



**Escola Superior de Educação João de Deus**

**Mestrado em Educação Especial – Domínio  
Cognitivo e Motor**

**A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA  
COM LIMITAÇÕES  
COGNITIVAS/DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
EM CONTEXTO EDUCATIVO REGULAR  
-  
ESTUDO DE CASO**

**Vasco Miguel Patrício Da Costa**

Lisboa, abril de 2013

**Escola Superior de Educação João de Deus**

Mestrado em Educação Especial – Domínio  
Cognitivo e Motor

**A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA  
COM LIMITAÇÕES  
COGNITIVAS/DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
EM CONTEXTO EDUCATIVO REGULAR**

-

**ESTUDO DE CASO**

Vasco Miguel Patrício Da Costa

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, no Curso de Mestrado em Ciências de Educação, na especialidade de Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação João de Deus.**

**Orientador:** Professor Doutor Horácio Saraiva

Lisboa, abril de 2013

*“Deixe que a criança mentalmente retardada estude mais tempo e aprenda menos que as crianças normais; deixe que ela seja ensinada de forma diferente com ajuda de métodos e técnicas especiais, adaptados às habilidades da sua condição peculiar, mas deixe que ela aprenda as mesmas coisas ensinadas às crianças normais; deixe que receba a mesma preparação para a vida futura de modo a poder mais tarde participar em pé de igualdade com os de mais. É verdade que os alunos do ensino especial têm que ser conduzidos às mesmas metas gerais por caminhos diferentes; este último aspecto justifica sua existência e constitui sua peculiaridade.” Lev.S.Vygotski. 1931<sup>a</sup>, p.149 apud Silvia 1997).*

## DEDICATÓRIA

Ao meu filho, que tantas vezes o privei da minha companhia em prol da conclusão deste trabalho.

À minha esposa, que tal como em outros projetos, continuou a apoiar-me incondicionalmente nesta caminhada.

Ao meu pai, pelo seu incentivo constante e por me facultar as ferramentas necessárias para ser quem sou.

À minha mãe com saudade. *(em memória)*

A todas as crianças portadoras de Deficiência Intelectual e suas famílias.

## AGRADECIMENTOS

Para se concretizarem trabalhos deste âmbito não é possível que o percurso seja feito de forma misantropa. É preciso contar com a ajuda de pessoas mais experientes, com gosto em partilhar conhecimentos e de muita boa vontade. Foi gratificante verificar que muitos dos auxílios que solicitei foram-me facultados, facilitando o desenvolvimento deste estudo. Sem o apoio daqueles que me são mais próximos, tornar-se-ia uma tarefa bem mais árdua. Desde o primeiro instante que pude contar com a sua colaboração, cooperação, incentivo e palavras encorajadoras. A todas elas manifesto o meu agradecimento.

À Escola Superior de Educação João de Deus e ao seu diretor Professor Doutor António de Deus Ramos Ponces de Carvalho, por me conceder o privilégio de ampliar os meus conhecimentos nesta instituição, no Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

Ao Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva pela forma como orientou a realização deste estudo.

Às professoras que exerceram funções docentes na escola que a aluna investigada frequentou.

Ao meu pai pelo seu apoio indispensável, pelo seu estímulo, encorajamento e amor imensurável.

À minha esposa e confidente dedicada, que me apoiou carinhosamente neste percurso.

E ainda, agradeço a todos aqueles que de uma forma ou outra me ajudaram a conseguir concluir este estudo.

A todos muito obrigado!

## RESUMO

A presente investigação resulta de uma preocupação pessoal e profissional relativa à Inclusão de crianças com Deficiência Intelectual no ensino regular.

Na pesquisa bibliográfica, aferimos que a temática da inclusão é uma das mais pertinentes da atualidade educativa. Registámos que só poderá existir verdadeiramente uma inclusão de crianças com perturbações intelectuais, se existirem alguns procedimentos fundamentais ao nível da intervenção educativa com estas crianças, no currículo, na atitude dos profissionais de educação ao nível de ensino regular e especial entre outras.

Assim, pesquisámos diversos autores para encontrar uma linha de pensamento útil e aplicável na realidade escolar. Constatámos que inserir alunos com necessidades educativas especiais, principalmente os portadores de deficiência nas turmas regulares e facultar-lhes os recursos humanos e materiais necessários para um pleno desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades, nem sempre é tarefa fácil, pois as escolas muitas vezes não estão ainda preparadas para dar resposta a essa heterogeneidade.

Neste estudo de caso, investigámos a inclusão de uma menina denominada de Florbela (nome Fictício), com treze anos de idade, no âmbito do contexto educativo regular que realizámos a nossa investigação.

Averiguámos se no âmbito das medidas educativas adotadas no seio do seu Plano Educativo Individual, concretamente, a medida “*Adequações Curriculares Individuais*” será a mais eficaz, depois de apurarmos algumas limitações e capacidades de aprendizagem da Florbela.

Assim, no Plano de Intervenção propusemos que a aluna beneficie de outras medidas educativas, mais ajustadas às suas características.

Na dimensão empírica, como abordagem metodológica empreendida tendo em conta os objetivos que norteiam este estudo e fundamentam este trabalho, utilizámos as entrevistas, a técnica de observação e a análise documental, sendo assim, a investigação é revestida de carácter qualitativo.

**PALAVRAS-CHAVE** –Inclusão, Deficiência Intelectual, Intervenção Educativa

## **ABSTRACT**

The present research results from a personal concern and professional on the inclusion of children with intellectual disabilities in regular education. In bibliographic research, we consider that the issue of inclusion is one of the most relevant educational today.

We note that there can only be truly an inclusion of children with disorders intellectuals, if there are some basic procedures at the level of the educational intervention with these children, in the curriculum, in the attitude of the professionals of education to the level of regular education and special among others. So, we researched various authors to find a line of thought useful and applicable in the school reality.

We note that entering students with special educational needs, especially those with disabilities in regular classes and providing them with the human and material resources required for the full development and utilization of their capabilities, is not always an easy task, because the schools often are not yet prepared to respond to this heterogeneity.

In this case study, we investigate the inclusion of a little girl named Florbela (fictitious name), with thirteen years of age, in the framework of the educational context regular that we did our research. Ascertained if within educational measures adopted within your Individual educational plan, specifically, the measure "Adaptations Individual Curriculum" will be the most effective, then arose some limitations and learning capabilities of Florbela.

Thus, in the plan of action we have proposed that the student take advantage of other educational measures, more tailored to its characteristics. In empirical dimension, as the methodological approach undertaken taking into account the goals that guide this study is based upon this work, we used the interviews, the technique of observation and documentary analysis, therefore, the research and coated of a qualitative nature.

**KEYWORDS** - Inclusion, Intellectual Deficiency, Educative Intervention

## **SIGLAS**

**C.I.D** - Classificação Internacional de Doenças Mentais

**CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade

**AAMR** - Associação Americana para as Deficiências Mentais

**AAIDD** - Associação Americana para as Deficiências Intelectuais e Desenvolvimentais

**DSM - IV** – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – 4ª Edição – Texto

Revisto

**DM** – Deficiência Mental

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**EE** – Educação Especial

**PEP** - Perfil Psico educacional

**QI** - Quociente Intelectual

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**DID** - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

**PEI** – Plano Educativo Individual

**CEI** – Currículo Específico Individual

**CERCI** – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

**AVD** – Atividade da vida diária

# ÍNDICE

	N.º DA PÁGINA
<b>DEDICATÓRIA</b> .....	i
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	ii
<b>RESUMO</b> .....	iii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>SIGLAS</b> .....	v
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	vi
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	iv
<b>INTRODUÇÃO</b> -----	1
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> -----	3
<b>1 – INCLUSÃO</b> -----	3
1.1– Da Segregação à Inclusão-----	3
1.2 –Clarificações do conceito de Inclusão -----	7
1.3 –A diferenciação como fator de Inclusão -----	10
1.4 –Inclusão Escolar/ A escola como espaço de Inclusão -----	12
1.5 – Dificuldades e facilidades da Educação Inclusiva-----	15
1.6 – A Inclusão de crianças com Deficiência Intelectual -----	17
<b>2 - A INTERVENÇÃO EDUCATIVA</b> -----	19
2.1 – O Currículo na Escola Inclusiva -----	19
2.2 – A Diferenciação Pedagógica -----	21
2.3 – O processo de ensino aprendizagem de alunos com limitações intelectuais -----	22
2.4 – Atitudes dos Professores-----	25
2.5 – O ensino regular -----	29
2.6 – A Educação Especial -----	29
2.6.1 –A evolução da Educação Especial -----	31
2.6.2– A Educação Especial em Portugal/Contextualização Normativa -----	32
<b>3 – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/PERSPETIVA HISTÓRICA</b> -----	40
3.1. – Definição e conceptualização da Deficiência Intelectual -----	42
3.2. – Etiologia da Deficiência Intelectual -----	45
3.3 – Características da Deficiência Intelectual -----	46
3.4 – Sistemas de Classificação -----	49
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO</b> -----	53
<b>1 –A Área Temática</b> -----	53
<b>2 –Estudo de Caso</b> -----	54
<b>3 –Problemática da Investigação</b> -----	54
<b>4 –Objetivos Gerais</b> -----	54
<b>5 –Objetivos Específicos</b> -----	55
<b>6 –Hipóteses/Variáveis</b> -----	55

<b>7 – Limitações</b> .....	56
<b>8 – Operacionalização dos termos</b> .....	56
<b>9 – Metodologia</b> .....	57
9.1 – Instrumentos de Investigação .....	57
9.1.1 – Entrevista Semi-Dirigida.....	57
9.1.2 – Contexto – Condições materiais.....	58
9.1.3 – Guião Estruturado das Entrevistas.....	58
9.1.4 – Meio de Registo.....	59
9.2 – Técnica de Observação .....	59
9.3 – Análise Documental .....	60
<b>10 – Caracterização Pluridimensional da aluna Investigada</b> .....	61
10.1 – Relações Interpessoais .....	61
10.2 – Caracterização do Agregado Familiar/Composição .....	61
10.3 – Caracterização da sua Habitação.....	62
10.4 – Relacionamento Familiar.....	62
10.5 – Informação Sociofamiliar .....	63
10.6 – Informação Clínica.....	63
10.7 – História Escolar.....	64
10.8 – Situação Escolar atual.....	65
10.8.1 – Orientação Geral sobre as suas Adequações Curriculares Individuais.....	66
10.9 – Perfil Educacional da aluna.....	66
<b>11 – Caracterização da Escola</b> .....	69
11.1 – Identificação .....	69
11.2 – População Escolar.....	69
11.3 – Alunos com NEE .....	70
11.4 – Número de Professores .....	70
11.5 – Estrutura Organizacional (Pedagógica) .....	70
11.6 – Serviços Especializados de Apoio Educativo.....	71
11.7 – Projeto Educativo.....	71
<b>12 – Caracterização da Sala de Aula/Turma</b> .....	72
12.1 – Distribuição por sexos.....	72
12.2 – Distribuição por idades.....	72
12.3 – Problemas de Saúde.....	73
12.4 – Com NEE.....	73
12.5 – Retenções Escolares.....	73
12.6 – Residência dos alunos.....	73
12.7 – Tipo de Agregado Familiar.....	74
12.8 – Habilitações Literárias dos Pais.....	74
<b>13 – Caracterização da Comunidade</b> .....	75
13.1 – Tipo de Comunidade.....	75
13.2 - População.....	75
13.3 – Principais Atividades.....	75
13.4 – Transportes Utilizados.....	75

13.5 – Serviços Disponíveis-----	76
13.5.1 – Básicos-----	76
13.5.2 – Comércio-----	76
13.5.3 – Outros -----	76
13.5.4 - Segurança/Sociais -----	77
13.5.5 – Culturais e Recreativos -----	77
13.5.6 – Saúde-----	77
13.5.7 – Rede Pública-----	78
13.5.8 – Instituições Privadas de Solidariedade Social -----	78
<b>14 – Apresentação e Análise dos Resultados Obtidos -----</b>	<b>79</b>
14.1 – Análise das Entrevistas-----	79
14.1.2 – Encarregado de Educação-----	80
14.1.3- Professora Titular de Turma -----	84
14.2 – Observação dos comportamentos da aluna-----	88
14.3 – Análise das Discrepâncias-----	93
14.4 – Potencialidades e Limitações da aluna nos diversos contextos	
Educativos -----	96
<b>15 – Proposta de Intervenção-----</b>	<b>98</b>
15.1 – Proposta de Plano Educativo Individual-----	101
15.2 – Proposta de Currículo Específico Individual/Carácter Funcional -----	113
<b>16 – Considerações Finais-----</b>	<b>125</b>
<b>Referências Bibliográficas -----</b>	<b>130</b>
<b>Apêndices -----</b>	<b>134</b>

# ÍNDICE DE QUADROS

	NÚMERO
QUADRO N.º 1.....	10
QUADRO N.º 2.....	36
QUADRO N.º 3.....	59
QUADRO N.º 4.....	61
QUADRO N.º 5.....	62
QUADRO N.º 6.....	65
QUADRO N.º 7.....	65
QUADRO N.º 8.....	70
QUADRO N.º 9.....	70
QUADRO N.º 10.....	70
QUADRO N.º 11.....	70
QUADRO N.º 12.....	72
QUADRO N.º 13.....	72
QUADRO N.º 14.....	73
QUADRO N.º 15.....	73
QUADRO N.º 16.....	73
QUADRO N.º 17.....	73
QUADRO N.º 18.....	74
QUADRO N.º 19.....	74
QUADRO N.º 20.....	75
QUADRO N.º 21.....	75
QUADRO N.º 22.....	75
QUADRO N.º 23.....	75
QUADRO N.º 24.....	76
QUADRO N.º 25.....	76
QUADRO N.º 26.....	76
QUADRO N.º 27.....	77
QUADRO N.º 28.....	77
QUADRO N.º 29.....	77
QUADRO N.º 30.....	78
QUADRO N.º 31.....	78
QUADRO N.º 32.....	84
QUADRO N.º 33.....	87
QUADRO N.º 34.....	92
QUADRO N.º 35.....	96
QUADRO N.º 36.....	97

## **Introdução**

A escola será tanto democrática à medida que acolher, educar e ensinar a todos, ao mesmo tempo em que respeite as diferenças individuais, estimulando em especial o desenvolvimento da capacidade do aluno de aprender a aprender.

A escola como espaço de inclusão deve ser preparado para lidar, no seu interior, com as diferenças e ser capacitada para trabalhar a unidade na diversidade. Para tal, é necessário termos apoios educacionais especializados, que prevejam as necessidades, as limitações, as potencialidades e os interesses de cada aluno, ou seja, individualizando o ensino de acordo com sua necessidade específica.

Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais, a inclusão, enquanto novo paradigma, alavanca a escola, que com novas implicações educativas, deverá acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e culturais.

O desenvolvimento das escolas inclusivas implica modificações substanciais na prática educativa, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança e capaz de dar respostas às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades.

Neste processo da escola inclusiva para os alunos com limitações intelectuais, o professor tem função primordial no processo educacional, tem relevância singular, uma vez que pela sua atividade docente, busca desenvolver no aluno o espírito crítico – reflexivo, maximizar habilidades/competências (novos paradigmas), dominar a pesquisa, elaborar projetos, questionar.

Este projeto de investigação enquadra-se na área da Inclusão de crianças com Deficiência Intelectual em contextos educativos regulares. Assim, pretende-se estudar/aprofundar o caso da Florbela (nome fictício) que está integrada no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, com diagnóstico de Deficiência Intelectual moderada, averiguando-se a sua Inclusão neste contexto educativo regular. Existe a finalidade de verificar se as medidas educativas adotadas no âmbito do seu Plano Educativo Individual são as mais eficazes, concretamente a medida educativa “*Adequações Curriculares Individuais*”.

Como consequência da sua deficiência, verificam-se limitações na sua autonomia, dificuldades de compreensão e de memória, dificuldades de concentração, capacidade de organização e muita falta de motivação.

Tomando como referência o pressuposto de Correia (Correia, org., 2003) que a Educação Especial e a Inclusão não sobrevivem uma sem a outra, incluímos nesta dissertação uma primeira parte com uma fundamentação teórica.

Assim, na primeira parte analisámos 3 pontos distintos; Inclusão, Intervenção Educativa e Deficiência - Deficiência Intelectual. Investigar-se-á a ideia de escola inclusiva, numa perspetiva histórica do conceito. Registámos segundo vários autores a definição de Inclusão, qual a importância da diferenciação pedagógica como fator de inclusão, o que pode a escola fazer para fomentar a inclusão de crianças com deficiência, nomeadamente com deficiência Intelectual.

No âmbito da Intervenção Educativa, abordar-se-á o currículo no seio da escola inclusiva, os processos de ensino aprendizagem de alunos com limitações intelectuais e a atitude dos professores (regular e de educação especial). Posteriormente, realizar-se-á uma abordagem histórica e contextualizada em Portugal da Educação Especial, alicerçada na legislação que a rege.

No último ponto do enquadramento teórico, verificar-se-á uma abordagem sobre as definições de Deficiência Intelectual, a etiologia da mesma, as suas características mais relevantes, os sistemas de classificação e as implicações educativas resultantes desta limitação.

Na segunda parte da dissertação formulou-se o problema da investigação, os objetivos, as hipóteses de trabalho, com as respetivas variáveis. Foi realizada uma abordagem aos métodos de investigação trabalhados neste estudo de caso, de forma a se conseguir uma verificação clara das hipóteses delineadas com os dados que durante o estudo foram sendo apurados, averiguando-se no final do estudo se efetivamente existe inclusão educativa da Florbela, cruzando a revisão bibliográfica efetuada com os resultados obtidos na parte empírica.

Esperamos com este estudo, ter contribuído de alguma forma, para um futuro mais promissor dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID).

# CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. INCLUSÃO

### 1.1 Da segregação à inclusão

A Educação Especial (EE) teve origem na segunda metade do século XVIII, altura em que se deu início à institucionalização de crianças deficientes, permanecendo até aos anos sessenta como uma atividade marginal caracterizada pela segregação. Durante muito tempo a Educação Especial (EE) manteve-se como uma atividade para alunos com “necessidades especiais” paralela ao ensino regular, que apenas se destinava a alunos ditos “normais”. Illan Romeu (1992, citado por Lopes, 1997, p. 35) reforça essa ideia afirmando:

*“Se a Educação Especial se caracterizou em determinado período, por ser uma prática educativa segregada, se devem ou foi consequência direta de um determinado modo de entender a educação, reflexo do tempo, do clima social e dos valores imperantes na época, na qual primam critérios de racionalidade e cientificidade que convertem a educação numa questão técnica.”*

Com o passar dos anos, este olhar relativo à EE veio a sofrer grandes reestruturações, resultado de grandes transformações sociais e de novos olhares ocorridos na segunda metade do século XX, provocadas pela ocorrência das duas guerras mundiais, assim como pela Influência da Declaração dos Direitos do Homem em 1948, passando a centrar-se à volta do princípio da normalização. A segregação educativa passa a ser considerada antinatural, originando debates relativos à escolha do sistema educativo mais vantajoso para crianças deficientes:

*“... o desenvolvimento das associações de pais e voluntários em geral, que reivindicam um lugar na sociedade para a pessoa com deficiência, defendendo os seus direitos como ser humano especialmente necessitado. A tomada de consciência por parte da sociedade da baixa qualidade dos serviços prestados, assim a saturação e a longa lista de espera para ingresso que as instituições apresentavam, a par da proclamação dos direitos do Homem, criança e deficiente, são alguns dos fatores que contribuíram para questionar o atendimento e serviços prestados às pessoas com deficiência e incrementarem o princípio da normalização.”* (Lopes, 1997, p. 38)

Este novo conceito, o de *normalização*, surge em 1959 publicado por Bank Mikkelsen, diretor de serviços para deficientes na Dinamarca, dia respeito à possibilidade de o deficiente

mental desenvolver uma vida o mais normal possível. Através da lei anterior, o sueco Bengt Nirje, em 1969, formula o princípio da *normalização*, contribuindo para a promulgação da lei da Normalização. Para Nirje (1969), citado por Lopes, p. 39), a definição de normalização centra-se mais nas pessoas, e ao contrário da definição de Bank Mikkelsen que dá mais ênfase aos meios e métodos do que aos resultados. Daí mencionar:

*“Normalização significa, em primeiro lugar, que se situa ao alcance de todos os deficientes mentais um modo de vida e condições de existência diária o mais parecidas com o tipo de sociedade a que pertence e, em segundo lugar, significa dar à sociedade a ocasião de conhecer e respeitar os deficientes mentais na vida diária e reduzir os mitos e temores que em determinadas épocas levaram a sociedade a marginaliza-los”.* (Garcia, 1988, p. 71)

Acrescenta também:

“Normalizar não é pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas sim reconhecer os mesmos direitos fundamentais que os demais cidadãos do mesmo país e da mesma idade. Normalizar é aceitar a pessoa deficiente, tal como é, com as suas características diferenciais e oferecer-lhe os serviços da comunidade para que possa viver uma vida o mais normal possível” (Garcia, 1988, p. 71)

Esta conceção estende-se pela Europa e América do Norte. Nos Estados Unidos da América, Wolf Wolfensberger (1972, cit. Por Lopes, 1997, p. 41), sensibilizado pelos dois teóricos abordados anteriormente, tenta definir normalização de uma forma que pudesse ser generalizada a todas as pessoa com deficiência, atendendo igualmente aos meios e os resultados, do seguinte modo: “A utilização dos meios que do ponto de vista cultural sejam o mais normativos possíveis na ordem ao estabelecimento ou manutenção das condutas e características pessoais”.

A partir daí, é publicada grande quantidade legislativa em diversos países que originaram mudanças nas orientações que conduziam a organização da Educação Especial, desenvolvendo uma nova forma de pensar e encarar a Educação.

A filosofia da normalização tornou-se uma fonte de inspiração de mudanças no sistema educativo, tornando a integração escolar uma condição obrigatória para a concretização do princípio da normalização com prestação de serviços sociais assim que o indivíduo atinja idade escolar.

