente guião de entrevista semiestruturada destina-se à recolha de dados no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da mestrandia Maria de Fátima Alves Gonçalves da Silva Rodrigues

A entrevista inicia-se com a apresentação dos objetivos do estudo, realçando-se o valor da colaboração da entrevistada e assegurada a confidencialidade e o anonimato face às declarações prestadas, solicitando autorização para registo áudio. Reconstruído o relato será entregue ao inquirido para este aferir do seu rigor

Tema

O presente estudo pretende perceber como é que os fatores ambientais contribuíram para o sucesso educativo de um aluno com cromossomopatia em contexto de 1.º ciclo

Objetivos

- a) Recolher dados sociodemográficos para caracterizar o entrevistado.
- b) Caracterizar o contexto familiar do aluno.
- c) Caracterizar as perceções da família face ao nascimento e diagnóstico de um filho com este tipo de cromossomopatia.
- d) Compreender as conceções e expectativas do participante face à frequência do 1.º ciclo
- e) Perceber como se processa o trabalho colaborativo entre os pais e os vários intervenientes no processo educativo do aluno.

- f) Conhecer o parecer do encarregado de educação relativamente ao processo de inclusão do seu educando

Entrevistado

Participante A. (De forma a preservar a identidade do participante optamos pelo anonimato, atribuindo-lhe um código.)

Perfil do entrevistado

- 1- Qual é a sua idade?
- 2- Qual é a sua profissão?

Agregado familiar.

- 3- Como é constituído o seu agregado familiar?

Nascimento e diagnóstico

- 4- Como foi vivenciado pela família o nascimento deste filho?
- 5- Quando soube do diagnóstico que tipo de apoio profissional recebeu? De quem e onde?
- 6- Poderia falar acerca do que mudou mais substancialmente na vossa rotina diária?

Conceções e expectativas face à frequência do 1.º ciclo

- 7- Poderia falar sobre as suas expectativas face à frequência do 1.º ciclo?
- 8- Quais os pontos fortes e fracos que identifica no processo de inclusão do seu educando numa sala de aula do ensino regular?
- 9- Em que medida esses aspetos facilitaram o sucesso educativo do aluno, ou se apresentaram como barreiras?

Articulação entre professores, técnicos e encarregado de educação

10-Considera que existe um trabalho pautado pela articulação e colaboração entre profissionais e encarregado de educação?

11-Como é operacionalizada essa articulação?

12 -De que forma participa nas decisões tomadas sobre o se educando nomeadamente na elaboração do PEI?

Parecer do encarregado de educação relativamente ao processo de inclusão do seu educando

13 -Como descreve o processo de inclusão do G. numa sala de aula do ensino regular, vivenciado ao longo destes 4 anos?

14 -Considera-o uma experiência positiva ou negativa?

15 -Qual a sua opinião face ao sucesso ou insucesso do processo de inclusão do G.

Há mais algum dado que julgue importante referir?

Grata pela sua atenção e colaboração neste estudo.

Guião de Entrevista ao participante B

APRESENTAÇÃO

O presente Guião de entrevista semiestruturada destina-se à recolha de dados no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da mestranda Maria de Fátima Alves Gonçalves da Silva Rodrigues

A entrevista inicia-se com a apresentação dos objetivos do estudo, realçando-se o valor da colaboração da entrevistada e assegurada a confidencialidade e o anonimato face às declarações prestadas, solicitando autorização para registo áudio. Reconstruído o relato será entregue ao inquirido para este aferir do seu rigor

Tema

O presente estudo pretende perceber como é que os fatores ambientais contribuíram para o sucesso educativo de um aluno com cromossomopatia em contexto de 1.º ciclo

Objetivos

- a) Recolher dados sociodemográficos para caracterizar o entrevistado.
- b) Conhecer o perfil de funcionalidade na área da comunicação e linguagem do aluno em estudo.
- c) Conhecer Práticas de Intervenção no âmbito da área profissional do participante.
- d) Analisar o trabalho colaborativo entre os vários intervenientes no processo educativo do aluno.