Também nos Estados Unidos surge a PL 94/142 “The Education of all Handicapped Children Act”, em 1975, que segundo Bairrão (1998, p. 21), propõe o ensino a crianças deficientes com os seus pares de forma gratuita e universal:

*“Com o máximo de adequação possível, as crianças com necessidades educativas especiais são educadas com crianças que as não apresentem, e a sua colocação, educação separada ou outra forma de afastamento dos ambientes educacionais regulares ocorrem somente quando a natureza ou gravidade da deficiência é tal que a educação em classes regulares, com o uso de meios e serviços suplementares, não pode ser realizada de maneira satisfatória” (Correia, 1997, p24)*

De igual forma, no Reino Unido, embora inserido num contexto histórico, político e social diferente, origina um documento que vai marcar definitivamente a Educação Especial, o Warnock Report que, em 1978, introduz o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nesse âmbito Wedel (1983, citado por Bairrão, 1998, p. 23) afirma que o termo “Necessidades Educativas Especiais” refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica.

O relatório referido anteriormente: - “Warnock Report” -, elaborado em 1978, veio privilegiar o critério pedagógico em oposição ao tradicional diagnóstico médico que mencionava o seguinte: *“Cada aluno tem as suas próprias necessidades que variam apenas no grau de especificidade das mesmas”* Warnock Report (1978).

A publicação deste relatório veio privilegiar a integração social e funcional de crianças com NEE. Entre os anos sessenta e oitenta, foram descritos vários sistemas de modalidades educativas. No entanto, com a implementação de diversos documentos legais, que passaram a garantir a matrícula da criança deficiente no sistema escolar comum, tal como as crianças sem NEE, ainda que assegurados por um conjunto de serviços de atendimento, o termo integração, com o valor semântico com que originalmente surgiu, cai em desuso. Desse modo, o termo integração passou a ser utilizado relativamente ao acolhimento de crianças com deficiências nas escolas. Faziam parte do sistema escolar comum, mas segregadas através de estruturas paralelas.

Em Portugal, o termo integração surge nos anos setenta, sendo que o seu conceito tem sido debatido sob várias perspetivas, sendo também as definições de integração diversas.

Bairrão (1998) afirma que a integração escolar concretiza-se numa amálgama ou misto de educação regular e de educação especial, constituindo um sistema que oferece um leque de

serviços para todas as crianças de acordo com as necessidades. Já Olívia Pereira (1980) define integração como um fenómeno complexo que vai muito além de colocar ou manter esses alunos em classes regulares excepcionais. É parte do atendimento que atinge todos os aspetos do processo educacional.

A utilização do termo inclusão não pretende excluir o conceito de deficiência, mas privilegiar a vertente educacional. Nesse âmbito, quando utilizamos o termo integração referimo-nos a um modelo de colocação de crianças com NEE numa instituição de ensino regular, manifestando um interesse pela sua qualidade de vida, pelo direito a uma educação de qualidade, de modo a garantir uma educação básica para todos os cidadãos.

Em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, é assinada uma nova declaração, adotando-se princípios que vão configurar o novo cenário de inclusão, pois passam a não ser aceites exceções:

*“as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...” (UNESCO, 1994)*

Assim, surge a noção de Escolas Inclusivas, estabelecendo-se normas que implicavam igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência:

*“...todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com respetivas comunidades” (Declaração de Salamanca, 1994)*

Deste modo, a inclusão far-se-á pela diferenciação pedagógica. Porter (1997) enfatiza também o plano pedagógico, no qual os professores de Educação Especial adquirem um novo papel, o de Professor de Métodos e Recursos. Neste sentido, a escola prepara-se para receber o aluno fazendo as adaptações necessárias. Subentende-se assim que numa escola inclusiva se garanta a educação e justiça social para todos deveriam ser, tanto quanto possível, similares (Hallahan e Kauffman, 1997, citados por Martins, 2000). Foi o princípio da normalização que contribuiu, indubitavelmente, nos anos 60/70, para o movimento de desinstitucionalização, ou de integração, o qual defendia, inclusivamente, que as instituições deveriam ser definitivamente encerradas. Desta forma, muitos adultos passaram a ter uma vida mais independente e muitas crianças passaram a viver junto das suas famílias. Contudo, vários autores consideram que este movimento foi implementado de forma imprudente, por falta de planificação e de recursos necessários, para apoiar aqueles que deixaram efetivamente de frequentar as instituições.

## **1.2. Clarificações do conceito de inclusão**

O conceito de *normalização* foi o princípio básico que esteve na origem do processo de inclusão dos indivíduos com deficiências na sociedade. Originário da Escandinávia e popularizado, mais tarde, nos Estados Unidos da América, este conceito defendia que todos os indivíduos, independentemente do grau de severidade da sua deficiência, deveriam ter o direito a uma educação e a uma vida, o mais semelhante possível aos padrões considerados normais. (Bautista Jiménez, 1997).

Em 1959, a rejeição feita pelas associações de pais a este tipo de escolas segregadas recebe apoio administrativo na Dinamarca que inclui na sua legislação o conceito de «normalização» entendido como «a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível. (Bautista Jiménez, 1997) De acordo com esta conceção, os processos e as finalidades da educação dos alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais

A institucionalização é necessária em certos casos: Para crianças com graves e complexas incapacidades, que requerem ao mesmo tempo tratamento médico, terapias, educação e outros cuidados. Para crianças com graves dificuldades de aprendizagem por défices sensoriais, lesões

cerebrais graves ou severos transtornos emocionais e comportamentais que exigem uma atenção educativa contínua e especializada.

Para crianças com severas incapacidades ou desajustes, cujos pais não podem dar-lhes a devida atenção (Bautista Jiménez, 1997). Contudo, segundo o mesmo autor, "a maioria dos autores atuais vêem mais aspetos negativos do que positivos neste modelo, pelo que advogam a favor do ensino integrado."

Como podemos antecipar, não existe uma definição oficial para "inclusão" ou "educação inclusiva" (Lipsky & Gartner 1997, citados por Martins, 2000).

Para Salend (1998, p.7), citado por Martins (2000), a inclusão constitui "um movimento de famílias, professores e membros da comunidade, com vista à criação de escolas e outras instituições sociais, baseadas na aceitação, pertença e sentido comunitário".

Segundo Boatwright (1993), e Alpen e Ryndak (1992), citados por Correia e Cabral (1997) e por Martins (2000), a inclusão "significa atender o aluno com Necessidades Educativas Especiais, incluindo aquele com severas necessidades, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial" .

Smith e cols. (1995), citados por Martins (2000), definem a inclusão como sendo a inserção física, social e académica na classe regular do aluno com Necessidades Educativas Especiais durante grande parte do dia escolar.

Para Nielsen (1999), a Inclusão é tida como o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. No quadro seguinte, apresentam-se onze definições de inclusão, produzidas por associações americanas, as quais foram adaptadas por Martins (2000), com base no trabalho de Power-de-Fur (1997).

Associação	Definição
American Federation of Teachers	A inclusão é o processo de colocação de todos os alunos com NEE em classes regulares, independentemente da natureza ou severidade da sua problemática, da sua capacidade para se comportar ou funcionar na classe, ou dos benefícios que daí advêm.
American Speche-language-Hearing Association	A filosofia das práticas inclusivas enfatiza que as crianças e os jovens devem ser educados no meio menos restritivo possível, onde as suas necessidades sejam tidas em conta.
Children and Adults with Attention Deficit Disorders	O conceito de inclusão deve refletir um compromisso da sociedade, no sentido de todas as crianças serem educadas no ambiente mais apropriado às suas necessidades.
Council for Exceptional Children	Nas escolas inclusivas, o diretor e os restantes profissionais, contando com a assistência dos serviços de educação especial, deverão ser os responsáveis pela educação das crianças e jovens com NEE:
Division for Early Childhood, Council for Exceptional Children	A inclusão, enquanto valor, suporta a defesa do direito de todas as crianças, independentemente da sua diversidade de capacidades, a participarem ativamente nos ambientes naturais da sua comunidade. Um ambiente natural é aquele que a criança frequenta, tenha ou não NEE.
National Association of elementary School Principals	Programas inclusivos são aqueles em que os alunos com NEE, independentemente da severidade da sua problemática recebem serviços da educação especial, em classes regulares apropriadas à sua idade, na escola que frequentariam se não apresentassem NEE.
National Association of State Boards of Eucation	A inclusão não é nem um local, nem um método de ensino; é uma filosofia de apoio à aprendizagem das crianças. A filosofia inclusiva engloba todo o sistema educativo e baseia-se na crença de que todas as crianças podem aprender e atingir os objetivos propostos.
National Center for Learning Disabilities	O conceito de inclusão refere-se às alterações promovidas nas escolas e nas classes regulares. Todas as crianças, independentemente das suas incapacidades, recebem serviços educativos nos ambientes da classe regular. A inclusão refere-se a um conceito educacional, no qual as crianças recebem serviços

	especializados, no contexto da classe regular.
National Education Association	A inclusão apropriada é caracterizada por práticas e por programas que proporcionam...um continuum de ambientes e serviços educativos.
The Association for Persons with Severe Handicaps	A definição de inclusão apresenta imperativos educativos e morais, que consideram que os alunos com NEE devem frequentar a classe regular, e aí receberem os apoios e os serviços necessários para beneficiarem do processo de ensino-aprendizagem.
The Orton Dyslexic Society	A inclusão constitui uma oportunidade para todos os alunos com NEE acederem e (participarem) em todas as atividades da escola da sua área de residência. A inclusão permite que alguns ou todos os alunos recebam serviços de educação especial na classe regular.

Quadro 1 Fonte: Elaboração própria; Correia & Martins (2002)

### 1.3. A diferenciação como fator de inclusão

Segundo Grave-Resendes & Soares, J. (2002), os alunos aprendem quando os professores têm em atenção as características próprias de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças, que devem ser levadas em consideração no processo educativo: diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais.

O estudo das diferenças cognitivas foi revolucionado pela investigação de Howard Gardner (1985), que introduziu o conceito de “inteligências múltiplas”, isto é, todos os indivíduos possuem várias inteligências, mas uma evidencia-se mais que as outras; todos os seres humanos possuem pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo: através da linguagem, da análise lógico matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão dos outros indivíduos e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza. A teoria das inteligências múltiplas veio chamar a atenção para o facto de que um ensino igual para todos não vai ao encontro das especificidades de cada aluno, esta teoria faz apelo a diferenciação pedagógica.

O levantamento dos estilos de aprendizagem, isto é, dos modos como um aluno processa a informação e se comporta em situações de aprendizagem, proporciona também, informação importante ao professor. Identificar os pontos fortes e fracos dos alunos ajuda a ultrapassar dificuldades e a escolher estratégias adequadas.

Por estilos de aprendizagem, entende-se, segundo Keef (1988) e Alonso, Gallego & Honey (1997) citados por Grave-Resendes & Soares, J. (2002) *“as marcas linguísticas, afetivas e fisiológicas que servem como indicadores relativamente estáveis dos modos como os alunos percebem, interagem e respondem aos ambientes de aprendizagem.”*

O modelo ecológico representa uma visão ecológica do desenvolvimento humano, e é apresentado nos finais dos anos 70 por Urie Bronfenbrenner, que descreve o desenvolvimento de alterações no modo como a pessoa percebe o ambiente que a rodeia e o modo como se relaciona com ele. Do ponto de vista do modelo ecológico, a evolução da criança entende-se como um processo de diferenciação progressiva das atividades que esta realiza, das suas regras e das interações que mantém com o ambiente. Realça-se a importância das interações que se estabelecem entre as crianças e os elementos ao seu redor, começando pelos pais e pelos pares (Sanchez, F. 2001).

O fator linguístico deve também ser levado em consideração, uma vez que no processo ensino aprendizagem, pode ser um fator determinante do sucesso ou insucesso dos alunos, pois a língua é veículo de comunicação, através da qual aprendem. Para Cummins referido por Grave\_Resendes & Soares, J. (2002), ao referir-se ao insucesso das crianças de minorias linguísticas, considera que, embora os alunos tenham uma boa capacidade linguística que lhes permite o diálogo com amigos (competências básicas de comunicação interpessoal) não possuem a competência linguística necessária para compreender e analisar os conteúdos académicos (competência linguística cognitiva escolar).

Outro fator a ter em conta, são as diferenças sócio culturais, a população escolar proveniente de meios sócio económicos muito diferentes e de grupos culturais diversificados regista um índice de insucesso acentuado, dado que não trazem para a escola os hábitos, as experiências e os conhecimentos valorizados pela cultura escolar (Grave-Resendes & Soares, J., 2002). Por isso não se sentem valorizados, o que afeta a sua autoestima e faz com que se sintam desmotivados e marginalizados. No fundo, encontram-se excluídos dentro da própria turma. É a

escola, que se deve adaptar a todos os seus alunos, respeitando a sua diversidade e proporcionar-lhes a melhor educação possível.

#### **1.4. Inclusão Escolar / A escola como espaço de inclusão**

A palavra inclusão não constitui promover a adaptação ou a normatização de acordo com as características de uma maioria, seu sentido está mais próximo à possibilidade de fazer parte, conviver e não se igualar.

A educação inclusiva é uma força renovadora na escola, ela desenvolve a participação dos educandos nas instituições de ensino regular. Trata-se de uma vasta reestruturação da cultura, da práxis e das políticas vigentes na escola. É a reconstrução do ensino regular que, baseada neste novo paradigma educacional, reverencia a diversidade de forma humanística, democrática e percebe o sujeito aprendente a partir de sua singularidade, tendo como desígnio principal, colaborar de forma que promova a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal para que cada um se construa como um ser global.

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva tem força transformadora, e assinala para uma nova era não apenas educacional mas, para uma sociedade inclusiva. O ensino inclusivo respeita as deficiências e diferenças, reconhece que todos são diferentes, e que as escolas e os velhos paradigmas de educação necessitam ser modificados para acolher às necessidades individuais de todos os educandos, tenham eles ou não algum tipo de necessidade especial.

Para se ter um sistema educacional inclusivo, na aceção ampla deste conceito, é necessário que partir do princípio de que todas as crianças podem aprender, que se respeite e reconheça as diferenças de, idade, sexo, etnia, língua, deficiências ou inabilidades, que o sistema metodológico atenda às necessidades de todas as crianças.

Conforme Mantoan (2003), incluir é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer motivo.

Quando se fala em educação com perspectiva da inclusão, fala-se em tratar diferentemente aqueles que são diferentes, ou seja, trata-se de articular mecanismos de apoio e ações que

permitam igualar as oportunidades de aprendizagem e de conhecimento para todos, respeitando e valorizando a diversidade.

Ou seja, a escola como espaço de inclusão deve oferecer condições diferenciadas para estender a todos a oferta de educação, ampliando as possibilidades de compreensão e interação entre os alunos e destes com os profissionais da educação.

Não basta apenas colocar o educando portador de necessidades especiais na rede regular de ensino, é necessário que a escola inclusiva passe por adaptações de grande e pequeno porte, tanto no aspeto físico, pedagógico e administrativo.

Segundo Mrech (1998), as escolas inclusivas devem-se caracterizar por ter:

- direcionamento para a comunidade: na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, em que todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm direito à escolarização a mais próxima possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade;
- vanguarda: uma escola inclusiva é uma escola líder em relação às demais. Ela se apresenta como a vanguarda de processo educacional. Seu objetivo maior é fazer com que a escola atue por meio de todos seus escalões para possibilitar a integração das crianças que dela fazem parte;
- altos padrões: há em relação às escolas inclusivas altas expectativas do desempenho por parte de todas as crianças envolvidas. O objetivo é fazer com que as crianças atinjam seu potencial máximo. O processo deverá ser dosado de acordo com as necessidades de cada criança;
- colaboração e cooperação: os participantes da escola privilegiam as relações sociais, tendo em vista a criação de uma rede de autoajuda;
- mudança de papéis e responsabilidades: a escola inclusiva muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores se tornam mais próximos dos alunos quando percebem suas maiores dificuldades. O suporte ao professor de classe comum é essencial para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem;
- estabelecimento de uma infraestrutura de serviços: gradativamente a escola inclusiva irá criando uma rede de suporte para separação das suas maiores dificuldades. A escola inclusiva é uma escola integrada à sua comunidade;

- parceria com os pais: os pais são parceiros essenciais no processo de inclusão de criança na escola;
- ambientes educacionais flexíveis: os ambientes educacionais têm de visar ao processo de ensino-aprendizagem do aluno;
- estratégias baseadas em pesquisas: as modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões com a equipe técnica, os alunos, pais e professores;
- estabelecimento de novas formas de avaliação: os critérios antigos deverão ser mudados para atender às necessidades dos alunos portadores de deficiência;
- Acesso físico à escola deverá ser facilitado aos indivíduos portadores de deficiência;
- continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica: os participantes da escola inclusiva deverão procurar dar continuidade aos seus estudos, aprofundando-os.

A construção da escola inclusiva é um projeto coletivo, que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação. É o que chamamos de Inclusão com Responsabilidade, que implica compromisso com o processo educacional por parte de todos que nele estão envolvidos: professores, pais, diretores, dirigentes, secretários de educação, comunidade etc.

Para Bautista (1997), embora a inclusão da criança com deficiência na escola regular não seja um facto novo principalmente em âmbito mundial, é a partir de 1994, com a publicação pela ONU da chamada Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática em educação especial, que o termo Educação Inclusiva ganha força, e coloca-se como meta dos países signatários da Declaração, inclusive o Brasil.

A base do chamado paradigma de Inclusão está na crença de que a diversidade é parte da natureza humana, a diferença não é um problema, mas uma riqueza. Uma sociedade democrática é uma sociedade para todos; uma escola democrática é uma escola para todos. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de ética.

Na escola inclusiva todos ganham. Ganham as crianças com deficiência, que têm a oportunidade de usufruir de um recurso de sua comunidade, de vivenciar a riqueza do espaço escolar, de conviver com parceiros que lhes oferecem modelos de ação e aprendizado impensáveis em uma educação segregada.

Ganham também as outras crianças, que aprendem a conviver com a diversidade, aprendem a respeitar e a conviver com a diferença. Serão, certamente, adultos muito melhores, muito mais flexíveis. Ganham os educadores, que enriquecem sua formação e sua prática, pelo crescimento que o desafio de educar a todos lhes proporciona. Ganham as famílias, que passam a ver seu filho como um cidadão que tem direito de partilhar dos recursos de sua comunidade.

Ganha, em última instância, a comunidade como um todo, que se torna um espaço mais democrático, que entende que todos os seus membros são igualmente dignos.

### **1.5. Dificuldades e facilidades da Educação Inclusiva**

Os aspectos que dificultam o processo de inclusão muitas vezes estão ligados a formação dos professores e aqueles que ainda estão em atuação, isto é, no cotidiano de sala de aula. Essa deficiência de formação deriva em resistência à proposta de trabalho com a inclusão.

Outro aspecto que dificulta o processo de inclusão é o desconhecimento sobre a deficiência por parte das famílias, tanto das crianças com Necessidades Educacionais Especiais como das demais, principalmente das comunidades com menor nível socioeconômico. É concisa, então, uma maior explicação das pessoas a respeito da deficiência, pois este tema dá a entender em mitos que precisam ser anulados, e essa quebra só acontece a partir de uma prática.

Outro fator que dificulta o processo de inclusão é a legislação. Apesar da flexibilidade de adaptações pedagógicas que esta permite, a concretização específica ainda gera dúvidas na sua aplicação, e as escolas nem sempre encontraram respostas.

Outro aspecto negativo no processo de inclusão é a dependência do lucro na escola particular e a falta de investimento de recursos na escola pública. Na escola particular, há pais que rejeitam a presença de crianças com Necessidades Educacionais Especiais e, por isso, procuraram outra escola. Essa perda de alunos faz com que algumas escolas evitem o trabalho com inclusão no ensino regular. Na escola pública, os educadores sentem que as verbas são pequenas para um melhor desenvolvimento da proposta inclusiva.

Os aspectos que facilitam o processo de inclusão, pode destacar-se que a consolidação do processo de inclusão é dependente do envolvimento dos profissionais da escola, das famílias e da

comunidade. Quando as ações desses são compostas em rede, as hipóteses de sucesso aumentam, pois a mudança não é apenas do professor.

Outro aspecto que contribui para processo de inclusão é a composição de uma equipe multidisciplinar, com profissionais da saúde e da educação e também um auxiliar junto ao professor. Refletir entre pares é muito bom, porém percebe-se que o tempo que os professores têm disponível dentro de sua carga horária de trabalho para reflexão e aperfeiçoamento é restrito.

De acordo com Carvalho (2000), o processo de inclusão acontece com o envolvimento dos professores, diretores, funcionários, das famílias das crianças com Necessidades Educacionais Especiais e os seus filhos. Os educadores percebem o processo de inclusão como algo novo e complexo, numa caminhada contínua e que a inclusão não diz respeito apenas em ter presente numa sala de aula do ensino regular uma criança com Necessidades Educacionais Especiais, mas prestar um atendimento de qualidade.

Conforme Carvalho (2000), a família representa um dos pilares de grande relevância para a promoção do processo de inclusão no ensino regular. O envolvimento parental ativo e cooperativo com os demais elementos socioeducativos responsáveis pela inclusão escolar, professores e equipa coordenadora, é determinante para um melhor desenvolvimento deste processo.

Crê-se que o trabalho com a inclusão acontece com investimentos em formação de professores, recursos financeiros que auxiliem as modificações apropriadas às escolas e, principalmente, com a mudança de olhar para as diferenças na escola regular pelos profissionais e familiares. As mudanças à inclusão, na escola, precisam acontecer a partir de uma prática que tenha um bom alicerce teórico e só é viável de sucesso quando há reflexão de todos os profissionais que atuem na escola e também quando os familiares compreendem e apoiam este processo. O processo de inclusão acontece, mas ainda é preciso muito empenho de todos para seu avanço.

## **1.6. A Inclusão de crianças com Deficiência Intelectual**

Atualmente as escolas e seus educadores têm-se deparado com uma nova e desafiadora questão: a de incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aulas da rede regular de ensino.

Inclusão é uma proposta que condiz com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos em ambientes favoráveis já ‘garantidos’ por ela. Mas, nem sempre esse direito é de facto uma garantia aos cidadãos.