Entrevistado

Participante B. (De forma a preservar a identidade do participante optamos pelo anonimato, atribuindo-lhe um código.)

Perfil do entrevistado

- 1-Qual a sua idade?
- 2-Qual é a sua profissão?
- 3-Tempo de serviço;
- 4-Experiência de trabalho com alunos portadores deste tipo de cromossomopatia;
- 5-Número de anos que trabalha com este aluno.

Características principais da comunicação e linguagem do aluno

- 6-Indique pontos fortes e fracos encontrados no perfil de funcionalidade do aluno, na implementação do processo de intervenção terapêutica.

Práticas de Intervenção

- 7-Como poderia caracterizar a intervenção que desenvolve com o aluno (objetivos, material, metodologias, etc.).
- 8-Qual a sua opinião face à eficácia da intervenção com este aluno?
- 9-Como descreve os fatores ambientais que se apresentam como barreiras ou facilitadores ao trabalho desenvolvido com este aluno?

Articulação entre professores, técnicos e encarregado de educação

- 10-Considera que existe um trabalho pautado pela articulação e colaboração entre profissionais e encarregado de educação?
- 11-Como é operacionalizada essa articulação e colaboração?

Há mais algum dado que julgue importante referir?

Grata pela sua atenção e colaboração neste estudo.

Guião de Entrevista ao participante C

APRESENTAÇÃO

O presente guião de entrevista semiestruturada destina-se à recolha de dados no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da mestranda Maria de Fátima Alves Gonçalves da Silva Rodrigues

A entrevista inicia-se com a apresentação dos objetivos do estudo, realçando-se o valor da colaboração da entrevistada e assegurada a confidencialidade e o anonimato face às declarações prestadas, solicitando autorização para registo áudio. Reconstruído o relato será entregue ao inquirido para este aferir do seu rigor

Tema

O presente estudo pretende perceber como é que os fatores ambientais contribuíram para o sucesso educativo de um aluno com cromossomopatia em contexto de 1.º ciclo

Objetivos

- a) Recolher dados sociodemográficos para caracterizar o entrevistado.
- b) Compreender as conceções do participante face à inclusão de um aluno com T21 numa sala do ensino regular.
- c) Conhecer as características principais do perfil de funcionalidade do aluno em contexto de sala de aula.
- d) Descrever a relação entre a prática profissional e o sucesso educativo do aluno.
- e) Compreender como se organiza o trabalho colaborativo entre os vários intervenientes no processo educativo do aluno.

Entrevistado

Participante C. (De forma a preservar a identidade do participante optamos pelo anonimato, atribuindo-lhe um código.)

Perfil do entrevistado

- 1-Qual é a sua idade?
- 2-Qual é a sua profissão?
- 3-Tempo de serviço;
- 4-Formação inicial;
- 5-Formação na área de Educação Especial;
- 6-Experiência de trabalho com alunos portadores deste tipo de cromossomopatia;
- 7-Número de anos que trabalha com este aluno.

Inclusão

- 8-Qual a sua opinião acerca da inclusão destes alunos em salas do ensino regular?
- 9-Quais os aspetos que considera positivos/negativos na inclusão destes alunos?
- 10-Como descreve o processo de inclusão deste aluno, em contexto educativo vivenciado ao longo destes 4 anos?
- 11-Considera-o uma experiência positiva ou negativa? Porquê?

Características principais do perfil de funcionalidade do aluno em contexto de sala de aula

- 12-Poderia indicar pontos fortes e fracos encontrados no perfil de funcionalidade do aluno relativamente à sua aprendizagem
- 13-Que recursos materiais e humanos possui a escola para responder às necessidades do referido aluno?
- 14-Qual é a sua opinião acerca desses recursos (humanos e materiais) face às necessidades do aluno?

Práticas docentes

- 15-O facto de ter este aluno na sala de aula alterou a sua prática pedagógica?

16-Quando planifica as aulas considera as especificidades deste aluno? Em que âmbito, (conteúdos, materiais, estratégias)?

17-Como descreve os fatores ambientais que se apresentam como barreiras ou facilitadores ao trabalho desenvolvido com este aluno?

Articulação entre professores técnicos e encarregado de educação

18-Considera que existe um trabalho pautado pela articulação e colaboração entre profissionais e encarregado de educação?

19-Como é operacionalizada essa articulação e colaboração?

Há mais algum dado que julgue importante referir?

Grata pela sua atenção e colaboração neste estudo.

Anexo F – Guião de observação naturalista

Guião de Observação Naturalista

Contexto: Sala de aula

Observador: Investigador

Objetivos

- a) Recolher dados para caracterizar o contexto de investigação.
- b) Recolher dados sobre a atividade e participação do aluno em contexto de sala de aula.
- c) Recolher dados sobre a prática pedagógica da docente

Aspetos a observar	Aspetos observados
Espaço	
Organização física da sala de aula	
Lugar ocupado pelo aluno	
Atividade e participação do aluno	
Estratégias de ensino/aprendizagem	
Material utilizado	
Relação com a professora	

Anexo G – Declaração de consentimento informado

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):

A CRIANÇA COM TRISSOMIA 21 E OS FATORES AMBIENTAIS: UM ESTUDO DE CASO

Eu, abaixo-assinado, (**nome completo do participante**) -----, 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 seja realizado o estudo, proposto pelo investigador.

Data: ____/____/20__

Assinatura do participante: _____

O Investigador responsável:

Nome: Maria de Fátima Alves Gonçalves da Silva Rodrigues

Assinatura:

Anexo H – Transcrição de uma entrevista

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À
PARTICIPANTE B

APRESENTAÇÃO

Esta entrevista destina-se à recolha de dados no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Fernando Pessoa

É muito importante a sua colaboração, já que o apoio da terapeuta da fala é considerado neste estudo como fator ambiental.

É confidencial, temos sempre em conta o anonimato e os dados não serão usados para outro fim que não este. Se não se importar, vou utilizar o gravador.

Transcrição da entrevista do participante B

Duração: 25 minutos

Investigadora - Qual a sua idade?

Entrevistada - Eu tenho 30 anos

Investigadora - Qual é a sua profissão?

Entrevistada - Sou Terapeuta da Fala

Investigadora - Quanto tempo de serviço como Terapeuta da Fala?

Entrevistada - Eu tenho 5 anos.

Investigadora - Considera que tem muita, pouca ou alguma experiência de trabalho com alunos portadores de Trissomia 21?

Entrevistada - Desde o estágio que sempre tive meninos com Trissomia 21 e de várias idades, uns de idade avançada outros mais novos, e apesar de todos terem a mesma problemática uns são mais funcionais que outros, todos eles são muito diferentes, nunca apanhei iguais.

Investigadora - Realmente muita gente pensa que são todos iguais, têm Trissomia 21 são todos iguais.

Entrevistada - Não..., não são uns têm mais competências que outros.

Investigadora - Há quanto tempo trabalha com este aluno?

Entrevistada - Trabalho com este aluno desde outubro de 2010.

Investigadora - Poderia indicar pontos fortes e fracos encontrados no perfil de funcionalidade do aluno, na implementação do processo de intervenção terapêutica.