É ainda tarefa dos professores, manter a paciência e a uniformidade de comportamento e, ao avaliar a criança deverá evitar fazer comparações com as demais, além de que, não poderá exigir um rendimento que a criança não poderá oferecer. Sendo assim, ficará mais suave o trabalho e o compromisso do educador e a escola estará a cumprir com sua autêntica tarefa: a de educar todos, sem exceção.

A Escola Inclusiva só cumprirá sua missão quando os princípios, política e ações corresponderem aos critérios que a norteiam e fundamentarem um sistema de ensino que possa abranger todos os alunos, independente de suas diferenças.

O desafio que enfrentam as escolas é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todos, com sucesso, inclusive os que sofrem deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças, trata-se também de um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação e criar comunidades acolhedoras e sociedades integradoras.

A verdadeira inclusão deverá ter como alicerce um processo de construção de consensos (valores, políticas e princípios) proveniente de uma reflexão coletiva sobre o que é a escola, quais as suas funções, os seus problemas e a maneira de solucioná-los. Deve-se buscar uma reflexão orientada para o diagnóstico e para a ação, e isso não se limita ao atendimento dos princípios normativos legais que justificam a inclusão.

De acordo com Moura (1980), o potencial de inteligência da espécie humana é um traço genético que a coloca em posição destacada na escala zoológica.

Entretanto a expressão desse potencial, ou seja, a inteligência e o seu desenvolvimento, são o resultado da ação de fatores não apenas de natureza biológica, mas também de natureza psicológica e sociocultural. Como fatores determinantes no desenvolvimento afetivo e social das crianças com Deficiência Intelectual, bem como para os demais que necessitam de cuidados educacionais especiais, vê-se na família e na escola os dois principais norteadores deste desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1991, p.74):

*“o aprendizado é uma das principais fontes da criança em idade escolar; e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.”*

Entende-se que a família deve exercer o importante papel de educar a criança. É através da família e do comportamento dos seus membros em relação à criança e em relação aos próprios membros, que a criança com deficiências interioriza a alegria, a satisfação e o amor, ou então o contrário.

À escola cabe o papel de estar sempre em sintonia com a família para então melhorar e contribuir da melhor forma possível com o desenvolvimento da criança.

Acredita-se que o objetivo principal da escola, deva ser o da busca por tornar a criança mais autônoma perante o indivíduo adulto. No entanto, entende-se que essa autonomia só irá ocorrer através do bom relacionamento com outras pessoas.

A integração da escola e da família deve ser mais constante nas atividades de socialização das crianças. E, os pais devem estar envolvidos numa procura por bem educar seus filhos.

Segundo Moura (1980), é tarefa do professor o apoio incondicional às crianças portadoras de limitações intelectuais e, tal trabalho precisa ser marcado pela compreensão, pela dedicação e pela paciência. Não deverá o professor igualar-se às pessoas comuns que infelizmente ainda possuem muitos preconceitos em relação às deficiências retardados Intelectuais.

Cabe ao professor, aceitar tais crianças e demonstrar-lhes carinho, ensiná-las primeiro as coisas mais fáceis e uma parte de cada vez. O professor conseguirá resultados mais positivos do seu trabalho, se associar a cada parte as coisas agradáveis para a criança. Ele deverá elogiá-las.

Segundo Moura (1980), podemos incluir as seguintes síndromes associadas a deficiência intelectual, causada por anomalias cromossômicas: - Síndrome de *Lejeune* é caracterizado pelo indivíduo apresentar orelhas com implantação baixa, pela distância entre os olhos aumentada, pela malformação dos dedos e limitação mental grave; - Trissomia 8, neste caso, o indivíduo apresenta as orelhas malformadas, o crânio alongado, a mandíbula reduzida, a testa saliente, estrabismo, o lábio inferior é mais grosso e invertido. Nesse caso, a deficiência intelectual é severa; - Síndrome de *Dawn* (mongolismo) com características como rosto arredondado, fendas palpebrais oblíquas, os membros são mais curtos, as mãos mais largas, a boca permanece quase sempre entreaberta e a limitação intelectual vai de moderado a severa; - Síndrome de *Klinefelter*, afeta somente as pessoas de sexo masculino, a estatura é mais elevada, o indivíduo pode apresentar pouca barba ou não apresentar, os órgãos genitais são pouco desenvolvidos, apresenta ginecomastia, ou seja, ocorre a presença de mamas desenvolvidas, a maioria apresentam inteligência limítrofe e cerca de 15% deles podem apresentar deficiência intelectual grave.

## **2. A INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

### **2.1. O Currículo na Escola Inclusiva**

O currículo nacional define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências que devem ser proporcionadas a todos os alunos (Lemos, et al, 2003).

No entanto, as escolas, com a autonomia que se promove, devem de forma particular e em cada contexto, reconstruir e apropriar o core curriculum face à situação real, definindo opções, construindo modos específicos de organização e gestão curricular.

O currículo nacional corporiza um projeto curricular de uma sociedade, o projeto curricular de uma escola é um currículo contextualizado que admite ainda projetos curriculares mais específicos, que nele se integram adequadamente (Roldão, 1999). O projeto curricular da escola é entendido como “o conjunto de experiências (e a sua planificação) que a escola, como instituição, põe ao serviço dos alunos com o fim de potenciar o seu desenvolvimento integral” (Bautista, 1997).

O projeto curricular de turma, que tem por referência o projeto curricular de escola, define as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, estabelecendo as formas de organização e de condução do processo de ensino aprendizagem de modo adequado aos alunos da turma. Deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família (Lemos et al, 2003).

Para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, é necessário uma abordagem inclusiva do currículo. Um currículo inclusivo baseia-se no princípio de que as boas práticas são apropriadas a todos os alunos, de forma a conseguir uma aprendizagem significativa para cada aluno.

Para Rodrigues (2003, p.58) :*“a diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar no meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo. Esta diferenciação pressupõe uma gestão pedagógica incomparavelmente mais complexa do que aquela que a escola e os professores habituados. Pressupõe que se leve em linha de conta que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objetivos e competências diferentes”*.

Segundo Bautista (1997) as adaptações curriculares são a mais importante estratégia de intervenção na resposta às necessidades educativas especiais. “Partirão do projeto escola, podem referir-se tanto a modificações na metodologia como nas atividades de ensino e de aprendizagem; na temporalização, com trocas no tempo previsto para alcançar os objetivos, sendo estes os mesmo que os dos outros alunos; na prioridade a determinados objetivos ou conteúdos; na eliminação e/ou introdução de algum objetivo ou conteúdo.

Segundo Correia, L. M. (1999) o treino das competências sócias das crianças com necessidades educativas especiais constitui um dos objetivos do ensino eficaz no contexto da integração. A interação com os pares normais é saudável tanto pedagogicamente como emocionalmente.

## 2.2 A Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica traduz-se na identificação e resposta às diferentes capacidades de uma turma, em que os alunos, não necessitam de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma.

Segundo Grave-Resendes & Soares, J. (2002) entende-se a diferenciação como o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazerem progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de método de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.

Segundo Benavente (1994) deve-se diferenciar o ensino através da organização de interações e de atividades de modo a que cada aluno seja constantemente, ou o mais frequentemente possível, confrontado com a situações didáticas significativas e adequadas às suas características.

Mas há que clarificar que diferenciação não é sinónimo de diversificação. Para Correia, L. M. (2000), variar as atividades a realizar na sala de aula e não se recorrer sistematicamente à lição expositiva é um princípio didático inquestionável, que decorre, quer da necessidade de variar o estímulo, quer de aspetos concretos da matéria ou da fase do processo de ensino em que a turma se encontra. A diferenciação, porém, decorre de um outro princípio: da necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno (estilos de aprendizagem) e as suas necessidades específicas. Para o conseguir, o professor pode introduzir níveis de dificuldades na mesma atividade, que induzam diferentes competências e/ou diferentes saberes, ou propor diferentes atividades para diferentes alunos.

Por outro lado, para Benavente (1994) diferenciar não significa individualizar o ensino: significa que as regulações nos percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa. A diferenciação, assumindo a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, integra novas formas de tutórias entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagens cooperativas (Grave-Resendes & Soares, J., 2002).

A aprendizagem cooperativa, facilitando as interações entre os professores e alunos que estão dirigidas para os problemas e interesses dos alunos, torna a aprendizagem mais eficaz e por isso tem vindo a expandir-se nas escolas. A aprendizagem cooperativa:

- Ensina o valor da cooperação: aspetos positivos de entreaajuda, ser membro ativo de um grupo, contribuir para a resolução de problemas comuns;
- Promove a construção de pequenas comunidades na sala de aula: conhecer e responsabilizar-se pelos outros;
- Ensina competências básicas necessárias á vida: ouvir, aceitar os pontos de vista dos outros, gerir conflitos, atingir objetivo comum;
- Incentiva e melhora as aprendizagens académicas, a autoestima e as atitudes positivas sobre a escola;
- Pode inverter os percursos escolares previsíveis: evitar efeitos negativos dos percursos escolares típicos de insucesso;
- Tem o potencial de diminuir os aspetos negativos da competição: progressiva desumanização dos ambientes de trabalho (Beltrão, Luisa & Nascimento, Helena 2000).

O aspeto mais importante do trabalho cooperativo deve ser a aceitação por parte dos membros do grupo de que só podem atingir os seus próprios objetivos se os restantes membros atingirem o deles: interdependência positiva. Por outro lado, torna os alunos menos dependentes do professor. A aprendizagem cooperativa não é apenas pôr os alunos a trabalhar em pequenos grupos. Os professores devem planear e preparar cuidadosamente o trabalho dos pequenos grupos.

### **2.3 - O processo de ensino-aprendizagem de alunos com limitação intelectual**

As pessoas com dificuldades intelectuais passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas somente no século XIX, graças ao trabalho do médico Jean Itard (1774-1838) considerado o primeiro teórico de Educação Especial — com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”. O trabalho de Itard baseava-se na teoria empirista do conhecimento. Contudo, a importância atribuída aos fatores biológicos em detrimento dos fatores socio ambientais perdurou até os anos cinquenta, quando a noção de “irrecuperabilidade e constitucionalidade da condição de deficiente mental” começou a inserir nas suas proposições aspetos sócio educacionais, inicialmente publicadas na quinta edição do manual da Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation – AAMR*) (p.34).

Recordando a história a respeito da deficiência intelectual, observamos que ela tem sido entendida, para efeitos educacionais, como aquela deficiência em que o desenvolvimento dos indivíduos que a apresentam é mais lento e mais comprometido do que os que não a manifestam.

Não podemos negar a existência de dificuldades individuais geradas por limitações de ordem neurológica e intelectual, inerentes ao próprio indivíduo, que exigem medidas especiais na sua condição de aprendizado. Essa limitação afeta de maneira acentuada a sua capacidade para resolver problemas frente às exigências a que são submetidos no seu dia-a-dia.

À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites. Essas dificuldades que o deficiente mental apresenta, têm levado os educadores a proporem atividades curriculares de menor complexidade, mais pragmáticas etc. Assim, os alunos que apresentam deficiência mental sentem-se mais incapazes, porque essas práticas não propiciam seu desenvolvimento cognitivo, o que faz com que eles desenvolvam baixas expectativas quanto a sua aprendizagem.

Deste modo, podemos afirmar que a criança se sente excluída de seu contexto social e escolar. É importante ponderar que as pessoas não devem ser rotuladas de deficientes mentais pelo simples fato de apresentarem um comportamento adaptativo prejudicado, pois existem vários outros fatores que podem levar a um desenvolvimento de maturidade lento como um processo escolar sem qualidade ou um ajustamento social e ocupacional inadequado. (Morato, 2007).

De acordo com Carvalho (2000), acredita-se que as limitações maiores na deficiência mental não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com deficiência mental. Para a autora, a vida de uma pessoa deficiente passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, quando as suas potencialidades e aptidões não são levadas em conta.

Estudos demonstram que os problemas enfrentados pelo indivíduo que apresenta deficiência mental são mais de limitações e deficiências da sociedade e do meio, do que do próprio organismo deficiente. Uma pessoa só pode ser deficiente perante uma audiência que a considera, segundo seus critérios como deficiente. Portanto, não se pode pensar a questão da deficiência sem se analisar o tipo de relação que as pessoas, de modo geral, estabelecem com os indivíduos deficientes mentais.

Como a sociedade não está preparada para lidar com as diferenças manifestadas pelas pessoas com deficiência mental, de uma maneira geral, passa a culpá-las por suas próprias impossibilidades e limitações. Atentar apenas para os aspectos orgânicos da deficiência mental é desconsiderar os aspectos sociais e isentar a sociedade de sua responsabilidade na constituição da deficiência mental.

Ao direcionar a intervenção para as habilidades deficitárias, os professores podem atribuir ao deficiente mental mais incapacidades do que ele realmente manifesta e, conseqüentemente, agir de acordo com essas expectativas negativas, podendo, assim, prejudicar o desempenho desses indivíduos. Ao interpretar a deficiência como um fenômeno centrado no indivíduo, inúmeras distorções de sentido ocorrem. Os atendimentos educacionais e terapêuticos são encaminhados para uma linha de ação que acentua as condições patológicas do aluno e subestima, entre outros aspectos, as condições deficitárias de ensino (Ferreira, 1999).

Não estamos a afirmar com isto que não exista a deficiência, mas ainda há professores que precisam modificar a sua opinião sobre a mesma. As deficiências dos alunos devem ser consideradas como condições a que a escola precisa apoiar. Assim, sem negar a etiologia orgânica que uma considerável parcela de deficientes carregam,

Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

No texto “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada”, Vygotsky (1931) comenta a tendência de aproximação da escola especial para a escola comum:

*“Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas do seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como os demais (Vygotsky, 1931<sup>a</sup>, p.149 apud Silvia 1997).*

*“A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (... ) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla,*

*em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular” (Mantoan, 199 s/p).*

Atualmente, em todos os documentos referentes à educação dos indivíduos com deficiência, o princípio da inclusão é o eixo norteador, e o atendimento segregado é visto como alternativa que deve ser evitada. Apesar do predomínio de orientações inclusivistas, fica a preocupação do quanto o eixo norteador pode se tornar realidade, pois sabemos que, ainda que os alunos sejam matriculados em escolas regulares, esse fato, por si só, não altera a qualidade de sua escolarização.

Carvalho (1997) salienta que a inclusão é um "processo" e, como tal, deve ser paulatinamente conquistada. Trata-se de uma mudança de paradigma, numa cultura que não está acostumada a conviver com membros "diferente", e, realmente, qualquer mudança precisa ser conquistada gradualmente.

A discussão do tema da formação de professores é fundamental, pois não se pode debater o tema inclusão sem discutir a formação dos docentes. Sob esse aspeto, consideramos que estamos perfeitamente conscientes que há necessidade de reavaliar o problema, reformular alguns itens na formação inicial dos professores, os alunos com deficiências chegam às nossas escolas permanentemente e muitos professores não sabem o que fazer com eles. (Glat, Rosana. Adaptação Curricular, Oliveira Eloiza da S. Gomes 2007).

#### **2.4. Atitudes dos Professores**

Como nos podemos aperceber os princípios que coordenam o atendimento de alunos com deficiência são basicamente dois: a Integração e a Inclusão. Sendo este um processo sem retorno, só pode ser levado a bom termo desde que se realizem modificações apropriadas e necessárias. Estas são a todos os níveis, no entanto talvez seja o professor quem mais se defrontará com as alterações; e para que este processo seja efetivo os agentes educativos terão que se empenhar e manifestar vontade para tal.

E como salienta Bairrão (1998) os professores são a chave para a inclusão; dado que são eles que colocam em curso todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e em particular de alunos com deficiência. Também Correia e cols. (1999) referem que à medida que os

programas de integração aumentam, os ambientes educativos requerem uma preparação mais cuidada que vai da manifestação de atitudes positivas por parte dos professores.

De entre as condições que parecem contribuir de uma forma bastante significativa para a mudança das escolas é, sem dúvida, o trabalho em equipa, que se contrapõe ao trabalho quase exclusivamente individual, que caracteriza o modo profissional dos docentes. As equipas de resolução de problemas parecem constituir um modelo de apoio bastante valioso. Efetivamente, este processo, baseado nas capacidades dos próprios professores, encoraja o trabalho em equipa e ajuda a encontrar soluções para resolver os problemas educativos da escola.

Neste contexto, o professor dos apoios educativos não deve ser encarado como um especialista a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelo professor do ensino regular, mas sim como um recurso, cujo papel será, em colaboração, tentar encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula.

Para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, não basta que os docentes adotem o conceito de inclusão. É necessário que utilize uma abordagem inclusiva do currículo; isto significa a existência de um currículo comum a todos os alunos, possibilitando-lhes a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades da turma.

Partindo do princípio que a principal finalidade do sistema de ensino é conduzir todos os alunos no sentido de atingirem os objetivos fundamentais de aprendizagem, esta exigência só será possível se passarmos de uma pedagogia do ensino para uma pedagogia da aprendizagem, onde se procure investigar as condições propícias à apropriação, por parte do aluno, dos objetivos cruciais de aprendizagem. Assim, em vez de utilizar um ensino coletivo, conduzido passo a passo e com sequências de aprendizagem organizadas previamente, o professor deverá, por um lado, compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem e, por outro lado, proporcionar orientações individualizadas a partir das dificuldades que o aluno apresenta.

O ensino com níveis diferenciados parte do princípio que todos os alunos podem aprender, embora alguns alunos possam necessitar de apoio adicional ou algumas adaptações curriculares para ter sucesso. Assim, são permitidas as adaptações necessárias de forma a respeitar e valorizar o nível de participação do aluno. Quer o aluno possa participar totalmente ou quer ele participe apenas parcialmente na aula, esta necessita ser planificada, atendendo a que a participação parcial pode envolver cada aluno num segmento parcial da atividade, de acordo com

as suas capacidades. Um trabalho de grupo em que cada aluno tem uma diferente tarefa é um dos exemplos possíveis.

A participação parcial é bastante importante no caso de alunos com graves problemas de aprendizagem. Estes alunos poderão ser incapazes de realizar os principais objetivos estabelecidos para a turma, no entanto, eles podem ter os seus próprios objetivos incluídos nas atividades da turma, não obstante a sua participação possa não ser certamente ao mesmo nível da dos outros alunos.

As características das crianças com NEE conduzem, desta forma, necessariamente a uma individualização do processo de ensino, para que o professor possa responder à heterogeneidade de perfis de aprendizagem. A individualização do ensino poderá ser efetuada, não apenas ao nível dos processos e meios de aprendizagem, mas ainda ao nível dos conteúdos curriculares, sendo que um aluno pode evidenciar necessidade que determinados conteúdos lhe sejam transmitidos de uma forma particular, enquanto noutras áreas curriculares poderá necessitar de adaptações curriculares ou até de um currículo escolar próprio.

Cabe então à escola, a partir das características do aluno, bem assim como das suas limitações, definir as opções curriculares, de forma a garantir o seu sucesso educativo e social. As adaptações curriculares individualizadas referem-se concretamente a um aluno e só deverão ser adotadas após esgotados todos os outros recursos, sendo que estas deverão ser as menos significativas possíveis; isto é, devem ser as mais próximas dos objetivos e conteúdos regulares. Para o sucesso educativo, (Barroso e Salema, 1999) recomendam algumas implicações educacionais, no sentido de proporcionar um maior sucesso aos alunos, nomeadamente:

- Criar ambientes adequados à aprendizagem, em que os alunos se respeitem e sintam bem;
- Explicitar os objetivos da aula, objetivos estes que não devem ser nem demasiado facilitadores, nem inacessíveis;
- Introduzir as informações/conteúdos com entusiasmo, gradualmente e de acordo com o seu nível prévio de conhecimentos;
- Despertar-lhes o interesse pelas aprendizagens, sublinhando o valor da informação veiculada e relacionando-a com a experiência de vida dos alunos;
- Apresentar os materiais de formas variadas e criativas;

- Recorrer a materiais e implementar atividades que estejam de acordo com os interesses dos alunos, incluindo simulações e apelando à fantasia e/ ou criatividade;
- Despertar o interesse, a curiosidade e a atenção, introduzindo características lúdicas;
- Proporcionar oportunidades para os alunos decidirem sobre a forma de realizarem diferentes atividades;
- Ajudar os alunos a estabelecer objetivos próprios e realistas e a autoavaliar-se.

As escolas que queiram responder a este novo desafio contra a exclusão e a compensação terão de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação, entendendo-se por diferenciação o processo através do qual os professores levem os alunos a progredir no currículo, através de uma seleção adequada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.

São as atitudes dos professores face ao processo de inclusão de alunos com deficiência que são objeto de análise por parte de alguns estudos relevantes existentes na literatura, anotados de seguida.

As atitudes favoráveis dos professores são uma potente variável no ensino e cruciais para a inclusão de alunos com deficiências. Daí o crescente estudo por parte de especialistas sobre este tema.

Scruggs e Mastropierj (1996), realizaram um levantamento sobre a investigação neste campo, num período situado entre 1958 e 1995, num somatório de 28 estudos organizados segundo várias questões-chave que se mostravam mais relevantes e relacionadas com os pressupostos da integração e inclusão. As respostas foram aproximadamente 10500, vindas de professores e de outros agentes educativos, de zonas rurais, urbanas e suburbanas dos Estados Unidos da América, Austrália e Canadá.

Estes autores indicaram que cerca de 65% dos professores inquiridos apoiavam e acreditavam na inclusão de alunos com deficiência. Igualmente, como resultado de um questionário a alguns professores e diretores de escola quebequenses, o resultado final foi de um parecer medianamente favorável à integração (Simon, 1991).

Este aspeto também é demonstrado por Villa e cols. (1997) num estudo com uma amostra de 680 elementos, entre os quais professores do ensino especial, do ensino regular e administradores escolares de 32 escolas (sendo 2 do Canadá e as restantes dos EUA). Concluíram

que no geral, os professores e os administradores escolares responderam favoravelmente à problemática da inclusão; acrescentando também que os inquiridos acreditavam que ensinar alunos com deficiência em escolas regulares resultam em mudanças positivas no educador e mesmo no aspeto da realidade profissional.

Este otimismo não é partilhado por todos como refere Correia e Cabral (1999, p. 40) citando Kauffman (1989) onde referem "que muitos professores do ensino regular ainda não aceitaram completamente a ideia de inserção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares".