Entrevistada - Posso identificar dois um de cada que são para mim os mais importantes, pois sem dúvida que o principal ponto fraco é a baixa funcionalidade na competência articulatória, muitas das suas produções tornam-se completamente ininteligíveis para interlocutores menos familiares. Para nós que o acompanhamos há mais tempo o seu discurso é perceptível, mas para quem não o conhece por vezes é ininteligível. Por outro lado, esta dificuldade articulatória que ele apresenta não revela uma discrepância significativa na performance da leitura e escrita, ou seja, nós sabemos que tem dificuldades articulatórias, mas o G. apresenta um ponto forte ao nível da compreensão e expressão das mensagens escritas que não impedem o acesso do significado/ conteúdo, que é o seu ponto forte.

Investigadora - Considera que ele tem boa capacidade de compreensão.

Entrevistada - Sim muito boa. A sua maior dificuldade é mesmo na articulação, é uma característica própria dele, vamos tentado melhorar essa capacidade, quem estiver habituada com ele consegue entendê-lo bem, para pessoas que não o conhecem é mais difícil. Ele é funcional em termos de comunicação, é muito expressivo e comunicativo, mesmo não articulando bem as palavras.

Investigadora - Como caracteriza a intervenção que desenvolve com o G. (objetivos, material, metodologias, etc.)?

Entrevistada - A intervenção é caracterizada essencialmente em fornecer ao G. um suporte funcional para as aprendizagens académicas e comunicativas, sendo centradas no desenvolvimento da competência metalinguística, especificamente, em definir palavras referindo-se à classe semântica, função; em produzir enunciados cada vez mais complexos, ele é muito empenhado mostra-se muito interessado, eu também puxo muito por ele, porque sei que ele consegue mais. Outro aspeto importante é trabalhar a promoção da consciência fonológica/ maximizando sem dúvida o nível da leitura e da escrita em tarefas de discriminação auditiva; em reconhecer regras inerentes à leitura e à escrita; em identificar situações em que não existe uma relação entre o oral e o escrito; realizar exercícios de comutação, adição, supressão, de rima, som inicial e final, para evitar o erro, nós não gostamos do erro. E finalmente com o apoio do espelho trabalha-se a competência articulatória. Uso o espelho porque permite uma melhor visualização

da minha parte em relação ao movimento dele e também do meu exemplo ao nível articulatório das palavras. Procuro sempre reforçar e maximizar a capacidade articulatória...uma articulação mais precisa.

Investigadora - Para além do espelho que outros materiais utiliza?

Entrevistada - Utilizo fichas, imagens, nas fichas procuro dar sempre pontos, criando uma situação de jogo com ele, uma vez que ele gosta muito de situações que envolvam o jogo, “se não deres nenhum erro dou-te tantos pontos”, ele gosta muito

Investigadora - A simulação de situação de jogo serve como fonte de motivação...

Entrevistada - Sim, sim., marco pontos nas fichas, ele não gosta de perder gosta de ganhar. É uma boa estratégia para bons resultados, pois noto que se empenha mais.

Investigadora - Qual a sua opinião face à eficácia da intervenção com o aluno G.?

Entrevistada - A eficácia da intervenção estabelecida é muito positiva, pois o G. ganhou autonomia em muitas tarefas terapêuticas e académicas, nomeadamente de leitura e escrita. Vimos os progressos e agora vimos os resultados. A articulação é uma coisa dele já não depende tanto do nosso trabalho. Os resultados traduzem-se na autonomia a nível de leitura e escrita. Este é o primeiro caso de sucesso que eu tenho ao nível da autonomia da leitura e da escrita.

Investigadora - Como descreve os fatores ambientais que se apresentam como barreiras ou facilitadores ao trabalho desenvolvido com este aluno?

Entrevistada - A principal barreira é o pouco tempo de intervenção, por serem apenas 45m semanais é pouco para o trabalho que eu queria desenvolver, podia-se fazer mais trabalho de leitura e escrita. O fator facilitador é a intervenção decorrer na escola, onde se encontram os professores que trabalham diretamente com ele.

Investigadora - Considera então que a quantidade de apoio é pouca....

Entrevistada - Muito pouco necessitava pelo menos de mais uma intervenção semanal.