## **2.5. O Ensino Regular**

O professor de uma turma com alunos que tem necessidades educativas especiais é considerado o recurso principal, no desenvolvimento do trabalho com a totalidade dos seus alunos, e com cada um individualmente (Carvalho, F., 2007). Assim o professor do ensino regular, tendo em conta o sucesso da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, deve estar preparado para:

- Compreender como as incapacidades ou desvantagens afetam a aprendizagem;
- Identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagens prescritivas;
- Individualizar a educação;
- Compreender a situação emocional da criança;
- Utilizar os serviços de apoio;
- Promover uma comunicação efetiva com os pais;
- Perceber o processo administrativo que leva a organização e gestão do ambiente de aprendizagem (Correia, L. M. 2000).

## **2.6. A Educação Especial**

O professor de educação especial tem um papel fundamental no contexto da escola inclusiva e, em grande parte, depende de si o sucesso dos alunos diferentes. O seu papel reparte-se em várias facetas, mas assenta sobretudo em servir de elo de ligação e coordenador de trabalho

entre todos os intervenientes no processo educativo da criança com necessidades educativas especiais. Assim as suas funções abrangem vários níveis organizativos:

**1) Em relação à escola:**

- Colaborar na sensibilização e dinamização da comunidade para os direitos dos alunos com necessidades educativas no ensino regular;
- Participar na elaboração do projeto educativo de escola e do plano de atividades desta, nomeadamente no que respeita à identificação e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
- Identificar, em colaboração com os restantes órgãos da escola, as soluções mais adequadas à criação de um ambiente de aprendizagem que promova a igualdade de oportunidades.

**2) Em relação a equipas pluridisciplinares:**

- Colocar na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no apoio aos alunos com necessidades educativas especiais.

**3) Em relação aos docentes:**

- Colocar na identificação de necessidades de formação dos professores da escola, com vista ao desenvolvimento efetivo da diferenciação pedagógica;
- Apoiar os docentes na conceção e implementação das estratégias que facilitem a gestão de grupos heterogéneos e, especificamente, na planificação do trabalho a realizar com a turma, tendo em conta os alunos com necessidades educativas especiais;
- Colaborar com os docentes da turma na construção da avaliação de programas individualizados.

**4) Em relação aos auxiliares de educação:**

- Enquadrar os auxiliares de educação educativa, ajudando a compreender as necessidades pedagógicas, técnicas e sociais destes alunos.
- Em relação aos alunos com necessidades educativas especiais:
- Colaborar na organização do processo de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais (identificação das necessidades e modalidades de apoio a implementar em cada caso) • Prestar apoio direto ao aluno com necessidades educativas especiais, sempre que as características deste o justifiquem.

### **2.6.1. A evolução da Educação Especial**

Como já referimos, foi no final do séc. XVIII e princípios do séc. XIX que foram criadas as primeiras instituições especializadas para as crianças com deficiência, sendo a partir desta data que surge a educação especial. No entanto as práticas de integração surgem apenas nos anos 60/70 do séc. XX, impulsionadas pela Public Law e pelo relatório Warnock.

A conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, realizadas em Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, foi um marco histórico para a escola inclusiva, e dela surge a declaração de Salamanca. Nesta conferência foram delineadas as diretrizes e objetivos para uma inclusão de sucesso.

Segundo Rodrigues (2001) a proclamação da declaração de Salamanca é uma verdadeira carta magna da mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva.

A declaração de Salamanca, tem por base os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, assim como um enquadramento de ação, que se pretende passíveis de concretização internacional. O espírito deste documento é o de promover a igualdade de oportunidades, bem como o direito à educação de todas as crianças. O princípio orientador, é o de que as escolas devem receber todas as crianças, independente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas, emocionais, ou outras. Nesta perspetiva devem ser incluídas: crianças com deficiência; sobredotadas; bem como crianças de rua; crianças que são vítimas de trabalho infantil ou de maus tratos; crianças com minorias linguísticas, étnicas ou culturais. Nasce então o conceito de «escola para todos.

Depois da conferência mundial sobre as necessidades educativas especiais, realizada em 1994 em Salamanca, a escola inclusiva passou a receber uma atenção especial, quer por parte de educadores, quer por parte das entidades oficiais.

Esta declaração foi também subscrita por Portugal e vem reforçar a ideia de que todos os alunos pertencem á escola e devem aprender todos juntos, uma vez que os princípios da igualdade e da oportunidade devem ser tidos em conta, para que se possa realmente falar e existir uma escola para todos.

Nesta declaração o conceito de necessidades educativas especiais abrange todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares no ensino regular (Madureira & Leite, 2003).

Mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir, desde o início, todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e de aí as manter, evitando excluí-las ao mesmo tempo que procura criar oportunidades de aprendizagem bem sucedidas para todas, graças à diferenciação de estratégias.

O desempenho do professor de apoio, não exige apenas empenhamento e dedicação, mas também uma formação especializada e conhecimentos para a mudança e para a inovação em termos educativos, pois só assim se poderá falar numa verdadeira escola inclusiva.

Assim, as mudanças refletem-se em termos educativos, no desenvolvimento de estratégias de ação, a nível curricular e inclusive a nível de gestão escolar, que visem a efetivação da igualdade de oportunidades.

Desta forma, o princípio da inclusão não deve ser tido como um princípio inflexível, mas sim permitir um conjunto de opções a considerar para cada um dos casos que se nos apresentem, salvaguardando os seus direitos e respeitando as características individuais e necessidades específicas de cada um.

A UNESCO muito tem contribuído para a disseminação internacional dos princípios da escola inclusiva, visando que as gerações do séc. XXI privilegiam uma relação recíproca assente nos valores de cooperação e da solidariedade.

Segundo Delors (1996) ex-presidente da comissão internacional da educação para o séc. XXI da UNESCO, referido por Grave-Resendes & Soares J. (2002) a educação para além de fornecer conhecimentos aos alunos, deve apetrechá-los com competências que possam ajudar ao longo da vida. Para este autor, a educação deve ser concebida como um todo, que se apoia em quatro grandes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

### **2.6.2. A Educação Especial em Portugal/ Contextualização Normativa**

Os primeiros passos a serem dados remontam por volta de 1822, com o ensino a surdos cegos. O primeiro instituto de surdos-mudos e cegos surgiu em Lisboa no reinado de D. João VI; com a publicação do Decreto Lei de 27 de Dezembro de 1905, esta instituição ficou incorporada na Casa Pia (Lopes, 1997).

O início do ensino especial público, em Portugal, terá nascido em 1913, com a entrega da tutela do instituto médico - pedagógico, criado pelo pedagogo Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, á escola normal de Lisboa e á direção geral do ensino primário.

O governo entendeu que era tempo de dar importância à educação especial, transformando o Instituto Médico – pedagógico que agora passava a chamar-se António Aurélio da Costa Ferreira, continuando a ter as funções de observação e diagnóstico, encaminhamento dos (deficientes), apoio as famílias, apoio às classes especiais e, agora também à formação de professores do ensino especial, começando o primeiro curso em 1942.

Em 1946 o instituto é reorganizado, mantendo todas as funções anteriores e passando a ser dispensário de higiene mental infantil do país, e incrementando-se a organização de escolas especiais. Através do Decreto Lei N 35:801 de 13/8/46, são criadas as classes especiais que funcionam junto das “escolas primárias “e é aqui que a integração se começa a desenhar.

Em 1964, formulou-se o curso de formação de professores de educação especial do instituto António Aurélio da Costa Ferreira e os «deficientes» deixaram de ser tratados assim, para serem apelidados de «física ou psiquicamente diminuídos» e crianças inadaptadas.

O curso de formação de professores era constituído pelas cadeiras de: psicologia da criança e do adolescente inadaptadas; orto pedagogia; e educação sensorial e rítmica; metodologia e didática do ensino especial; educação e reeducação da linguagem, bem como acompanhadas de um estágio em classes especiais e em classes de observação.

Em 1968, o instituto de assistência a menores implementa os primeiros programas de ensino integrado para pessoas com deficiência visual no instituto Helen Keller.

Na década de setenta iniciam-se as experiências de integração nas estruturas regulares do ensino, suportadas pela reforma educativa N (Lei 5/73). A lei referida tinha por base o seguinte princípio: proporcionar às crianças deficientes e inadaptadas, bem como as precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento educativo.

A reforma de Veiga Simão cria a divisão de ensino especial no ministério da educação, tendo como principal função organizar estruturas regionais capazes de desenvolverem o ensino integrado para crianças e jovens “deficientes e inadaptados” (Decreto Lei nº 45/73 de 12 de Março). Com uma função idêntica surge, um ano mais tarde, a divisão do ensino especial e profissional regulamentada pela Lei nº 44/73 de 12 de Fevereiro.

A constituição da república portuguesa (1976) foi o primeiro texto de apoio à implementação das equipas de educação de ensino especial, no seu texto consagram-se os direitos dos indivíduos com deficiência e as obrigações do estado para com eles (art. nº 73 e 74). As equipas de ensino especial, vieram a ser regulamentadas pelo despacho conjunto nº 36/88 de 17 de Agosto, que as define como unidades orgânicas da futura rede local da educação especial. Competia às equipas fazer o despiste e o encaminhamento de modo a facilitar a integração familiar, escolar e social das crianças com NEE. Os professores pertencentes às equipas para além de prestarem apoio itinerante nas escolas, trabalham desde então nas salas de apoio, núcleo de apoio, utilização de ateliers, atividades de tempos livres e trabalho dentro e fora da sala de aula com o professor regular.

Porém, é com a lei de bases do sistema educativo português (lei nº 46/86 de 14 de Outubro) que se atingem grandes metas para a educação em Portugal. À educação especial é conferido o estatuto de subsistema, o qual tem sido objeto de esforçada regulamentação.

Relativamente às necessidades educativas especiais de cada indivíduo, no reconhecimento do direito ao desenvolvimento global da personalidade individual, ao estado pertence na lei de bases do sistema educativo, o dever de assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, devidas designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

Em conformidade com o anterior enunciado, a lei de bases do sistema educativo, define a educação especial como modalidade especial da educação escolar, cujo âmbito e objetivos são referidos no art.º 17º, da seguinte forma: *“a educação especial visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais.”*

Em 17 de Maio de 1991, é publicado o decreto lei nº 190/91, que cria os serviços de psicologia e orientação educativa, que têm como principal papel acompanhar o aluno, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões e intervir ainda em áreas de dificuldades que possam surgir na situação de ensino aprendizagem.

O decreto lei nº 319/91, de 23 de Agosto, difundiu o conceito de necessidades educativas especiais e decretou a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos para a avaliação destes alunos. Foi estabelecido oficialmente, o regime educativo especial que

contempla uma série de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, constantes de um plano educativo individual e de um programa educativo (art.º 15º e 16º) (Sanches & Teodoro, 2006).

Tendo por base a máxima «uma escola para todos», o referido decreto de lei, perspetiva a integração de crianças com necessidades educativas especiais na escola do ensino regular, a fim da sua educação se processar num ambiente o menos restrito possível.

Contudo, a falta de formação de professores, a inexistência de apoio técnico permanecem como sérios entraves para o sucesso da integração (Correia, L. M. 2000).

Além de que a forma de intervenção mais comum era a sala de apoio; espaço situado no mesmo edifício do ensino regular, que se destinava a receber alunos retirados das suas turmas a fim de receberem apoio em pequenos grupos ou individualmente, o que começou a ser severamente contestada pelos efeitos negativos que se faziam sentir ao nível da auto imagem dos alunos com necessidades educativas especiais e pelo empobrecimento da interação com os outros colegas. Passou a defender-se que o apoio prestado aos alunos com necessidades educativas especiais devia ser dado dentro das salas de aula do ensino regular.

É na decorrência desta evolução e para dar cumprimento às recomendações da declaração de Salamanca, numa perspetiva mais abrangente de escola inclusiva, que surge a publicação do despacho conjunto nº 105/97, de Julho, que cria a figura dos apoios educativos e as equipas coordenadas dos apoios educativos.

Para o desenvolvimento desta modalidade de apoio educativo, são colocados técnicos em substituição dos professores de educação especial, docentes com formação especializada em áreas específicas” nos estabelecimentos de educação e ensino, via destacamento, os quais integram o corpo docente, competindo-lhes “prestar apoio educativo á escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e a família, na organização e gestão dos recursos humanos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino – aprendizagem.

O apoio centrado no aluno, ainda defendido no decreto-lei nº 319/91, cede lugar ao apoio centrado na escola introduzido pelo despacho conjunto nº 105/97. De uma escola de integração passamos, a uma pretensa escola de inclusão.

<b>Apoio centrado no aluno- Decreto Lei 319/91</b>	<b>Apoio centrado na escola - Despacho Conjunto 105/97</b>
<b>Os alunos são agrupados por categorias</b>	<b>Acentua-se a individualidade e as necessidades educativas de cada aluno e do grupo</b>
<b>Os professores intervêm na categoria e cada aluno</b>	<b>Os professores centram a intervenção no processo educativo, gestão cooperativa da sala de aula e pedagogia diferenciada</b>
<b>O apoio é realizado fora da sala em salas de apoio, procurando não interferir com a turma</b>	<b>Os apoios passam a acontecer dentro da sala de aula, realizando um trabalho em parceria pedagógica com o professor de turma</b>
<b>A intervenção do professor não abrange os alunos sem necessidades</b>	<b>O professor de apoio é um recurso da escola, todos os alunos podem beneficiar da sua intervenção</b>
<b>A integração dos alunos com necessidades na escola não provoca mudanças, quer no currículo quer nas estratégias pedagógicas</b>	<b>A escola inclusiva provoca alterações a nível da estrutura organizacional da escola, currículos, processos de avaliação dos alunos e formação dos professores</b>

Quadro 2: Apoio centrado no aluno versus apoio centrado na escola.

Fonte: Decreto-Lei nº 319/91 no Diário da República Nº 193 de 23-8-1991 e Despacho Conjunto 105/97 no Diário da República Nº 149 de 1-07-1997.

Em 4 de Maio de 1998, com a publicação do decreto de lei nº 115/98, foi aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré escolar e dos ensinos básicos e secundário. Este diploma conferiu «espaço de manobra» às escolas para adequarem a sua atuação perante a heterogeneidade dos alunos, permitindo-lhes prever respostas adequadas á individualidade, através de intervenções diversificadas e articuladas, mobilizando os apoios necessários as problemáticas específicas. O regime de autonomia é uma condição «sine qua non» para edificação de uma escola inclusiva.

Em 18 de Janeiro de 2001 surge o decreto-lei nº 6/2001 e com ele aparecem três novas áreas curriculares não disciplinares: área de projeto, área de estudo acompanhado e área de formação cívica. Este decreto vai clarificar a modalidade da educação especial.

Em 31 de Janeiro de 2006 publicou-se o decreto de lei nº 20/2006, que cria o quadro de educação especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial.

Em 7 de Janeiro de 2008 publicou-se o decreto de lei nº 3/2008, que reorganiza a educação especial, e tem por base a classificação internacional de funcionalidade e define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas

ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da modalidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Este diploma, bem como, muitas medidas do atual quadro constituinte do Ministério da Educação, têm sido largamente discutidas e criticadas. Mas, infelizmente, as vozes que se insurgem contra as reformas no campo da Educação Especial são mais silenciosas (ou silenciadas) quer porque a Educação Especial é apenas um ponto da Educação e, as críticas às outras reformas, que não lhe dizem diretamente respeito, têm maior espaço e voz, ou porque existem interesses em fazer passar mais discretamente as questões do ensino especial e também porque existe menos formação e informação relativamente a esta e, não permite às pessoas perceberem o que se passa nem as implicações que pode ter. Aqueles que se insurgem são classificados de demagogos e de pessoas que muito falam e escrevem mas pouco de prática fazem.

É importante referir que, tanto nós, como os outros que criticam o normativo, consideramos pertinente a reformulação e correção do antigo diploma. Começamos pelos aspetos positivos que o diploma trouxe. Primeiro tornou obrigatório a elaboração do PEI (Programa Educativo Individual) para alunos com NEE *permanentes*, o qual já era referido no Decreto-Lei 319/91, mas não tinha cariz mandatário e tinha uma denominação diferente. Depois tornou obrigatório também a planificação da transição dos alunos consagrados para a vida ativa com o Plano Individual de Transição que deve ser complementar ao PEI, e promove a confidencialidade de todo o processo de atendimento.

Consideramos importante, também, o facto de se estipular a revisão anual do PEI, bem como a elaboração de um relatório periódico avaliativo do trabalho desenvolvido.

O que acontecia anteriormente era que muitos processos de crianças com NEE não apresentavam nada do que foi trabalhado com a criança nem detinham uma avaliação aprofundada da criança com pontos fortes e fracos, avanços e retrocessos, métodos e técnicas, etc. Por fim, é de ressaltar o alargamento do âmbito do diploma para o pré-escolar e ensino particular e cooperativo.

Agora, quanto ao que consideramos que foram erros crassos e pedagogicamente graves temos em primeiro, o facto de se reduzir a população - alvo da Educação Especial aos (e passamos a citar o diploma) ” *alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social*”, isto significa que (traduzido e complementado com as indicações do restante documento) apenas são elegíveis para a Educação Especial os alunos com NEE de carácter permanente (termo utilizado no mesmo documento dali para a frente) avaliados segundo a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde.

Isto deixa fora do âmbito da Educação Especial, logo, crianças e jovens com NEE de carácter temporário. Entendemos que, era necessário distinguir essas duas tipologias porque, é óbvio, necessitam de um planeamento e atendimento diferentes, e muitas vezes incluía-se tudo no mesmo.

Também entendemos que fosse necessário criar medidas educativas alternativas para os grupos de NEE temporários, embora não concordamos com as medidas que estão a ser levadas a cabo, pelo menos, não da maneira como estão. Mas, o que não “entendemos” é a sua total exclusão da alçada da Educação Especial e assunção de que NEE apenas diz respeito a esse tipo.

Então apenas somos capazes de dar atendimento às NEE de carácter permanente classificáveis pela CIF? Não teremos um desempenho importante nas outras? São os professores regulares especializados o suficiente? E, estará o ensino regular sem auxílio dos saberes e especialização da Educação Especial, preparado para essa missão? Será benéfico para essas crianças? Não cremos.

Depois, consegue excluir ainda, crianças com NEE de carácter permanente (basta ler o artigo 4º, pontos 1 a 4) das quais são exemplo crianças com dificuldades de aprendizagem específicas (dislexias, disgrafias, discalculias, dispraxias, e dificuldades de aprendizagem não verbais), desordem por défice de atenção/hiperatividade e problemas específicos de linguagem.

Pois são problemáticas cuja etiologia não é consensual e portanto não definida e consequentemente não enquadrável no abrangimento da NEE segundo o diploma e a sua elegibilidade.

Esta exclusão está ainda patente no *Guia Orientador de Apoio ao Processo de Elegibilidade para efeitos de aplicação de medidas especiais de educação* por referência à CIF de 2005 (distribuído pelo Ministério da Educação e acessível na página da web do mesmo) onde podemos verificar que as tipologias definidas são: Surdos, Cegueira e Baixa Visão, Domínio Cognitivo, Problemas de Comunicação Linguagem e Fala, Domínio Motor e Saúde Física.

Depois, como se pode obrigar ao uso da CIF como meio de elegibilidade de um aluno à Educação Especial se:

- não existe consenso quanto à pertinência e ajustabilidade da CIF à Educação, pois esta é um instrumento do âmbito da saúde;
- Utiliza a CIF para a adultos, uma vez que, não se refere à CIF-CJ até porque a versão desta ultima traduzida ainda é experimental (Universidade do Porto)tanto para quem o traduziu em português como nos outros países, portanto não existe;
- São os resultados do preenchimento da CheckList que “fazem a triagem” e carece da avaliação por instrumentos e técnicas já utilizadas,
- O objetivo não é comparar as capacidades e necessidades dos alunos com NEE permanentes (como esta faz), mas sim, responder eficazmente e individualmente às necessidades destes;
- A imposição imediata não contempla o facto de as pessoas não estarem formadas para lidar com a CIF e nem com a aparente confusão que suscita “atividades e participação” e a subjetividade na graduação dos itens;
- o tempo (60 dias após a sinalização) é reduzido para a quantidade de procedimentos que se tem de acionar para avaliar e desenvolver um PEI e o Plano de transição;
- obriga a definição e esclarecimento da etiologia das NEE quando, para quem estuda e trabalha na área, é sabido que existem NEE, mesmo de carácter permanente, onde não é possível definir isto, excluindo à partida o aluno da elegibilidade e consequentemente dos apoios a que tem direito.

Quanto a CIF, consideramos importantes as opiniões dos especialistas relativamente ao uso da CIF na educação, como as do Dr. Don Lollar (investigador/cientista do Centro para o Controlo e Prevenção de Doenças, envolvido no estudo da CIF).

Existem também problemas com o diploma, na medida em que caricatamente a própria linguagem com que foi elaborado demonstra uma certo descuido. Por exemplo, ao referir-se ao

Planos de Transição para vida diz: “...tem por objetivos... a transição da escola para o emprego das crianças... com necessidades educativas especiais...” com atenção, reparamos que se literalmente (embora se depreenda o erro) fala em crianças e emprego o que suscita a questão ética do trabalho infantil. Numa lei nacional não se pode permitir que erros destes sejam passados e muito menos escritos.

Tal como não deveria ser tão confuso, retórico e incongruente como é, por exemplo, ao mesmo tempo que resigna a população – alvo da Educação Especial às NEE de carácter permanente também refere: “todos os alunos têm necessidades educativas”, então em que ficamos?!... Entrega a regulação e coordenação dos PEI aos docentes do ensino regular e aos diretores de turma, o que, embora respeitando e não tentando retirar mérito a estes professores, nos parece não ser ajustável à sua formação, já por si, as suas funções implicam grande trabalho e tempo, ainda mais a entrega desta função. Isto poderá diminuir o rendimento e o sucesso escolar dos dois grupos de alunos ao seu encargo – especiais e ditos “normais”.

Continua-se a não operacionalizar conceitos da educação especial, deixando-os às mais diversas interpretações e mistura da mesma com o apoio socioeducativo.

Salientamos que é necessário recriar uma lei, estruturada e bem definida, elaborada em conjunto com investigadores, especialistas e todas as pessoas que trabalham no terreno. Se se pretende usar a CIF, então que se usa na investigação, mas não na educação.