Investigadora - Porque considera o local de intervenção como fator facilitador?

Entrevistada - Porque estou sempre em contacto com os professores, podemos trocar informações sobre o trabalho desenvolvido, tentamos fazer um trabalho de equipa, há envolvimento de todos os técnicos. A interação é direta, encontramos-nos nos intervalos.

Investigadora - No caso do aluno G. como caracteriza o trabalho em termos de articulação e colaboração entre os vários serviços e o encarregado de educação?

Entrevistada - Há colaboração, existe uma troca de informação por parte de todos, todos procuram realizar o mesmo objetivo nas diferentes áreas que atuam. Tanto

professores, como o encarregado de educação encontram-se disponíveis para realizar as estratégias fornecidas pelo Terapeuta da Fala, para serem aplicadas com o G.

Investigadora - E tempo para fazer essa articulação?

Entrevistada - Pois... é nos intervalos, quando se pode, rouba-se um bocadinho ali, um bocadito aqui. Existe troca de informação entre a professora de Educação Especial, do ensino regular, encarregado de educação, a mãe neste caso, são pessoas muito interessadas e passam a informação.

Investigadora - A colaboração é fundamental.

Entrevistada - É sem dúvida.

Investigadora - No caso da Terapeuta, como se processa a sua participação nas decisões tomadas sobre a elaboração do PEI do G.?

Entrevistada - Na altura da elaboração do PEI, faço um relatório que os professores que o elaboram têm em conta para a definição do perfil de funcionalidade do aluno e se o aluno deve continuar ou não a ter terapia, há sempre troca de informação. Eu não assino o PEI, mas forneço informações.

Investigadora - Da sua experiência de trabalho com alunos portadores de Trissomia 21, considera este como caso de sucesso?

Entrevistada - Sim..., sim, sem dúvida, claro. Ainda noutra dia estava a falar com uma colega e ela dizia “ devias ver um caso que eu tenho com Trissomia 21, que é um espetáculo” E falou-me dele. Eu respondi-lhe:” Devias então ver o meu, referindo-me ao G.”

Investigadora - Há mais algum dado que julgue importante referir sobre este aluno?

Entrevistada – Não, penso que falei no principal.

Investigadora - Então muito obrigada pela sua atenção e colaboração neste estudo

Entrevistada - De nada, foi um gosto e bom trabalho.

Anexo I – Aprovação e autorização pela DGIDC da implementação do
estudo

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0364800001

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt Este remetente está na [lista de contactos](#).

Enviada: segunda-feira, 9 de Setembro de 2013 13:18:06

Para: fatimagoncalinho@hotmail.com; fatimagoncalinho@hotmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0364800001, com a designação *Guião de entrevista semiestruturada a realizar ao encarregado de educação de um aluno com cromossomopatia a frequentar o 1.º ciclo do Ensino Básico numa sala de aula do ensino público, e profissionais que trabalham com ele.*, registado em 11-07-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Maria de Fátima Alves Gonçalinho da Silva Rodrigues
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

- a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas.
- b) Devem ser cumpridas as disposições emanadas pela CNPD, constantes do processo nº 5146/2013. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
- c) Merece especial atenção o modo e o momento de aplicação dos instrumentos de inquirição em meio escolar para recolha dos dados, devendo efetuar-se em estreita articulação com as Direções das Escolas/Agrupamentos.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo J – Grelhas de avaliação dos descritores de desempenho

6. Adequações Curriculares Individuais (JI/1.º CEB)

ÁREA: Língua Portuguesa

Objetivos Gerais

- Compreender e produzir discursos orais;
- Escutar para aprender a construir conhecimentos;
- Interagir verbalmente de uma forma apropriada;
- Ler em voz alta palavras e textos;
- Usar multifuncionalmente a escrita, com correção lingüística e domínio das técnicas de compreensão de textos;
- Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático.