### **3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/ PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Ao longo dos séculos, o conceito de Deficiência Mental (DM) sofreu inúmeras modificações. As concepções que vigoram na atualidade, no seio da nossa sociedade, são o reflexo dos valores instituídos pelos diversos sistemas implementados em cada uma das diferentes épocas ocorridas.

Podemos considerar quatro abordagens diferentes tendo em conta a forma como foi perspectivada a deficiência ao longo dos tempos: a separação, a proteção, a emancipação e, finalmente, a integração ou seja, o reconhecimento do deficiente como pessoa. (Santos & Morato, 2002)

A primeira fase enunciada correspondia à era pré-cristã. Nessa fase, os deficientes eram colocados à margem, não recebiam qualquer tipo de atendimento, pois nessa altura não sabiam como lidar com a diferença, sendo o resultado a sua eliminação. Ao deficiente era atribuído um caráter divino ou demoníaco, o que determinava o seu modo de tratamento.

O segundo período inicia-se na Alemanha no século XVIII. Nesta fase, com a influência da doutrina cristã, os deficientes começam a ser vistos como detentores de alma, portanto, filhos de Deus. Estas crianças deixam de ser abandonadas. Como tal, surgem instituições para “depositar” todos os que fossem considerados deficientes, passando a ser acolhidos por hospícios e asilos criados por ordens religiosas. Nessa altura vivia-se um período de compaixão, tolerância e amor ao próximo. No entanto, não existia qualquer interesse no tratamento ou inserção dessas pessoas na sociedade, pois o objetivo era a segregação. Os direitos da pessoa com deficiência como membro efetivo da sociedade, nesta fase, não eram considerados.

A terceira fase corresponde ao final do século XIX. Dá-se uma mudança na concepção de homem e de sociedade, o que vem ocasionar uma nova concepção da pessoa com deficiência. Surge uma conotação mais ligada ao sistema económico. Segundo Bianchetti, (citado por Zavarese, 2009) é nesta fase que surge o conceito de funcionalidade, pois todos os que fossem considerados diferentes eram direcionados para postos de trabalho operacionais, sendo educados para executar atividades funcionais.

Só neste século pela primeira vez se pensou em educar uma criança com deficiência – o menino selvagem de Aveyron – através do programa intensivo de tratamento desenvolvido pelos médicos Itard e Seguin. Esse período é marcado pela criação de escolas especiais que visavam uma educação diferenciada para todos aqueles que fossem considerados diferentes. Nesta fase, inicia-se a integração do deficiente na escola com o fim de educa-lo até que as suas capacidades cognitivas se esgotassem.

Segundo Faustino (citado por Santos & Morato, 2002) é ainda no final do século XIX que se inicia o estudo científico da Deficiência Mental, com particular destaque para as áreas da psicologia e psiquiatria que, posteriormente, contribuirão para a estruturação da Educação Especial.

No final do séc. XIX a definição de deficiência mental estava associada a uma concepção organicista e neurológica que tinha por base a crença de que as diferenças apresentadas pelo

indivíduo, considerado deficiente, tinham origem orgânica ou biológica e estaria relacionada com deficiências do sistema nervoso central (Alonso & Bermejo, 2001).

Com o desenvolvimento da psicologia e da pedagogia, a deficiência mental passa a ser compreendida como um déficit intelectual. A Psicologia e a Psicometria passam a definir como deficiente mental todo o indivíduo que apresentasse um déficit, ou seja, uma diminuição das suas capacidades intelectuais observáveis e mensuráveis através de testes psicométricos expressos em termos de quociente intelectual (QI). Os criadores desta escala métrica de inteligência que tem sido amplamente utilizada no diagnóstico da deficiência mental foram Simon e Binet.

*“A deficiência mental passou então a ser perspectivada como um déficit intelectual, de que o QI era a expressão numérica de natureza individual e etiologia orgânica, imutável e incurável. O comportamento dos deficientes mentais era atribuído ao seu baixo QI.”* (Albuquerque, 1996, p. 15)

Na quarta fase, surge uma nova denominação, a inclusão. Este novo termo vem gerar inúmeras controvérsias e discussões, pois o termo inclusão implica a inserção de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola regular. Os defensores da escola inclusiva pretendiam proporcionar às pessoas com deficiência um ambiente favorável à aprendizagem.

Os avanços na investigação e nas práticas profissionais de avaliação, bem como intervenção, conduziram a uma mudança e à revisão global da concepção de deficiência mental construindo uma nova definição e um novo sistema de classificação ao qual se associa, também um sistema de apoios (Alonso & Bermejo, 2001).

### **3.1. Definição e conceptualização de Deficiência Intelectual**

Definir Deficiência Intelectual/ Mental (DM) é uma tarefa árdua e complexa. Temos de ter noção de que ao longo dos anos, devido à realização de numerosos estudos, o conceito de DM foi-se aprofundando, surgindo diversas alterações e modificações relativas às definições existentes.

De acordo com diversos autores, na atualidade, o conceito de Deficiência Mental (DM) associa-se a um déficit intelectual e/ou comportamental. Apesar de ser difícil definir DM, o modo como é percecionada, definida e caracterizada, vai instigar condicionamentos das práticas de investigação, repercutindo-se ao nível social e educativo.

Segundo Pacheco & Valência (1997), Deficiência Mental define-se fundamentalmente através de três correntes: psicológica ou psicométrica; sociológica e médica ou biológica; comportamentalista.

- Corrente psicológica ou psicométrica: Segundo esta corrente, todo o indivíduo que apresente um déficit ou diminuição das suas capacidades intelectuais é deficiente. Geralmente as capacidades intelectuais são medidas através de testes e expressas em termos de quociente de inteligência (QI). Os principais impulsionadores desta corrente foram Binet e Simon que, em 1905 desenvolveram o primeiro teste com o objetivo de avaliar as diversas funções cognitivas de adultos e crianças de escolas de Paris.

- Corrente sociológica ou social: Esta corrente preconiza que o deficiente mental é todo aquele que apresente em maior ou menor medida, dificuldades de adaptação ao meio social em que se encontre inserido para ter uma vida autónoma. Esta corrente foi utilizada por Doll, Kanner e Tredgold, entre outros.

- Corrente médica ou biológica: Segundo esta corrente, a DM possui um substrato biológico, anatómico ou fisiológico, podendo manifestar-se durante o desenvolvimento – até aos dezoito anos. Para Lafon (citado por Pacheco & Valência, 1997, p. 210) *“a debilidade mental é a deficiência congénita ou precocemente adquirida da Inteligência”*.

As três correntes abordadas anteriormente foram reunidas pelas definições da Associação Americana para a Deficiência Mental (AAMD), e pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Através da junção dos princípios das correntes anteriores, a AAMD produz a seguinte definição:

*“A deficiência mental refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, surgindo durante o período de desenvolvimento e associado a um déficit no comportamento adaptativo”* (1983, citado por Pacheco & Valência, 1997, p. 210).

A OMS emite a seguinte definição :

*“... indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, que se manifesta ao longo do desenvolvimento e está associada a uma clara alteração dos comportamentos adaptativos (OMS, 1968).*

Ao refletirmos sobre as duas definições anteriores, podemos verificar que elas são muito semelhantes, pois contemplam as três correntes inicialmente referenciadas e melhor aceites por diversos autores.

Para além das três correntes abordadas, na atualidade existem outras que contemplam as anteriores:

- Corrente comportamentalista: segundo esta corrente, o ambiente influencia a DM. O défice mental é caracterizado por um défice de comportamento que deverá ser interpretado como produto da interação de quatro fatores determinantes:

1. Fatores biológicos passados (genéticos, pré-natais, perinatais e pós-natais).
2. Fatores biológicos atuais (drogas ou fármacos, cansaço ou stress).
3. História anterior de interação com o meio (reforço).
4. Condições ambientais presentes ou outras situações atuais.

- Corrente pedagógica: O deficiente mental possui dificuldades em seguir um processo regular de aprendizagem, por isso necessita de apoios e adaptações curriculares que lhe permitam acompanhar o processo regular de ensino, possuindo Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nas primeiras etapas de desenvolvimento, a maioria das deficiências ligeiras ou limiares passam despercebidas entre a população não escolar e nas primeiras etapas de desenvolvimento, é na escola o local onde elas são maioritariamente detetadas.

Ao longo dos tempos, foram inúmeras as denominações atribuídas às crianças com baixa capacidade intelectual: demente, idiota, oligofrénico, subnormal, incapacitado, diminuído, diferentes, deficiente psíquico, aluno com Necessidades Educativas Especiais...

As denominações anteriores, servem-nos de pouco para a compreensão e tratamento destas crianças, por isso, iremos descrever detalhadamente todas as dificuldades e as possibilidades que estes alunos apresentam, o que sabem e não sabem fazer, e o modo particular de relacionamento com tudo e todos que o rodeiam.

### 3.2. Etiologia da Deficiência Intelectual

Não é possível atribuir uma causa única quanto à origem da Deficiência Mental (DM), mas sim a uma multiplicidade de fatores. Tradicionalmente a classificação etiológica dividia em duas categorias as causas da deficiência mental: origem biológica e desvantagens psicossociais.

Segundo Patrício (2008), essa classificação foi bastante contestada em prol de uma perspectiva multidimensional, passando a considerar-se tipos de fatores e respetivo momento de aparecimento. Os fatores etiológicos podem ser primariamente biológicos ou psicossociais ou, por vezes, uma combinação de ambos. Entre trinta a quarenta por cento de indivíduos submetidos a estudos clínicos não é possível determinar com clareza a sua etiologia.

Conhecer a etiologia da DM é muito importante, apesar de, na maioria dos casos, esta ser ainda desconhecida. O seu conhecimento permite aos investigadores a realização de um diagnóstico mais específico, assim como uma consciencialização sobre as causas que provavelmente contribuíram para o aparecimento da perturbação. Com o seu conhecimento, poderão ser determinados meios e técnicas mais apropriadas a aplicar, objetivando-se a minimização das suas dificuldades.

Na opinião de diversos especialistas, as causas apontadas com maior consenso são as seguintes:

- **Causas ambientais** – Influências nocivas do meio ambiente podem influenciar o desenvolvimento das estruturas cerebrais, o que consecutivamente poderá originar deficiência mental e/ou outras deficiências. Independentemente do potencial genético de um determinado indivíduo, o cérebro está sujeito a diversas influências potencialmente prejudiciais que podem determinar de forma adversa o seu funcionamento. Desse modo, uma má nutrição, intoxicação por chumbo, síndrome fetal alcoólica, entre outras causas, podem suceder com maior frequência entre populações mais desfavorecidas. Verifica-se com frequência a associação múltipla de fatores adversos.

- **Causas biológicas** – atendendo ao período em que ocorrem podemos considerar três grandes grupos:

- *Pré-natais* – podemos destacar diversas infeções, nomeadamente a rubéola, toxoplasmose, sífilis e doença de inclusão citomeólica; fatores tóxicos e medicamentosos, são

exemplo intoxicações devidas a óxido de carbono, metais pesados, tabaco ou álcool; fatores físicos tais como radiações atômicas ou por raio X; fatores nutritivos como insuficiência nutritiva que ocasiona a impossibilidade de algumas estruturas se desenvolverem corretamente.

- *Perinatais* – são especialmente responsáveis pela paralisia cerebral, não tanto pela deficiência mental. São exemplos um parto demorado com sofrimento fetal, traumatismo obstétrico idade da mãe, gravidez múltipla, prematuridade ou lesões do sistema nervoso central resultantes de asfixia.

- *Pós-natais* – citaremos exemplos tais como anoxia, meningites ou encefalites na infância, traumatismo crânio-encefálico, convulsões febris, intoxicação com metais pesados, dietas pobres ou desequilibradas.

- **Causas sócia afetivas** – grupos com desvantagem socioeconômicas produzem um aumento de incidência das causas biomédicas.

- *Causas genéticas* – anomalias genéticas e/ou cromossômicas. No que respeita a distúrbios genéticos específicos podemos destacar a Síndrome de Down que provoca deficiência mental moderada ou leve, acrescida de diversos problemas auditivos, formação do esqueleto e do coração, assim como herança poligénica, entre outros.

- *Doenças metabólicas* – aquelas que possuem base genética correspondem ao conceito do erro congénito do metabolismo. Dentro destas doenças, apelidadas também de enzimopatias, destaca se a fenilcetonúria e galactocemia, doença de Hurler ou gorgnilismo que conduzem à deficiência mental. Apesar dos fatores aqui descritos, estudos indicam que através de uma educação compensatória, poder-se-ia observar aumentos nas taxas de desenvolvimento cognitivo e social.

Entender a etiologia da Deficiência Mental é muito importante, pois o seu conhecimento poderá proporcionar um tratamento adequado, evitando outros problemas de saúde capazes de influenciar o funcionamento físico ou minimizando as características da Deficiência Mental.

### **3.3. Características da Deficiência Intelectual**

Para Pacheco e Valência (1997) não é possível tipificar características das crianças cujo diagnóstico é a Deficiência Intelectual..

A população designada como deficiente Mental, ou atualmente designada como deficiente intelectual e desenvolvimental, possui uma grande heterogeneidade de características comportamentais aliadas a uma grande diversidade de capacidades, incapacidades, áreas fracas e fortes e necessidades educativas. Podemos apontar quatro áreas em que crianças com DM podem apresentar diferenças em relação as outras crianças:

- Área motora;
- Área cognitiva;
- Área da comunicação;
- Área sócio educacional.

Relativamente à área motora, geralmente crianças com DM ligeira não apresentam grandes diferenças em relação aos pares da mesma idade, podendo por vezes verificar-se alterações ao nível da motricidade fina. Em situações mais graves, as incapacidades motoras são mais acentuadas, especialmente na mobilidade: falta de equilíbrio, dificuldades na deslocação, coordenação, entre outras. Crianças com DM podem iniciar a sua locomoção mais tarde.

Habitualmente têm uma estatura baixa e são mais propensas a determinadas doenças. Apresentam mais problemas neurológicos, de visão ou audição. Quanto à área cognitiva, estas crianças revelam um atraso e precariedade nas aquisições cognitivas, dificuldades de aprendizagem de conceitos mais imprecisos, em dirigir e manter a atenção. No que respeita à memória, tendem a esquecer com mais rapidez do que os seus pares.

Possuem dificuldade na resolução de problemas ou situações novas com que possam ser deparados. Possuem dificuldades em generalizar ou de abstração, possuem uma iniciativa limitada.

No que respeita à área da comunicação, manifestam muitas dificuldades. As crianças com DM começam a compreender e a usar a linguagem mais tarde, adquirindo um vocabulário reduzido, com interesses simples e limitados.

Ao nível da área sócio educacional demonstram dificuldade na aplicação das aprendizagens básicas necessárias às atividades de vida diária, tal como no relacionamento interpessoal ou na participação em atividades de grupo.

Desse modo, a aquisição de competências de relacionamento torna-se fundamental para que estas crianças se integrem no seu ambiente escolar ou na sociedade.

Para Ribeiro (2008), a criança com deficiência mental apresenta alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Uma observação cuidada de cada indivíduo, tendo em conta cada domínio, é uma mais-valia para rentabilizar as aprendizagens, privilegiando as áreas fortes e as mais fracas da criança, uma vez que a partir das áreas fortes se poderá intervir nas áreas em que se registam mais dificuldades e em que a criança tem mais necessidades.

Deste modo, uma estimulação contínua e adequada, o mais precocemente possível, desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento global das capacidades destas crianças.

Não existem características iguais em todos os indivíduos com deficiência intelectual. O seu atraso de desenvolvimento pode ser notável ou não. No entanto, estudos experimentais revelam a existência de determinadas características que distinguem os deficientes Intelectuais entre si.

Estas características são relevantes, pois os Programas Educativos estão por elas condicionados e se estas não forem contempladas, serão um entrave para o desenvolvimento destas crianças.

#### **Características Físicas:**

- Falta de Equilíbrio
- Dificuldade de locomoção, coordenação e manipulação

#### **Características Pessoais:**

- Ansiedade
- Falta de auto controle
- Perturbações de personalidade

#### **Características Sociais:**

- Problemas de memória
- Dificuldade na resolução de problemas

- Déficit linguístico
- Problemas nas relações sociais

O desenvolvimento do deficiente intelectual não pode obedecer a períodos concretos de aprendizagem. É importante assinalar todos os aspetos positivos do seu desenvolvimento, aquilo que ele é capaz de fazer.

### **3.4. Sistemas de Classificação**

Existem vários sistemas de classificação para a deficiência intelectual, sistemas esses comportamentais, etiológicos e educacionais. Serão abordadas classificações de acordo com a dependência da criança, de acordo com a capacidade funcional e adaptativa, e ainda de acordo com a gravidade da deficiência.

- De acordo com a dependência, que seria o grau de apoio que o indivíduo necessita em um ambiente particular, o comprometimento pode ser classificado, segundo Winnick (2004), como:

**1.**Intermitente: apoios de curto prazo se fazem necessários durante as transições da vida, como por exemplo, na perda do emprego ou fase aguda de uma doença, esse apoio pode ser de alta ou de baixa intensidade;

**2.**Limitado: apoio regular durante um período curto. Nesse caso incluem-se deficientes que necessitam de um apoio mais intensivo e limitado, como por exemplo, o treinamento do deficiente para o trabalho por tempo limitado ou apoios transitórios durante o período entre a escola, a instituição e a vida adulta;

**3.Extensivo:** apoio constante, com comprometimento regular; sem limite de tempo. Nesse caso não existe uma limitação temporal para o apoio, que normalmente se dá em longo prazo;

**4.Generalizado:** apoio constante e de alta intensidade, possível necessidade de apoio para a manutenção da vida. Estes apoios generalizados exigem mais pessoal e maior intromissão que os apoios extensivos ou os de tempo limitado.

Já no que diz respeito à capacidade funcional e adaptativa, a deficiência Intelectual classifica-se em:

**1. Dependentes:** Geralmente QI abaixo de 25, casos mais graves, nos quais é necessário o apoio por instituições. Há poucas, pequenas, mas contínuas melhoras quando a criança e a família estão bem assistidas;

**2. Treináveis:** QI entre 25 e 75, são crianças que são colocadas em classes especiais, poderão treinar várias funções como disciplina, hábitos higiênicos, etc. Poderão aprender a ler e escrever em ambientes sem hostilidade, recebendo muita compreensão e afeto, com metodologia de ensino adequada;

**3. Educáveis:** QI entre 76 e 89, a inteligência é dita “limítrofe ou lenta” e estas crianças conseguem adaptar-se no ensino regular (ainda que com dificuldades, visto o sistema de ensino atual, não proporcionar o apoio efetivamente necessário), embora necessitem de acompanhamento psicopedagógico especial.

Em relação à gravidade da deficiência, de acordo com a classificação da Organização Mundial da Saúde – CID-10 é baseada no critério quantitativo e pode ser:

**1. Profunda:** São pessoas com uma incapacidade total de autonomia, apresentando dependência completa e limitações extremamente acentuadas de aprendizagem, inclusive aquelas que vivem num nível vegetativo. Por isso recomenda-se uma intervenção realizada no contexto domiciliar;

**2. Grave ou Severa:** Fundamentalmente necessitam que se trabalhe alguns hábitos de autonomia, já que há probabilidade de adquiri-los. A sua capacidade de comunicação é muito primária. Podem aprender de uma forma linear, são crianças que necessitam de revisões constantes;

**3. Moderado:** São pessoas que podem ser capazes de adquirir hábitos de autonomia e, inclusive, podem realizar certas atividades bem elaboradas. Em adultos, podem frequentar lugares ocupacionais;

**4. Leve ou Limítrofe:** Podem chegar a realizar tarefas mais complexas com supervisão. São os casos mais favoráveis.

De acordo com Winnick (2004) o problema dos sistemas de classificação é o fato de rotularem as pessoas, no qual, esses rótulos tendem a desencadear expectativas comportamentais absolutas e reações emocionais negativas por parte da sociedade, provocando também ideias preconcebidas em relação às capacidades, às deficiências e ao potencial do indivíduo.

O grau de comprometimento da Deficiência Intelectual irá depender também da história de vida do paciente, particularmente, do apoio familiar e das oportunidades vividas, bem como das necessidades de apoio e das perspectivas de desenvolvimento.

A deficiência será sempre considerada de acordo com os demais indivíduos de uma mesma cultura, pois, a existência de alguma limitação funcional, principalmente nos graus mais leves, não seria suficiente para caracterizar um diagnóstico de Deficiência Intelectual, se não existir um mecanismo social que atribua a essa limitação um valor de morbidade. E esse mecanismo social que atribui valores é sempre comparativo, portanto, relativo.

A pessoa com deficiência intelectual tem, como qualquer outra pessoa, dificuldades e potencialidades. O processo de estimulação consiste em reforçar e favorecer o desenvolvimento e proporcionar o apoio necessário às suas dificuldades. As técnicas utilizadas para um programa de estimulação são um suporte comunicacional – gestual, tônico, mímico, ocular e outros – entre o adulto que propõe a atividade e a criança que aceita e executa (Herren e Herren, 1986).

A escola é, por exemplo, um meio de estimulação social, motor e cognitivo, no qual a criança tem maiores possibilidades de ampliar seu desenvolvimento global. Tratando da inclusão

de uma criança com deficiência intelectual é preciso que não só a instituição esteja preparada, mas também os funcionários e os próprios alunos da escola.

Após a década de 90 intensificou-se, o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Entende-se que o movimento de inclusão, não se restringe à inserção de alunos com deficiências nas escolas regulares, mas visa criar também condições necessárias para que todos os alunos tenham acesso e permaneçam neste tipo de ensino ao longo dos anos escolares.

A maior dificuldade de inclusão ocorre nos alunos com deficiência intelectual, já que estes apresentam baixos resultados acadêmicos e grandes dificuldades de interação social.

## Capítulo II – Enquadramento Empírico

### 1. A Área Temática

A decisão de investigar no âmbito de um estudo de caso surge pelo interesse em analisar uma situação concreta que pode surgir em qualquer escola regular e que por isso, está inserida na nossa realidade educativa quotidiana e atual.