Descritores de desempenho	A	AP	NA
Saber escutar para aprender e construir conhecimentos.		X	
Compreender textos lidos.	X		
Compreender histórias ouvidas.	X		
Identificar ideias-chave de um texto ouvido.	X		
Distinguir e reter o essencial do que foi ouvido.	X		
Usar a palavra de forma audível, entoação e ritmo adequados		X	
Formular avisos, recados, perguntas, convites.		X	
Recontar histórias lidas.		X	
Interagir verbalmente de uma forma confiante e participar construtivamente na discussão em grupo.		X	
Expressar-se com correção morfológica e sintática.		X	
Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação eficiente e identificação automática da palavra.	X		
Ler um texto com a entoação e as pausas necessárias.	X		
Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa.	X		
Apreender o significado global do texto lido e identificar as ideias principais do mesmo.	X		
Estabelecer a sequência dos acontecimentos principais e identificar a sequência cronológica das ações no texto.		X	
Localizar no texto a informação pretendida.	X		
Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse da aluna e conhecimento do mundo.		X	
Escrever legivelmente, gerindo corretamente o espaço da página.	X		
Escrever por iniciativa própria, com correção ortográfica.		X	
Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros.	X		

Usar os principais sinais de pontuação.		X	
Dominar o uso das letras maiúsculas.	X		
Utilizar a escrita para redigir recados e cartas a familiares e amigos.		X	
Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.	X		
Responder, oralmente e por escrito, a questões sobre os textos.	X		
Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.	X		
Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, desenvolvimento e conclusão.		X	
Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais.		X	
Distinguir sílabas tônicas e átonas		X	
Usar, instrumentalmente, o dicionário.	X		
Estabelecer relações de sinonímia e antonímia.	X		
Formar o plural dos nomes e adjetivos terminados em consoante.	X		
Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em consoante.	X		
Identificar o adjetivo.	X		
Fazer variar os nomes em grau (aumentativo e diminutivo).	X		
Identificar pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos.	X		
Conjugar verbos regulares e verbos irregulares muito frequentes no indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro)	X		
Substituir nomes pelos correspondentes pronomes pessoais.	X		
Relacionar os pronomes pessoais com os nomes que substituem.	X		
Identificar prefixos e sufixos de utilização frequente.		X	
Distinguir palavras simples e complexas.		X	
Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos.		X	
Organizar famílias de palavras.	X		
Integrar as palavras nas classes a que pertencem: nome próprio e comum (coletivo); adjetivo qualificativo; verbo; determinante; artigo (definido e indefinido); pronome pessoal, demonstrativo e possessivo; quantificador numeral.	X		
Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito e predicado.	X		
Expandir e reduzir frases, acrescentando, substituindo e deslocando palavras e grupos de palavras.	X		
Obs:			

A - atingiu; AP - atingiu parcialmente NA - não atingiu

ÁREA: Matemática

Objetivos Gerais

- Adquirir a compreensão global dos números e das operações e a sua utilização de maneira flexível;
- Desenvolver a capacidade de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar;
- Situar-se e situar objetos no espaço;
- Identificar e comparar ângulos;
- Medir comprimentos e áreas;
- Medir volumes e capacidades;
- Representação e interpretação de dados e situações aleatórias

Descritores de desempenho

	A	AP	NA
Reconhecer e compreender o sistema de numeração de posição (até ao milhão).	X		
Reconhecer números inteiros e decimais (décima e centésima e milésima) e formas diferentes de os representar e relacionar.	X		
Efetuar divisões inteiras com dividendos de três algarismos e divisores de um algarismo e apresentar o resultado com a disposição usual do algoritmo.	X		
Identificar os divisores de um número natural até 100.	X		
Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo as quatro operações. <i>Se de um passo</i>		X	
Reconhecer que multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente.		X	
Multiplicar e dividir números racionais não negativos.	X		
Reconhecer que o resultado da multiplicação ou divisão de uma dízima por 10, 100, 1000 pode ser obtido deslocando a vírgula uma, duas, três, casas decimais respetivamente para a direita ou esquerda.	X		
Multiplicar números representados por dízimas finitas utilizando o algoritmo.	X		
Identificar ângulos em diferentes objetos e desenhos.	X		
Reconhecer ângulos retos, agudos, obtusos, em desenhos e objetos e saber representá-los.	X		
Identificar um ângulo como «agudo» se tiver amplitude menor do que a de um ângulo reto.	X		