Considerando este trabalho de investigação em forma de estudo de caso, é muito importante ponderar e selecionar os métodos e instrumentos de investigação a serem utilizados neste tipo de trabalho, dado que a escolha da melhor metodologia favorece uma recolha de informação mais fiel, verdadeira e rigorosa, ou seja, mais suscetível de trazer respostas a questões mais concretas.

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular foi uma grande inovação que tem vindo a proporcionar a estes alunos melhoramentos da qualidade de vida. As normas da inclusão surgem com a publicação da lei de bases do sistema educativo em 1986, sendo entendida como necessária e vantajosa.

Além das competências técnicas que são exigidas aos professores, a escola ao abrir as suas portas às crianças portadoras de deficiências, na promoção da verdadeira escola inclusiva, é muito importante disponibilizar meios, estratégias e apoios que lhes proporcionem um desenvolvimento harmonioso dentro das suas capacidades. A inclusão tem inúmeras vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, principalmente para os portadores de deficiência ao “estabelecer um objetivo comum, que é o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos” (Correia, 2005).

Embora a criança com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental apresente um atraso significativo em todas as áreas do seu desenvolvimento, que a leva a ter um desenvolvimento físico e intelectual mais lento (Pacheco & Valencia, 1997), a mudança de paradigma e a consequente alteração do termo de Deficiência Mental para Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (Albuquerque, 2000; Morato, 2002; Santos & Santos; 2007) levou a que se visse o indivíduo com DID como um sujeito com capacidade para a aprendizagem (Garcia, 2002; Pacheco & Valencia, 1997; Troncoso & Cerro, 2004).

## **2. Estudo de Caso**

Segundo Cohen e Manion (1999) os estudos de casos são fortes mas difíceis de organizar, permitem generalizações dentro de uma classe, reconhecem a complexidade das verdades sociais; considerados como produtos permitem um “arquivo descritivo rico”, constituem um passo para a ação, são mais acessíveis para o público que outro tipo de relatório ou investigação.

O estudo de caso pode ter uma abordagem qualitativa e/ou quantitativa. No nosso estudo, optamos pela utilização da primeira, estando conscientes de que o que serve de informação é a presença ou a ausência de uma dada característica ou conjunto de características num determinado fragmento de mensagens.

## **3. Problemática da Investigação**

O presente estudo resulta de preocupações pessoais relativas à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, concretamente de crianças com Deficiência Intelectual, assim surgiu o nosso problema:

*"Serão as limitações intelectuais que a aluna é portadora, barreiras à sua inclusão neste contexto educativo regular?"*

Após o processo do questionamento em relação a um determinado processo socioeducativo parte-se para o levantamento das hipóteses, pois a organização da investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor.

## **4. Objetivos Gerais**

- Investigar a problemática da criança investigada no âmbito da sua inclusão em contexto educativo regular a vários níveis do seu desenvolvimento;
- Contribuir de alguma forma, para um futuro mais promissor dos alunos com Dificuldades Intelectuais.

## 5. Objetivos Específicos

- Constatar se as medidas educativas adotadas no âmbito do seu Plano Educativo Individual são as mais eficazes, concretamente a medida educativa “*Adequações Curriculares Individuais*”;
- Conhecer as suas capacidades/limitações académicas;
- Registrar alguns dados da história escolar e clínica da aluna;
- Apurar as características sócio – familiares da investigada;
- Recolher as opiniões do encarregado de educação e dos professores da aluna, acerca da sua problemática.
- Apurar os pareceres do encarregado de educação e dos professores envolvidos com a aluna no âmbito das perspetivas educativas futuras da Florbela.

## 6. Hipóteses/Variáveis

**H1**- Beneficiar de “*Adequações Curriculares Individuais*” potencia as necessidades educativas fundamentais da aluna.

**VI**: -Necessidades Educativas fundamentais da aluna

**VD**:-Beneficiar de Adequações Curriculares Individuais

**H2** -Usufruir de “*Adequações Curriculares Individuais*”, não promove as necessidades educativas fundamentais da aluna.

progressos de aprendizagem.

**VI**: - Necessidades Educativas fundamentais da aluna

**VD**:- Usufruir de Adequações Curriculares Individuais

**H3**- Ser portadora de deficiência Intelectual, influencia a sua inclusão.

**VI** – Deficiência Intelectual

**VD** - Inclusão

Todas as hipóteses anteriormente apresentadas foram pensadas e formuladas tendo como principal guia a pergunta de partida da investigação, sendo que tal resposta só será possível dar de quando aplicados os métodos de investigação selecionados, consistindo estes na utilização de entrevistas, observação direta e análise documental

Assim, no final do estudo através da análise dos resultados obtidos, averiguar-se-á se as hipóteses colocadas anteriormente serão confirmadas ou refutadas.

## **7. Limitações**

Para a elaboração deste trabalho tentámos recolher o maior número de elementos sobre Deficiência Intelectual, Integração, Inclusão, contudo, deparámo-nos com as seguintes limitações:

- Dificuldades em obter informações de todos os técnicos envolvidos no processo educativo da aluna, nomeadamente da professora de educação especial.
- A não existência de uma equipa multidisciplinar articulada.
- Falta de tempo para desenvolver com mais rigor a investigação.
- Em termos de representatividade, dado tratar-se apenas de um caso e não se poder generalizar.

## **8. Operacionalização dos Termos**

*Estudo de Caso* – Estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo. (Gil, 1995: 78);

*Deficiência Intelectual*- Perturbação conhecida por existirem problemas com origem no cérebro e que causam baixa produção de conhecimento, dificuldade de aprendizagem e um baixo nível intelectual. Entre as causas mais comuns deste transtorno estão os fatores de ordem genética, as complicações ocorridas ao longo da gestação, durante o parto e as pós-natais.

*Inclusão* – É a inserção do aluno na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades. (Correia, 1997: 34);

## **9. Metodologia**

### **9.1. Instrumentos de Investigação**

Segundo Gil (1995, p.27) “ pode-se definir metodologia de Investigação como caminho para se chegar a determinado fim”

A metodologia é portanto, uma das etapas fundamentais na realização de um projeto de investigação. Assim, e não perdendo de horizonte todos os membros envolvidos neste trabalho de investigação, decidimos pela atribuição dos instrumentos de recolha de dados da seguinte forma:

#### **9.1.1. Entrevista semi-dirigida**

Bogdan e Biklen (1994) definem a entrevista como sendo uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, com a finalidade de recolher dados descritivos que ajudam o investigador a construir uma ideia de como os sujeitos interpretam o mundo que o rodeia.

O objetivo de uma entrevista é a compreensão exata daquilo que se passa com o outro, a descoberta do modo como ele sente a situação, o esclarecimento progressivo da sua vivência.

A intenção de bem conduzir uma entrevista não é suficiente: é necessário um método.

As entrevistas a efetuar são de investigação, recolha de informação/opinião sobre um determinado tema, sendo o entrevistado o que presta um serviço. A sua maior vantagem é que os comentários feitos podem ser aprofundados e as respostas vagas podem ser clarificadas na continuidade da conversa.

A preparação da entrevista consiste em:

- Escolher criteriosamente quem deve ser o entrevistado;
- Traçar os objetivos a atingir;
- Elaborar um/o guião/temática;
- Escolher meio (s) de registo de respostas;
- Preparar um contexto.

Assim, a planificação e organização dos guiões das entrevistas encontram-se (v. Apêndice A e B ),

### **9.1.2.Contexto - condições materiais**

Escolha de locais calmos, confortáveis, evitando barulhos, toques de telefones, entradas e saídas de pessoas e interrupções:

- Sala de Reuniões de Professores – entrevista à Encarregada de Educação
- Sala de Reuniões de Professores – entrevista à Professora do Ensino Regular

A marcação das entrevistas teve a ver com a disponibilidade dos entrevistados e as condições materiais, tendo sido o tempo de duração entre 45 minutos e 1 hora e 15 minutos, de forma a permitir a recolha de dados e não se tornar cansativa.

**NOTA:** Não foi possível realizar a entrevista à professora de apoio por se encontrar de atestado médico por tempo indeterminado, o que prejudicou consideravelmente a investigação .

### **9.1.3. Guião estruturado das Entrevistas**

Obedeceu a um plano sistemático apresentando a formulação de um conjunto de questões previamente escolhidas, seleccionando-se os tópicos sobre os quais a entrevista foi conduzida.

Procurou-se uma recolha de dados que valorize e complemente as informações proporcionadas pelo contacto pessoal, nomeadamente a possibilidade de reformulação de questões, desde que constitua fator facilitador. Quanto à estratégia trata-se de entrevistas semi dirigidas, de perguntas abertas.

Procedemos à conceção e realização de entrevistas aos principais intervenientes no processo educativo da aluna:

**- Encarregada de Educação;**

**- Professora da Turma;**

**Entrevistada**

Encarregada de Educação (Mãe)

**Objetivos**

- Recolher informação sobre as características da aluna, a vários níveis do seu desenvolvimento;
- Identificar as características do seu agregado familiar;
- Conhecer as características da aluna nos vários contextos em que interage;
- Recolher opinião sobre o processo educativo de Inclusão;
- Apurar as suas expetativas futuras ao nível da aprendizagem para a aluna;

**Entrevistada**

Professora da turma (Ensino Regular)

**Objetivos**

- Recolher informações sobre as características da aluna;
- Identificar a opinião da professora face à Inclusão da aluna
- Conhecer a sua opinião ao nível da aceitação da diferença nos restantes colegas da Florbela;
- Recolher opinião sobre o processo educativo, dificuldades sentidas e expetativas.

Quadro 3

**9.1.4. Meio de Registo**

Gravação, previamente autorizada pelos entrevistados, que será transcrita para análise de conteúdo.

**9.2. Técnica de Observação**

As técnicas de observação, uma forma de levantamento naturalista, permitem a investigação de fenómenos nos seus contextos de ocorrência natural. A observação pode ser participante ou não participante. A *observação* consiste em presenciar o comportamento e as interações à medida que vão acontecendo, mas presenciados pelo próprio investigador.

A intenção consiste em “passar despercebido”, para que a presença de um elemento externo não exerça uma influência direta sobre os fenómenos em estudo. Este tenta observar e compreender a situação “por dentro”.

As técnicas de observação partilham aspetos similares à abordagem etnográfica utilizada por antropólogos para estudar uma cultura, embora normalmente permaneçam durante longos períodos de tempo em campo. Determinados aspetos da abordagem etnográfica são, por vezes, integrados nos métodos de observação, quando, por exemplo, o interesse não se limita a comportamentos e a interações, mas se alarga a características físicas, sociais e culturais de um determinado contexto.

As técnicas de observação têm vindo a ser usadas para compreender o funcionamento das políticas na educação, saúde (ex. diagnósticos, cuidados), justiça e sistema judicial, investigação científica, transportes urbanos e habitação. No quadro da avaliação, esta técnica é particularmente recomendada para a observação de processos de interação.

Foram realizados inventários ou registos de controlo, destinando-se a registar a presença ou ausência dum comportamento na interação com os colegas e professores e níveis de desempenho.

Para esta investigação foram utilizados:

- Inventários sobre o desempenho e comportamentos, elaborados a partir das informações obtidas através dos diversos intervenientes educativos, das observações diretas efetuadas e da consulta de outros inventários.

### **9.3. Análise Documental**

A partir dos dados recolhidos foi possível caracterizar a comunidade, a escola, a turma, a família e a aluna. A importância de Análise Documental consolida-se cada vez mais perante a atual sociedade da informação. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm impulsionado a divulgação e o intercâmbio de informação através do estabelecimento de redes e, de certa forma, influenciado as possibilidades de processamento das informações, por exemplo, ao facilitarem o manuseamento de grandes volumes de documentos (Peña Vera & Morillo, 2007). Contudo, os processos centrais que envolvem a Análise Documental a que se submetem diversas fontes e recursos de informação continuam a depender da capacidade e metodologia aplicada pelos investigadores.

Toda a documentação respeitante à aluna investigada possui um considerável interesse, dado que permite uma recolha pluridimensional de informação acerca da criança. Possibilita verificar porque foram tomadas determinadas decisões, perceber a evolução e transformação dos acontecimentos.

### **10. Caracterização pluridimensional da aluna investigada:**

Nome: Florbela (nome fictício)

Data de Nascimento: 12/09/95

Naturalidade: Azambuja

Residência: Casais de Baixo

Distrito: Lisboa

#### **10.1. Relações interpessoais:**

Há uma boa relação no grupo turma, onde a Florbela é escolhida muitas vezes pelos seus pares para atividades (na sala de aula ou no recreio) sendo também muito protegida por eles. A aluna é aceite naturalmente pelo grupo, não sendo excluída pelos seus colegas.

A Florbela não tem um grupo de pertença, pois também não revela qualquer preferência por nenhum dos colegas em especial. A integração da aluna em trabalho de grupo (expressões) é feita do exterior (professor).

#### **10.2. Caracterização do agregado familiar/composição:**

Grau de parentesco	Idade	Habilitações	Profissão
Mãe	38	4º Classe	Doméstica
Pai	35	2º Ciclo	Pedreiro
Irmão	14	3º Ciclo	Estudante
Aluna (investigada)	13	-	Estudante

Quadro n.º 4

### 10.3. Caracterização da sua Habitação:

Tipo	Térrea	∫	Própria	∫
	Apartamento			Arrendada

∫ - Este símbolo identifica o tipo de habitação

Número de Assoalhadas	Quartos	2
	Sala Comum	1
	Casa de Banho	1
	Cozinha	1
	Despensa	1
	Garagem	0
	Terraço	1

Quadro n.º 5

A Florbela é a filha mais nova de um casal com dois filhos. Nasceu a 12 de Setembro de 1995. O pai é pedreiro e possui o 2º ano do antigo ciclo preparatório.

A mãe é doméstica e tem a 4ª classe. A Florbela vive com os pais e com o irmão, num lugar perto da vila onde vai à escola. A habitação é tipo individual, com boas condições de alojamento, apesar de dormir com o irmão.

### 10.4. Relacionamento familiar:

A Florbela tem uma boa relação com o pai, vê-a de manhã e à noite, realiza-lhe todas as suas vontades. Raramente a contraria.

Com a mãe, a Florbela tem uma boa relação, apesar de ser esta a incutir-lhe o que frequentemente a Florbela não quer cumprir. É a mãe que acompanha a Florbela tanto ao nível escolar como clínico. Tem uma boa relação com o irmão que a protege, brinca com ela, faz-lhe todas as vontades. Por vezes entram em “choque” quando querem os dois utilizar o computador.

### **10.5. Informação sócio familiar**

A Florbela é a filha mais nova de um casal com dois filhos. Nasceu a 12 de Setembro de 1995. O pai é pedreiro e possui o 2º ano do antigo ciclo preparatório.

A mãe é doméstica e tem a 4.º ano de escolaridade. A Florbela vive com os pais e com o irmão, num lugar perto da vila onde vai à escola. A habitação é tipo individual, com boas condições de alojamento, apesar de a Florbela dormir com o irmão.

### **10.6. Informação Clínica**

A mãe viveu a gravidez, não planeada, aos 24 anos e o pai aos 21. No historial clínico regista-se uma gravidez de risco, descoberta aos 4 meses de gestação. Na altura, foi obrigada a interromper a amamentação do seu filho mais velho, por lhe ter sido diagnosticada anemia e brucelose. Esta situação clínica implicou vários internamentos devido à necessidade da mãe receber transfusões de sangue.

Ao longo da gravidez, foi seguida no Centro de Saúde, registando-se ainda a ocorrência de infeções urinárias. No decorrer da gestação, os pais foram alertados para a possibilidade de a Florbela vir a ser portadora de alguma mal formação, deficiência ou qualquer outro problema de saúde.

O parto ocorreu duas semanas pré-termo, devido à sua situação – anemia e, segundo a mãe, por ter feito esforços físicos. Após o nascimento, a aluna permaneceu durante 16 horas na incubadora.

À nascença pesava 2.950Kg. O único Índice de APGAR é o referente aos 5 minutos:10.

Com cinco meses teve a 1.ª convulsão, tendo posteriormente desenvolvido várias outras.

A Florbela começou a ser seguida em consultas no Hospital e a ser medicada com “*Diplexil* e *Topamax*”. Também começou a ser acompanhada em consultas de pedopsiquiatria na Clínica da Encarnação, já não se verificando atualmente.

Não temos registos médicos do seu desenvolvimento psicomotor. A mãe referiu que a Florbela era um bebé muito apático e passivo e a sua evolução foi tardia. Demorou muito a fazer o controlo da cabeça e sentou-se tarde. Iniciou o gatinhar pelo ano e meio, pôs-se em pé e iniciou a marcha só depois dos dois anos. Começou a falar por volta dos 4 anos de idade. O controlo dos esfíncteres diurnos foi efetuado igualmente pelos 4 anos e os noturnos muito mais tarde. Presentemente, ainda não se veste e calça sozinha, assim como não toma banho autonomamente.

O seu estado de saúde ao nível de otorrinolaringologia não revela qualquer alteração, contudo regista baixos níveis de glicémia no sangue.

Foi avaliada em Terapia de Fala a 15 de Novembro de 2006, tendo a terapeuta referido no relatório que “associada a uma perturbação afetiva grave, de vertente psicótica e um deficit intelectual acentuado (...)” regista-se ainda um atraso no desenvolvimento da linguagem, com dificuldades ao nível da compreensão, apresentando ainda um comprometimento ao nível da expressão verbal, sendo predominante a ecolalia.

Utiliza frases soltas, não conseguindo estabelecer um diálogo.

Beneficiou de Terapia da Fala no ano letivo transato e, para este ano, a escola tomou providencia para a continuação da mesma.

A cinco de Fevereiro de 2005, a Florbela foi avaliada pela equipa técnica do APPDA.

Esta equipa concluiu que a “Florbela” não apresenta perturbações do Espectro do Autismo. Dado o atraso observado no seu desenvolvimento global e a sua história clínica, recomendam um acompanhamento ao nível da Neuro Pediatria.

## **10.7. História escolar**

A Florbela fez dois adiamentos da escolaridade obrigatória.

A sua primeira inscrição num estabelecimento de educação (pré-escolar), data do ano letivo de 99/2000, no Jardim-de-infância. Nesse ano letivo de 99/2000, efetuou-se um adiamento da escolaridade, visto o estado de desenvolvimento da aluna não ser compatível com a sua entrada no Pré- Escolar. No ano letivo de 00/01 deu-se o segundo adiamento.

### 10.8. Situação escolar atual

<b>Tipo de Integração na sala de Aula</b>	<b>Total</b>	
	<b>Parcial</b>	

Quadro n.º6

<b>Tipo de Apoio Educativo prestado</b>	Na sala de aula regular	
	Na sala de apoio	
	Em outros espaços da escola	
	Em casa	
	Na comunidade	

Quadro n.º7

#### **A aluna beneficia das seguintes medidas do regime educativo especial, previstas no seu PEI do Decreto-Lei 3/2008:**

- Alínea a) Apoio pedagógico personalizado;
- Alínea b) *Adequações curriculares individuais*;
- Alínea c) Adequações no processo de matrícula;
- Alínea d) Adequações no processo de avaliação;

#### **Síntese:**

A Florbela está inserida numa turma de 20 alunos do 4º ano de escolaridade.

Após uma avaliação técnico Pedagógica e construção do seu Plano Educativo Individual, constam no mesmo as seguintes medidas educativas do Decreto – Lei n.º 3 de 2008: a) Apoio pedagógico personalizado, b) *Adequações curriculares individuais*, c) Adequações no processo de matrícula, d) Adequações no processo de avaliação; e f) Tecnologias de apoio.

A aluna não está sensibilizada para o mundo que a rodeia, apresenta dificuldades em todas as outras áreas.

Em relação às suas potencialidades, podemos referir que parece ser sensível à música, empenha-se quando realiza atividades do seu agrado, é uma criança afável com os adultos, procurando sempre a sua companhia.

### **10.8.1. Orientação geral sobre as suas adequações curriculares individuais**

Estando a Florbela a beneficiar da medida educativa *Adequações Curriculares Individuais*, pretende-se que aumente as suas aprendizagens nas áreas curriculares.

...“Entende-se por adequações curriculares individuais. aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré -escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas. As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos. As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade...” (Decreto – Lei 3/2008)

Paralelamente às aquisições académicas, a aluna tem muita necessidade em melhorar os aspetos da sua socialização, a aquisição de regras de funcionamento na escola, sala de aula, de forma a desenvolvermos a sua autonomia e ajudá-la na sua integração.

### **10.9. Perfil Educacional da aluna**

A Florbela apresenta dificuldades em todas as áreas, sendo portadora de um deficit intelectual acentuado. Apresenta resistência à tarefa, não trabalhando autonomamente. A sua atenção é reduzida, distraíndo-se facilmente.

Ao nível das aptidões gerais de aprendizagem e apesar dos progressos registados, a Florbela revela dificuldades de atenção/concentração. Tem dificuldade em iniciar e completar tarefas. Não arruma voluntariamente as suas próprias coisas e é pouco ativa em trabalhos individuais. Não cumpre a rotina diária da escola, interrompe constantemente os colegas e a professora. No final do dia gosta de arrumar os dossiês dos colegas, segundo uma ordem fixa e por si estabelecida. Apresenta uma memória com muitas descontinuidades. É sensível à música e possui algum sentido rítmico. Empenha-se, por curtos períodos de tempo em atividades do seu agrado.

A Florbela é uma criança autónoma. Come sozinha. Necessita de ajuda para se vestir ou atar sapatos. Controla os esfíncteres e já vai ao wc sozinha, exigindo alguma supervisão. No domínio sócio afetivo é uma criança sorridente, bem disposta e afável.

É muito teimosa e tem espírito de contradição. Recusa-se frequentemente a colaborar ou a executar as tarefas que lhe são propostas. No contacto social, a aluna parece não entender a linguagem das emoções. Procura a companhia do adulto, com quem interage com facilidade, não se verificando o mesmo com os colegas. Em grupo, intervém despropositadamente ou alheia-se. Participa esporadicamente, por imitação, quando as atividades são do seu agrado.

Com os colegas, não consegue resolver situações de conflito, pedindo ajuda a um adulto. Relaciona-se bem com os colegas, não sendo agressiva.

A aluna ouve, mas por vezes não parece compreender aquilo que se lhe diz; não executa ordens e não faz pequenos recados com facilidade. Possui uma linguagem imatura, articulando com pouca clareza algumas palavras. Troca fonemas dentro das palavras (ex: irmão/irmão), tem dificuldades em pronunciar os sons nasais dentro de uma palavra – “pete” em vez de pente, “vite” em vez de vinte, “juto” em vez de junto. Por vezes faz trocas do fonema “per” e “pre”, “preguto” em vez de pergunto. Substitui o som “lh” por “l”; o som “l”, como em laranja, pronunciando “lalanja”. Acentua muito o som “r”. Omite o som “l” – “busão” em vez de blusão. Tem sido acompanhada em Terapia da Fala, continuando a evidenciar um atraso no desenvolvimento da linguagem, ao nível da compreensão e organização do discurso. Revela dificuldade na construção frásica e possui pouco vocabulário.

Nas competências de abordagem à leitura a Florbela gosta muito de ver livros. Não reconta uma história de forma sequencial e tem dificuldades em responder a perguntas de compreensão.

Nas competências de abordagem à escrita, exprime-se pouco através do desenho, limitando-se a rabiscar. Não copia as letras do seu nome, apesar de globalmente o conhecer. A sua atividade preferida é “escrever”. Para ela, isso significa sentar-se com uma folha de papel, livro ou caderno e rabiscar.

A Florbela ao nível do desenvolvimento motor geral, corre, marcha, sobe e desce degraus, contudo, salta com dificuldade e revela alguma hesitação em transpor obstáculos. Não mantém um bom controlo da sua posição de equilíbrio e não salta ao pé-coxinho. Identifica e localiza as diferentes partes do corpo. Ainda não tem bem definida a sua lateralidade, apesar de ter mais tendência para realizar as ações com a mão direita.

Revela ainda dificuldades na orientação espaço temporal, por exemplo: não distingue ainda o lado direito do esquerdo. A coordenação de movimentos ainda não está bem estabelecida. Pega corretamente na tesoura. O seu traço é irregular e fraco. Revela dificuldades no preenchimento de espaços limitados. Faz jogos de enfiamentos simples, mas revela dificuldades em encaixar puzzles. Não aperta nem desaperta botões ou atacadores.

Não executa jogos em grupo, limitando-se a estar presente e a imitar os outros. Não distingue e não compreende a necessidade de cooperação, não distingue as tarefas que lhe cabem a si e aos outros na realização de jogos.

Em determinados momentos está num mundo muito próprio fazendo imitações, principalmente de professora. Não consegue criar os seus próprios jogos, na área do faz-de-conta. É pouco participativa nos jogos. Em jogos de expressão corporal, mantém uma postura muito rígida.

A Florbela gosta de jogos com tinta e com plasticina. Adora o recorte, mas fá-lo sem qualquer controlo apresentando dificuldades mesmo no recorte de figuras simples. A aluna apresenta dificuldade na preensão correta do lápis e do pincel. Não obedece ao contorno de uma figura. Adquiriu algumas noções de orientação no espaço – em cima, em baixo, dentro, fora, etc.

Manipula objetos. Associa o algarismo à quantidade até 5, embora conte até 28. Tem dificuldade em identificar o círculo, o quadrado e o triângulo, mas representa-os. A Florbela não está sensibilizada para o mundo que a rodeia, o que a leva a não fazer muitas perguntas.

## **11. Caracterização da escola**

### **11.1. Identificação:** EBI de Azambuja

Agrupamento vertical de ensino:

- Jardim-de-Infância ;
- 7 Escolas do 1º Ciclo

A escola do 1º Ciclo do estudo encontra-se no Centro da Vila, delimitada por bairros, Centro de Saúde, Centro de Conferências e Mercado Municipal. A escola é um edifício de Plano Centenário Rural de 1º Andar com:

- 4 Salas de aula;
- 2 Salas Polivalentes:
  - Rés-do-chão (recreio interior);
  - Primeiro andar (Biblioteca, mediateca e ginásio);
- Dois átrios de entrada;
- Sanitários de crianças;
- Sanitários de adultos;
- Arrecadação;
- Cozinha;
- Casa da caldeira;
- Gabinete;
- Recreio exterior, com campo de jogos.

### **11.2. População escolar**

Nº total de Alunos	Alunos do sexo feminino	Alunos do sexo masculino
189	83	106

Quadro n.º8

Anos de escolaridade	Número de turmas	Número de Alunos por turma
1º	2	20/24
2º	2	20/25
3º	2	25/25
4º	2	26/20*

Quadro n.º9

Turma mista (com 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade)

### 11.3. Alunos com NEE

Anos de escolaridade	Número de Alunos
1º	3
2º	3
3º	0
4º	4

Quadro n.º10

### 11.4. Número de professores:

Professores QE	4
Professores do QZP	2
Professores Contratados	3
Professores dos Apoios Educativos C/ Especialização	0
Professores dos Apoios Educativos S/ Especialização	2
Técnicos Especializados	0
Funcionários dos Serviços Administrativos	0
Auxiliares de Educação	3
Tarefeiros	2
Outros	-

Quadro n.º11

### 11.5. Estrutura Organizacional (pedagógica)

- Coordenadora Pedagógica
- Coordenadora Executiva

### **11.6. Serviços Especializados de Apoio Educativo (com a sede na EBI )**

Na EBI e na EB do 1.ºCiclo do estudo decorre um Projeto Multidisciplinar como complemento pedagógico.

O público escolar é muito heterogéneo. Por um lado, temos crianças oriundas de famílias sociais e economicamente desfavorecidas. Por outro lado, temos alunos provenientes de agregados familiares com nível sociocultural e económico mais favorecido. De há 3 anos, a escola tem recebido com bastante afluência alunos de origem brasileira, moldava ou ucraniana.

### **11.7. Projeto Educativo**

Este documento teve por base a análise, da opinião expressa pelos professores, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação de toda a comunidade educativa O projeto educativo **“Uma Escola de Todos para Todos”** Educar Participando/Responsabilizar Cooperando, visa atingir quatro grandes valores:

- Filosofia de escola participativa e responsável;
- Bons hábitos de trabalho de toda a comunidade educativa de forma a promover o sucesso escolar dos alunos;
- Sentido de presença/envolvimento dos alunos na vida da Escola;
- Igualdade de oportunidades e sucesso educativo – escola inclusiva.

Este projeto educativo assenta em alguns princípios fundamentais a que não pode ser alheia a vida escolar e que devem nortear a educação dos nossos alunos e a ação de todos os responsáveis educativos:

∫ **Democracidade** – implica a participação livre, ativa e responsável nas decisões coletivas e o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo;

∫ **Cidadania** – corresponsabiliza cada um dos agentes da comunidade educativa, é o garante do respeito pelos princípios da liberdade e promove a integração comunitária, a solidariedade e a cooperação;

┌ **Autonomia** – proporciona o crescimento e a responsabilidade da escola e de cada um dos seus agentes;

┌ **Desenvolvimento** – motiva a convicção no processo de evolução qualitativa pessoal e social no sentido da realização e bem-estar humano e comunitário assente na valorização cultural, científica e económica da comunidade.

## 12. Caracterização da Sala de Aula/Turma

A obtenção dos dados foi realizada partir das informações disponibilizadas pela professora da turma/análise documental dos processos dos alunos:

- **Número Total de Alunos: 20**

### 12.1.Distribuição por sexos:

<b>Tipo</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
Feminino	6	30%
Masculino	14	70%

Quadro n.º 12

### 12.2.Distribuição por idades:

<b>Idade</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
6 Anos	1	5%
8 Anos	6	30%
9 Anos	7	35%
10 Anos	4	20%
11 Anos	1	5%
13 Anos	1	5%

Quadro n.º 13

### 12.3.Problemas de saúde:

<b>Tipo</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
Alterações na visão	4	20%
Cardiovasculares/ Respiratórios	1	5%

Quadro n.º 14

### 12.4.Com NEE:

<b>Tipo</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>%</b>
Deficiência Mental	1	5%
Problemas Emocionais	1	5%
Dificuldades de Aprendizagem	1	5%

Quadro n.º15

### 12.5.Retensões escolares:

<b>N.º de Retenções</b>	<b>N.º de Alunos</b>	<b>%</b>
Sem retenções	13	65%
1 Ano	4	20%
2 Anos	1	5%
3 ou mais anos	2	10%

Quadro n.º16

### 12.6.Residência dos alunos:

<b>Local</b>	<b>N.º de Alunos</b>	<b>%</b>
Azambuja	17	85%
Casais de Baixo	3	15%

Quadro n.º17

### 12.7. Tipo de Agregado familiar:

<b>Tipo</b>	<b>N.º de Alunos</b>	<b>%</b>
Nuclear	15	75%
Monoparental	5	25%

Quadro n.º18

### 12.8. Habilitações literárias dos pais:

	<b>Nº de Pais</b>	<b>%</b>
<b>1º Ciclo</b>	3	15%
<b>2º Ciclo</b>	5	25%
<b>3º Ciclo</b>	12	60%
<b>Curso Superior</b>	0	0%

Quadro n.º19

### Síntese:

A turma da Florbela é constituída por 20 alunos, com predominância do sexo masculino, 14 alunos (70%), sendo as idades na sua maioria compreendidas entre os 8/10 anos. É uma turma mista, com alunos do 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade. Cerca de 25% dos alunos têm problemas de saúde sem gravidade e 3 alunos encontram-se ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008.

A maioria dos alunos (65%) ainda não tiveram qualquer retenção, no entanto, os alunos que se encontram ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 apresentam três ou mais retenções (10%).

Os alunos residem na sua maioria na vila de Azambuja (85%) e nas zonas periféricas (15%)

Cerca de 75% dos alunos têm uma família nuclear (vivem com o pai, a mãe e irmãos), os restantes 25% têm uma família mono parental (vivem com o pai ou com a mãe)

As habilitações literárias dos Encarregados de Educação estão repartidas pelos 1º, 2º ou 3º ciclo com grande predominância no 3º ciclo (60%).

### 13. Caracterização da Comunidade

Localidade: Azambuja

Região: Ribatejo

#### 13.1. Tipo de comunidade

Aldeia	
Vila	☺
Cidade	
Concelho	☺
Capital de Distrito	

Quadro n.º20

#### 13.2. População

N.º Total de Habitantes – 6914	
Jovens (14/19 anos)	502
Adultos (20/64 anos)	4399
Idosos (+ de 65 anos)	1007

Quadro n.º21

#### 13.3. Principais atividades

Comércio e Serviços	2º
Pesca	5º
Indústria	1º
Agropecuária	4º
Agricultura	3º

Quadro n.º22

#### 13.4. Transportes utilizados

Autocarro	3º
Comboio	1º
Carro próprio	2º
Mota/Bicicleta	4º
Outros	5º

Quadro n.º23

## 13.5. Serviços disponíveis na comunidade

### 13.5.1. Básicos

Água	☺
Eletricidade	☺
Telefone	☺
Saneamento	☺
Gás natural	☺

Quadro n.º24

### 13.5.2. Comércio

Tradicional	☺
Supermercados	☺
Hipermercados	☺
Mercado municipal	☺
Feira Mensal	☺

Quadro n.º25

### 13.5.3. Outros

Correios	☺
Bancos	☺
Seguros	☺
Farmácias	☺

Quadro n.º26

☺ - Este símbolo significa os serviços existentes na freguesia

### 13.5.4. Segurança/Sociais

Posto PSP		Posto GNR	☺	Bombeiros	☺
Câmara Municipal	☺	Junta de Freguesia	☺	Centro de emprego	☺
Seg. Social (delegação.)	☺	Instituto da Juventude	☺	C. A. Toxicodependência.	☺
Tribunal de menores		Loja do cidadão	☺	Comissão P. Menores	☺
Centros de dia	☺	Lar da 3. <sup>a</sup> idade	☺	Tribunal	☺
IPSS – apoio a carenciados	☺				

Quadro n.º27

### 13.5.5. Culturais e Recreativos

Piscinas Municipais	☺	Clubes desportivos	☺	Associações recreativas	☺
Ginásios	☺	Cinemas	☺	Centro de conferências	☺
Biblioteca	☺	Museus	☺	EPAC (teatro)	☺
Serviços Restauração	☺	Rancho folclórico e etnográfico	☺	Praça de touros	☺

Quadro n.º28

### 13.5.6.Saúde

Centro de saúde	☺
Hospital público	
Hospital privado	
Clínicas privadas	☺

Quadro n.º29

### 13.5.7. Rede Escolar (pública)

Rede pública (n.º de estabelecimentos)

Jardim-de-Infância	1
1.º Ciclo	2
2º/3º Ciclo	1
Secundária	1

Quadro n.º30

### 13.5.8. Instituições Privadas de Solidariedade Social (n.º de estabelecimentos)

Creche	2
Jardim-de-Infância	2
1.º/2.º/3.º Ciclos	0
ATL	2
Cerci – Flor da Vida	1

Quadro n.º 31

### Síntese:

Pertencente ao distrito de Lisboa, distando da capital cerca de 50 km, Azambuja é um concelho rural e agrícola, contudo cada vez mais industrializado. Geograficamente, situa-se num enclave entre a área metropolitana de Lisboa e os concelhos rurais do Ribatejo e Oeste.

Atualmente o sector primário no concelho de Azambuja é dominado pela agricultura e pecuária, sendo o vinho a maior produção local. Integrado na sub-região vitivinícola do Cartaxo, a Azambuja representa um dos principais concelhos produtores de vinho a nível nacional.

Os 261,651 km<sup>2</sup> de superfície total do concelho encontram-se distribuídos por nove freguesias: Alcoentre, Aveiras de Baixo, Aveiras de Cima, Azambuja, Maçussa, Manique do Intendente, Vale do Paraíso, Vila Nova da Rainha e Vila Nova de São Pedro sendo o total de população do concelho de 20837 habitantes.

Em Azambuja o sector primário ainda domina a estrutura económica (talvez porque 1042 habitantes não sabem ler nem escrever e 1899 tenham apenas o 1º ciclo) contudo, os sectores secundário e terciário encontram-se em franco desenvolvimento neste concelho. Daqui se conclui o que anteriormente já foi referido: a sua localização geográfica privilegiada permite que a Azambuja se demarque como um concelho rural e agrícola, onde o comércio, os serviços e a

indústria começam a ganhar cada vez mais relevância. Mas esta situação socioeconómica tem vindo a ter implicações no percurso escolar dos habitantes desta região.

Com efeito muitos jovens abandonam precocemente os seus estudos, havendo por isso apenas 371 habitantes com curso superior, 33 habitantes com curso médio, 1152 com o ensino secundário, 952 com a escolaridade obrigatória e 791 habitantes com o 2º ciclo.

## **14. Apresentação e análise dos resultados obtidos**

### **14.1. Análise das entrevistas**

As entrevistas foram transcritas e sujeitas à técnica de análise de conteúdo definindo categorias de acordo com os objetivos previamente estabelecidos.

Partimos da definição de análise de conteúdo como sendo uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo (unidades de registo) manifesto da comunicação, percorrendo as seguintes etapas:

1. Leitura inicial da entrevista para uma apreensão sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise.
2. Determinação dos objetivos da análise de acordo com os definidos nas entrevistas.
3. Determinação das categorias que são definidas pelos seus indicadores, a cujo levantamento se procedeu a partir das Unidades de Registo. Estabelecimento das subcategorias a partir das categorias para melhor compreensão da análise.
4. Síntese interpretativa dos dados recolhidos e analisados.

A formulação do convite para a entrevista foi feita de forma pessoal e presencial (Encarregada de Educação, Professora Titular da Turma).

Tivemos o cuidado de elucidar sobre a sua finalidade, para a legitimar, realçando a importância do seu conteúdo para o presente estudo.

Procurámos criar empatia nos entrevistados, evitando sugerir ou induzir respostas e manter um clima cordial de diálogo afetivo/emocional. Usámos a postura de disponibilidade e atitude positiva para favorecer a expressão e obter um discurso válido em relação ao objeto de pesquisa.

Seguimos o guião da entrevista anteriormente elaborado, mas tivemos o cuidado de não cortar a palavra aos entrevistados, sempre que eram abordados outros assuntos.

#### 14.1.2. Encarregado de Educação

*Contexto* – A entrevista decorreu no dia 10 de Dezembro de 2008, pelas 11 horas da manhã, na sala de Apoio Educativo, mostrando a mãe da aluna total disponibilidade.

*Comportamentos da Entrevistada* – Mostrou-se calma, à vontade, colaborante, respondendo de forma clara, prolongando as respostas, chegando a expor situações da sua vida pessoal.

#### Análise de Conteúdo:

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQUÊNCIA
Perceção sobre o percurso escolar	Atraso no início da educação pré-escolar	“Entrou para o centro quando tinha a idade de ir para a escola.”	1
		“Esteve em lista de espera...”	1
		“ Não a queriam no Jardim porque a menina tinha dificuldades...”	1
	Imagem positiva sobre o pré-escolar	“Era para a desenvolver mais...”	1
		“Frequentou o Pré-Escolar.”	1
	Atraso no início do 1º ciclo	“Fez dois adiamentos...”	1
	Dificuldades nas aprendizagens escolares no 1º ciclo	“Esteve 4 anos na escola de manhã”	1
		“Escreveram uma carta para saber se ela podia voltar à 1ª classe...”	1
		“E teve de ficar na sala de 4º ano com os repetentes.”	1

	Boa adaptação à escola	“Não lhe faz diferença a mudança...”	<b>1</b>
		“Ela adapta-se seja com quem for...”	<b>3</b>
Perceção sobre o desenvolvimento da criança	Adequado nível de autonomia na alimentação	“Come sozinha...”	<b>1</b>
		”...às vezes tem preguiça e chama-me para a ajudar.”	<b>2</b>
		“Come com faca e garfo...”	<b>1</b>
	Dificuldades na autonomia ao nível da higiene	“Ela não consegue tomar banho sozinha, eu dou-lhe..”	<b>1</b>
		“Para lavar a cara eu também ajudo.”	<b>1</b>
		“...sabão, dói-lhe nos olhos.”	<b>1</b>
		“Põe sabão nas mãos...”	<b>1</b>
		“...dar-lhe a volta é que ela não consegue...”	<b>1</b>

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
	Favorável relação afetiva com os avós	”É muito meiguinha com eles...”	<b>1</b>
		“...quer sempre telefonar aos avós.”	<b>1</b>
		“...e ela tem lá (guarda) os avós da parte do pai e a minha mãe.”	<b>1</b>
	Boa relação com os diferentes membros do núcleo familiar	“Com quem se dá melhor é com o pai...”	<b>1</b>
		“...que lhe faz todas as vontades.”	<b>2</b>
		“Dão-se muito bem...” (com o irmão)	<b>2</b>
		“Tem conflitos com o irmão quando querem ir os dois para o computador.”	<b>2</b>

Percepção sobre o desenvolvimento da criança	Dificuldades no cumprimento de ordens	“É muito preguiçosa..., muito mesmo”	2
		“Sou eu (a mãe) que digo veste-te, lava-te, eu é que me zango com ela.”	1
		“...porta-se melhor com as pessoas de fora do que comigo.”	1
		“Comigo ela “joga”...”	1
	Boa relação com outros adultos	“...foi dar beijos a todos no ATL.”	1
		“Relaciona-se bem com os adultos...”	2
	Boa relação com pares	“Relaciona-se bem com as crianças...”	3
		“Dá-se bem com toda a gente...”	2
		“Não se apega aos outros para brincar...”	2

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQUÊNCIA
Percepção sobre os interesses da criança	Escassa motivação na realização do trabalho escolar	“Ela leva trabalhos de casa mas tem muita preguiça...”	1
		“O que ela não gosta mesmo nada é de trabalhar...”	2
	Gosto por atividades lúdicas, de expressão dramática e musical	“O que ela mais gosta é de música...”	4
		“...vai para a frente do roupeiro e dança...”	1
		“O que ela mais gosta é do computador para os jogos.”	3

	Participação em algumas atividades domésticas	“Adora ir levar o lixo ao contentor.”	<b>2</b>
		“Esteve a partir nozes e pediu-me logo para ir levar ao lixo.”	<b>1</b>
		“Põe a mesa quando está bem disposta.”	<b>1</b>
		“...a pôr roupa na máquina quando está bem disposta...”	<b>1</b>

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
Expectativas relativas ao futuro escolar	Recusa de encaminhamento para Escola Especial	“O irmão não quer que a Florbela vá para a CERCI.”	<b>1</b>
		“Ele vê crianças com babetes (deficientes mesmo) e não a quer lá...”	<b>1</b>
		“...já reparaste para a carinha dela.”	<b>1</b>
		“...ela é tão bonita...”	<b>1</b>
		“...tão linda...”	<b>1</b>
		“...não ponhas a mana na CERCI.”	<b>2</b>
	Desejo de manter a situação de integração no mesmo horário	“Com os problemas que ela tem o médico recomendava que a Florbela passasse para a manhã...”	<b>1</b>
		“Já escrevi para a DREL.” (para ela passar para o turno da manhã)	<b>1</b>
		“Para qualquer pessoa até a que é normal é melhor a manhã.”	<b>1</b>
		“...com as dificuldades que ela tem estava melhor de	

		manhã.”	<b>1</b>
		“As minhas grandes dificuldades são estas agora...”	<b>2</b>
		“Queria a minha filha de manhã...”	<b>4</b>
		“Para mim foi uma grande alegria ela conseguir escrever o nome dela.”	<b>1</b>

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
Implicações das dificuldades na dinâmica familiar	Impossibilidade de a mãe de exercer qualquer trabalho	“Eu não posso arranjar trabalho.”	<b>2</b>
		“Tenho de ir com ela para todo o lado, psicóloga, consultas...”	<b>2</b>
		“Ela vai depender sempre de mim...”	<b>1</b>
	Dificuldade em decidir sobre o encaminhamento	“Agora não sei o que devo fazer.”	<b>2</b>
		“O meu marido está por tudo...”	<b>1</b>
		“Ou tê-la em casa ou pô-la na CERCI.”	<b>1</b>

Quadro n.º32

### **14.1.3. Professora titular de turma**

*Contexto:* A entrevista teve lugar no dia 12 Dezembro de 2008, pelas 16 horas na Sala de aula que não tinha qualquer ruído.