Identificar um ângulo como «obtuso» se tiver amplitude maior do que a de um ângulo reto.	✓		
Reconhecer que duas retas são perpendiculares quando formam um ângulo reto.	✓		
Efetuar representações de retas paralelas e concorrentes.	X		
Designar por «polígono regular» um polígono de lados e ângulos iguais.	✓		
Construir pavimentações triangulares a partir de pavimentações hexagonais (e vice-versa).		X	
Medir áreas utilizando as unidades do sistema métrico.	✓		
Calcular numa dada unidade do sistema métrico a área de um retângulo e de um quadrado.	X		
Reconhecer o metro cúbico como o volume de um cubo com um metro de aresta.	X		
Reconhecer a correspondência entre o decímetro cúbico e o litro.			X
Resolver problemas de um ou dois passos relacionando medidas de diferentes grandezas.	✓		
Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos.	✓		
Resolver problemas envolvendo o cálculo e a comparação de informação de tabelas e gráficos.	X		
Obs:			

7. Constituição de turmas

Redução de alunos por turma

O perfil de funcionalidade do aluno aponta para a necessidade de redução do número de alunos por turma (Decreto - Lei n.º 3/2008, artigo 12.º, ponto 2 e Despacho n.º 5106-A/2012, de 12 de Abril ponto 5.4).

Sim

Não

Anexo K – Checklist – Fatores Ambientais

Factores Ambientais

Nome do aluno: _____

Data de Nascimento: ___/___/2002

Nota: As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores. Assinale, para cada categoria considerada, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. Assinale com uma (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:
 0 – Nenhum facilitador/barreira; 1 – Facilitador/barreira ligeiro; 2 – Facilitador/barreira moderado;
 3 – Facilitador substancial/barreira grave; 4 – Facilitador/barreira completo; 8 – Não especificada;
 9 – Não aplicável

Factores Ambientais	Barreira ou Facilitador	Quantificadores						
		0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologias								
e110 Para consumo pessoal (alimentos, medicamentos)								
e115 Para uso pessoal na vida diária								
e120 Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal								
e125 Para a comunicação								
e130 Para a educação	+				X			
e135 Para o trabalho								
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto								
e150 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública								
e155 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios para uso privado								
Capítulo 2 – Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem								
e225 Clima								
e240 Luz								
e250 Som								
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos								
e310 Família próxima	+					X		
e320 Amigos								
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade	+				X			
e330 Pessoas em posição de autoridade	+					X		
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
e355 Profissionais de saúde	+					X		
e360 Outros profissionais								
Capítulo 4 – Atitudes								
e410 Atitudes individ. dos membros da família próxima	+					X		
e420 Atitudes individuais dos amigos								
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade	+				X			
e430 Atitudes individuais de pessoas em posição de autoridade	+					X		
e440 Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde	+							
e465 Normas, práticas e ideologias sociais								
Capítulo 5 – Serviços, Sistemas e Políticas								
e515 Relacionados com a arquitectura e a construção								
e540 Relacionados com os transportes								
e570 Relacionados com a segurança social								
e575 Relacionados com o apoio social geral								
e580 Relacionados com a saúde								

e585 Serviços, sistemas e políticas relacionados com a educação e formação profissional	+				X			
e590 Relacionados com o trabalho e o emprego								
e595 Relacionados com o sistema político								
Outros Factores Ambientais a considerar								