Comportamento do entrevistado: Mostrou-se disponível, colaborante e muito prestável. Inicialmente dava respostas curtas, diretas, derivando depois para o seu prolongamento e abordando assuntos dentro da turma que a preocupavam.

**Análise de Conteúdo:**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQUÊNCIA
Perceção sobre o percurso escolar	Dificuldades nas aprendizagens escolares	“Já cá está há sete anos.”	1
		“O ano passado foi fora da sala.”	1
		“Este ano está a trabalhar a integração/Inclusão.”	1
		“Os miúdos riam-se dos disparates...”	1
		“Está mais calma dentro da sala.”	1
		“...compreende quando tem de ficar calada.”	1
	Escassa motivação na realização do trabalho escolar	“Se tiver só comigo, sem professora de apoio, descontrola-se...”	1
		“...tem noção que pode perturbar.”	1
		“...trabalha sob chantagem.”	1
	Boa relação entre professora e aluna	“...a Florbela gosta de mim.”	1
		“...criamos um laço afetivo...”	1
		“...é com base nele que consigo fazer com que ela cumpra as regras.”	1
		“Sinto a necessidade de lhe dar tempo que não tenho...”	1

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQUÊNCIA
Perceção sobre o desenvolvimento da criança	Dificuldades na autonomia ao nível da alimentação	“Não come sozinha...”	1
		“...não gosta de comer.”	1
		“...recusa-se a fazer o que não gosta.”	1
	Dificuldades na autonomia ao nível da higiene	“Autonomia mas com supervisão do adulto.”	1
		“Vai à casa de banho com supervisão.”	1
		“...não queria lavar as mãos, fez birra.”	1
Perceção sobre os interesses da criança	Gosto por atividades lúdicas (expressão musical)	“Adora a música...”	2
		“...e do computador porque tem o CD com músicas.”	1
		“...tudo o que recorre à memória visual e auditiva.”	1
	Desinteresse nas áreas académicas	“...na área de matemática ou língua portuguesa não tem área forte.”	1
		“Apenas memoriza.”	1
Expectativas relativas ao futuro escolar	Imagem positiva sobre o encaminhamento para uma Escola Especial	“...é fundamental para ela ir para uma Cerci.”	1
		“...aprende a ser autónoma.”	1
		“...fazem lá coisas práticas do dia a dia.”	1
		“Ela adora lavar a loiça e varrer a cozinha.”	1

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQUÊNCIA
		“...não me interessa que aprenda a ler...”	1

Expectativas relativas ao futuro escolar	Expectativas negativas sobre a evolução das aprendizagens escolares	“...isso nunca vai acontecer.”	<b>1</b>
		“Ela faz muitas coisas se tiver alguém ao lado dela”.	<b>1</b>
		“A idade que ela tem já não é adequada para esta escola.”	<b>1</b>
		“...ainda estaria mais desadequada.” (no 2º ciclo)	<b>1</b>
Perceção sobre a relação com os diferentes intervenientes	Boa imagem da professora em relação ao Encarregado de Educação	“A mãe esforça-se...”	<b>1</b>
		“...tenta ao máximo dar-lhe aquilo que pode.”	<b>1</b>
		“...a mãe tem no carro CDs e compra-lhe jogos de computador.”	<b>1</b>
		“É preocupada.”	<b>1</b>
		“As preocupações dela vão neste sentido...”	<b>1</b>
	Imagem positiva da professora acerca da aluna	“É uma criança extremamente meiga...”	<b>1</b>
		“...bem disposta.”	<b>1</b>
		“...mas também muito teimosa.”	<b>1</b>

Quadro n.º33

## 14.2.Observação dos comportamentos da aluna

Coloque uma cruz (X) nas afirmações que melhor descrevem os comportamentos exibidos pela aluna.

<u>I – APRENDIZAGEM</u>	
<b>A – Comportamentos relacionados com a recepção (input) da informação</b>	
Presta atenção à maioria das atividades.	
Só presta atenção às suas atividades preferidas.	<b>X</b>
Raramente presta atenção.	
Indica preferência por informação recebida pelo canal auditivo.	<b>X</b>
Indica preferência por informação recebida pelo canal visual.	<b>X</b>
Não indica preferência por um determinado canal de recepção de informação.	
<b>B – Comportamentos relacionados com o processamento da informação:</b>	
Retenção de curto termo em relação à maioria das áreas de aprendizagem.	<b>X</b>
Retenção de longo termo em relação à maioria das áreas de aprendizagem.	

Não recorda a informação.	
Acaba as tarefas que inicia.	
Completa só as tarefas de que gosta.	<b>X</b>
Distrai-se com facilidade, seja qual for a tarefa.	<b>X</b>
É capaz de seguir uma instrução simples.	<b>X</b>
É capaz de seguir um conjunto sequencial de instruções.	

É capaz de seguir pequenas instruções que lhe são dadas individualmente.	<b>X</b>
É capaz de seguir instruções dadas ao grupo	
<b>C – Comportamentos relacionados com a expressão (output) da informação:</b>	
Comenta ou responde, de livre iniciativa, a questões colocadas durante as atividades em grupo	
Fala espontaneamente com os seus colegas	<b>X</b>
Fala espontaneamente com os adultos	<b>X</b>
Só fala quando se lhe dirigem	
Só fala quando é obrigada	
Executa tarefas motoras grossas de forma coordenada	
Executa tarefas motoras finas de forma coordenada	
É desajeitada na maioria das atividades motoras	<b>X</b>
Usa vocabulário apropriado à sua idade	
Usa vocabulário limitado	<b>X</b>
Usa frases compostas e/ou complexas	
Usa só frases simples	<b>X</b>
Usa a mão direita na maioria das atividades que executa	<b>X</b>

Usa a mão esquerda na maioria das atividades que executa	
Usa ambas as mãos com a mesma destreza	
<b>D – Comportamentos relacionados com reforços:</b>	
Prefere reforços como chocolates, rebuçados, etc.	<b>X</b>

Prefere reforços do tipo afetivo (um abraço)	
Prefere reforços do tipo verbal (muito bem, linda menina,...)	<b>X</b>
Prefere reforços simbólicos (Notas - Bom, Muito Bom, Suficiente)	
Prefere reforços do tipo competitivo (1ºLugar, 2ºLugar)	
Prefere ser elogiada por adulto	<b>X</b>
Prefere ser elogiada por colegas	<b>X</b>
Precisa de ser reforçada várias vezes até à execução de uma tarefa	<b>X</b>
Gosta de ser premiada quando acaba uma determinada tarefa	<b>X</b>
Pode ser premiada depois de completar várias tarefas	<b>X</b>
<b>II – SINTOMAS FÍSICOS</b>	
Está muitas vezes ausente	
Cansa-se com facilidade	<b>X</b>
É muito ativa	
É indiferente e apática	<b>X</b>
Tem peso superior ao normal para a sua idade	<b>X</b>
Tem postura invulgar ao executar tarefas do tipo visual	
Tem andar incorreto	<b>X</b>
Tem andar desajeitado	<b>X</b>

Tem postura invulgar quando está de pé	
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça	
Tem sonolência	<b>X</b>

<u>III – COMPORTAMENTOS RELACIONAIS</u>	
<u>A – Sócio emocionais:</u>	
Prefere trabalhar em grupo	
Prefere trabalhar sozinha	
Trabalha tão bem sozinha como em grupo	
Relaciona-se bem com os colegas em situações de trabalho	<b>X</b>
Relaciona-se bem com os colegas em situações de lazer	<b>X</b>
Recusa-se a participar em atividades de grupo	
Só trabalha em grupo quando obrigada	<b>X</b>
Adapta-se facilmente a mudanças	<b>X</b>
Precisa de ser preparada antes de se efetuarem mudanças	
Enerva-se mais facilmente que os colegas	
Tem acessos de raiva (grita, levanta-se, dá pontapés,)	
Gosta de estar sozinha (no recreio)	<b>X</b>
Gosta de estar acompanhada	<b>X</b>
Procura estar com os colegas da turma	
Procura estar com adultos	<b>X</b>
Procura estar com colegas conhecidos de outras turmas	
É agressiva (luta, bate, insulta)	

É persistente nas atividades	
Desiste e/ou muda de atividades quando começa a experimentar dificuldades	<b>X</b>

Cumpre geralmente as regras sociais	
Tem dificuldade em cumprir as regras sociais	X
<b>B – Aceitação social:</b>	
Faz amigos, da sua idade, com facilidade	
Tem amigos na escola	X
Tem amigos na turma	X
Tem amigos fora da escola	
É aceite pela turma	X
É aceite por alguns colegas da turma	
É aceite por outros colegas da escola	X
Está junto dos colegas da turma nos intervalos/tempos livres	
Está junto dos adultos nos intervalos/tempos livres	X
Tem boa relação com crianças/jovens da sua idade (na escola)	X
Tem boa relação com o (s) professor (es)	X
Tem boa relação com os funcionários	X
Integra-se, com facilidade, nos jogos/conversas das crianças/jovens da sua idade	

Quadro n.º34

**Síntese:**

Ao nível da aprendizagem, a Florbela só presta atenção às suas atividades preferidas. Distrai-se com muita facilidade seja qual for a tarefa proposta, como tal só completa as tarefas que gosta.

A Florbela fala espontaneamente com os colegas e com os adultos, seguindo instruções que lhe são dadas individualmente.

Ao nível da linguagem usa um vocabulário limitado, construindo frases simples. Os seus comportamentos estão condicionados conforme os reforços dados, tais como chocolates, rebuçados, elogios por parte dos colegas e dos adultos. Precisa de ser reforçada várias vezes até à execução da tarefa, sendo premiada depois de completar várias tarefas.

No que se refere aos sintomas físicos, a Florbela cansa-se com muita facilidade, tem sonolência e é desajeitada na maioria das atividades motoras.

Em relação aos comportamentos relacionais a Florbela relaciona-se bem com os colegas em situações de trabalho, gosta de estar acompanhada especialmente com os adultos, apesar de no recreio preferir estar sozinha. Desiste com facilidade ou muda de atividades quando começa a ter dificuldades em as realizar.

No que diz respeito à aceitação social podemos referir que apesar de ter dificuldades em cumprir as regras sociais, a Florbela tem amigos na escola, é aceite pela turma e pelos outros colegas da escola. Mantém boa relação com crianças da sua idade assim como com os professores e funcionários da escola.

### 14.3. Análise de discrepâncias

Perante as diversas informações obtidas a partir dos relatórios finais de avaliação, relatórios dos vários técnicos que trabalham com a aluna, grelhas de avaliação, do relatório de avaliação de desenvolvimento mental, realizámos uma caracterização sobre o funcionamento da aluna nas diferentes áreas.

O que consegue fazer	O que devia conseguir fazer
<p><u>Motora</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não corre muito depressa</li> <li>• Corre e chuta na bola</li> <li>• Sobe e desce escadas</li> <li>• Anda em bicos dos pés</li> </ul>	<p><u>Motora</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saltar e manter-se ao pé-coxinho (equilíbrio unipedal)</li> <li>• Apanhar a bola (quando atira ao ar ou ao chão)</li> <li>• Saltar a pé juntos por cima de</li> </ul>

- Saltita desembaraçadamente
- Marcha ao ritmo da música

Pessoal e social

- Diz o nome todo
  - Abotoa e desabotoa botões
- simples
- Calça sapatos e meias
  - Consegue despir-se sozinha
  - Sabe a idade (às vezes)
  - Nem sempre arruma as suas
- coisas
- Usa o garfo e a faca
  - É eficiente e competente à mesa
  - Não tem, pelo menos, um amigo especial na escola

um pequeno obstáculo

Pessoal e social

- Brincar com outras crianças por períodos mais longos (desenvolver jogo relacional)
- Lavar e limpar as mãos e a cara
- Escovar e pentear o cabelo
- Saber dizer a morada (rua e local)
- Vestir-se sozinha
- Dar nó simples

O que consegue fazer	O que devia conseguir fazer
<p><u>Audição e fala</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem um vocabulário restrito</li> <li>• Usa algumas palavras descritivas (alto, grande...)</li> <li>• Usa pronomes pessoais simples</li> <li>• Utiliza frases simples (“quero pão”)</li> <li>• Diz o nome de 6 cores</li> </ul> <p><u>Coordenação olho mão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imita risco horizontal</li> <li>• Maneja e corta com a tesoura</li> <li>• Copia o círculo</li> <li>• Copia a cruz</li> <li>• Dobra um quadrado de papel</li> <li>• Enfia contas (sem padrão)</li> <li>• Constrói torre com mais de 10 cubos</li> <li>• Escreve os números até 10</li> <li>• Escreve muitas letras do abecedário</li> <li>• Escreve o nome completo</li> <li>•</li> </ul> <p><u>Raciocínio prático</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conta até 30</li> <li>• Distingue a direita e a esquerda (em si própria - exemplo: mão direita/mão esquerda)</li> <li>• Sabe e diz os dias da semana</li> <li>• Sabe distinguir as noções de: comprido/curto, grande/pequeno, alto/baixo</li> <li>• Compara comprimentos, alturas e tamanhos</li> <li>• Conhece todas as moedas</li> </ul>	<p><u>Audição e fala</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alargar o vocabulário</li> <li>• Desenvolver as capacidades de descrição de imagens</li> <li>• Relatar acontecimentos simples (com frases completas)</li> <li>• Expressar necessidades (com frases completas)</li> </ul> <p><u>Coordenação olho mão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejar e cortar com a tesoura</li> <li>• Desenhar o círculo, a cruz, o quadrado e o triângulo</li> <li>• Desenhar a casa</li> <li>• Desenhar a figura humana</li> </ul> <p><u>Raciocínio prático</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dizer as horas</li> <li>• Ser capaz de comparar pesos</li> <li>• Distinguir direita/esquerda no outro (em espelho)</li> <li>• Ser capaz de responder a questões de compreensão (quem vai mais depressa: passarinho ou o avião? qual o dia a seguir a quarta-feira?)</li> <li>• Saber ver as horas</li> </ul>
O que consegue fazer	O que devia conseguir fazer

<p><u>Realização</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza puzzles corretamente, com interesse e motivação</li> <li>• Arruma cubos na caixa</li> <li>• Enrosca e desenrosca</li> <li>• Associa objetos pela cor</li> </ul>	<p><u>Realização</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar construções com cubos, legos e outros jogos de encaixe</li> <li>• Realizar jogos de imitação de padrões (com cubos, enfiamentos, legos...)</li> </ul>
---	--

Quadro n.º35

#### 14.4. Potencialidades e limitações da aluna nos diversos contextos educativos:

ÁREAS	Características do funcionamento da aluna	Fatores ambientais que condicionam a aprendizagem e a participação da aluna (limitações)
<b>CASA</b>	<p>A aluna é autónoma a nível motor, distingue as divisões da casa e identifica as suas funções,</p> <p>mas necessita de ajuda para completar algumas tarefas aí realizadas (tomar banho, vestir-se, preparar o lanche,...)</p> <p>Brinca com o irmão depois de chegar da escola.</p> <p>No momento da refeição é parcialmente autónomo, tendo alguma preguiça para manusear os talheres.</p>	<p>A mãe antecipa-se à filha na realização das tarefas que ela deveria executar sozinha.</p> <p>Pouca diversidade nas atividades lúdicas e de tempos livres.</p>
<b>COMUNIDADE</b>	<p>Desloca-se na comunidade com a supervisão da mãe ou familiares.</p> <p>Às vezes, acompanha a mãe nas compras,</p>	

	<p>quando solicitada participa nesta tarefa.</p> <p>Revela fraca capacidade para analisar regras sociais e para atuar em conformidade com as mesmas.</p> <p>Participa parcialmente nas aulas de educação física, totalmente nas atividades de expressão (plástica, musical,...).</p> <p>Adere ao que lhe é proposto dentro das suas capacidades.</p>	<p>Falta de vivências e contactos com outros ambientes sociais.</p>
<p><b>ESCOLA</b></p>	<p>Demonstra uma desmotivação geral em relação às atividades académicas.</p> <p>Distrai-se, facilmente influenciando assim o seu desempenho.</p>	<p>Falta de planificação estruturada.</p> <p>Desadequação do tipo de atividades propostas.</p> <p>Falta de um professor de apoio que acompanhe a criança a tempo inteiro.</p> <p>A criança está inserida numa turma com todos os anos de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º ano)</p> <p>A auxiliar antecipa-se à aluna na realização das tarefas que ela deveria executar sozinha.</p>

Quadro n.º36

## 15. Proposta de Intervenção:

Perante a análise das capacidades e limitações da Florbela, apresentando a aluna em muitas áreas comprometimentos acentuados, consideramos o mais ajustado a aluna beneficiar de um currículo específico individual

Estando a Florbela a beneficiar de *Adequações Curriculares Individuais* no seio das medidas educativas inscritas no seu Plano Educativo Individual, achamos que esta medida é insuficiente e desajustada às verdadeiras necessidades de aprendizagem da Florbela. Correndo o risco de, perante as limitações de adequação do seu processo de ensino aprendizagem, impostas pela própria legislação com esta medida educativa, poderá (tendo em consideração que deverá ter adquirido as mesmas competências no final do ciclo que os restantes colegas) vir a afastar-se e excluir-se inconscientemente neste contexto educativo devido às dificuldades diárias na aquisição dos conteúdos e competências propostas.

Apontamos alguns aspetos fundamentais que tivemos em consideração na realização do Currículo Específico Individual :

Irá aprender um menor número de competências, conseqüentemente, escolher um número reduzido de objetivos a atingir e certificamo-nos que esses serão os mais importantes, para a aluna.

Devido à sua problemática, precisa de uma maior quantidade de tentativas e de mais tempo para realizar uma aprendizagem, o que reforça a necessidade de se selecionar um menor número de unidades de ensino.

Como esquece mais depressa e tem maiores dificuldades no processo de recuperação da informação, sendo necessário uma grande repetição das mesmas atividades, as aprendizagens serão melhor adquiridas se forem de encontro às reais necessidades da aluno (significativas) pois desse modo, a repetição acontece naturalmente nas situações reais da sua vida.

Como tem maior dificuldade em generalizar e transferir conhecimentos, pelo que as aprendizagens devem ser realizadas preferencialmente em contextos mais próximos da vida real, combinando objetos e situações, de modo a facilitar o processo de generalização.

A Florbela apresenta dificuldades acentuadas em atividades complexas, sendo necessário realizar uma análise cuidada das tarefas ou conhecimentos a propor, no sentido de se conseguir o

desdobramento em unidades suficientemente pequenas, que sejam acessíveis às suas capacidades.

Revela incapacidade de síntese, o que gera dificuldades em fundir num conhecimento global diferentes aspetos aprendidos de forma parcelar, por essa razão sempre que possível, o ensino deve ser realizado através de tarefas globais com significado para a aluna.

As variadas adequações que devem ser constantes nos instrumentos de avaliação da aluna, devem reportam-se ao nível:

- da produção de materiais específicos;
- definição de objetivos funcionais ;
- definição de competências sociais;

*A sua avaliação deve ter em consideração o seguinte:*

- Ter reduzida informação por página;
- Solicitar a resolução na folha do enunciado;
- Ter a informação organizada de forma simples e sequencial;
- Ter figuras de fácil leitura e/ou com legenda simples;
- Ter questões com ajuda da evocação da informação;
- Preenchimento de espaços (com ou sem palavras-chave);
- Respostas múltiplas.

Segundo Lou Brown L. e outros (1988) os objetivos globais da educação pública são idênticos para todos alunos, independentemente do nível das suas capacidades intelectuais: espera-se que todos atinjam o máximo das suas potencialidades, que se tornem membros produtivos da sociedade, que promovam a sua cultura e os seus valores morais, que se tornam cidadãos responsáveis, etc....

Quando se trata de alunos com deficiência intelectual acentuada, estes objetivos traduzem-se em conseguir que possam vir a ter uma vida com qualidade, funcionando da forma mais autónoma e integrada que for possível.

Ou seja: que vivam num ambiente familiar e não numa instituição, que frequentem enquanto crianças e jovens uma escola da sua comunidade, com os seus irmãos e vizinhos e não uma escola especial, na maior parte dos casos distante, que convivam com pessoas sem deficiência e não unicamente com pessoas com deficiência. Que usufruam dos recursos da comunidade e não estejam confinados a espaços limitados e segregados que participem em atividades normais de recreação/lazer e não exclusivamente em programas recreativos especiais, que tomem decisões sobre a sua vida e não sejam totalmente controlado pelos outros.

E, quando adultos, que trabalhem em serviços da comunidade e sejam pagos pelo seu trabalho - e não permaneçam inativos ou estejam ocupados em centros destinados exclusivamente à população com deficiência.

## 15.1.Proposta de Plano Educativo Individual



### Programa Educativo Individual

Ano Letivo de 2008 / 2009

**Estabelecimento de Ensino:**

**Endereço:**

**Código Postal**

**Localidade**

**Concelho:**

**Telefone:**

**Nome do Aluno:** Florbela ...

**Docente responsável pela Turma:**

**Docente de Educação Especial:**

1. Identificação do Aluno		
Nome do aluno(a): Florbela		
Data de nascimento:	Naturalidade:	
Morada:		
Código Postal:	Localidade:	Telefone:
Ano de escolaridade:	Turma:	
Nome do pai:		
Idade:	Profissão:	Habilitações:
Morada:		
Código postal:	Localidade:	Telefone:
Nome da mãe:		
Idade:	Profissão:	Habilitações:
Morada:		
Código postal:	Localidade:	Telefone:
Encarregado de Educação:		
Grau de Parentesco:	Telefone:	
Morada:		
Código postal:	Localidade:	
E-mail:		

2. História Escolar e Pessoal
<b>2.1. História Pessoal/Familiar</b> (contexto socioeconómico, agregado familiar, diagnóstico e acompanhamento clínico, antecedentes relevantes a nível de saúde ou outras.)
<p>A Florbela é a filha mais nova de um casal com dois filhos. Nasceu a 12 de Setembro de 1995. O pai é pedreiro e possui o 2º ano do antigo ciclo preparatório. A mãe é doméstica e tem a 4ª classe. A Florbela vive com os pais e com o irmão, num lugar perto da vila onde vai à escola. A habitação é tipo individual, com boas condições de alojamento, apesar de dormir com o irmão. A Florbela tem uma boa relação com o pai pois como só a vê da manhã e à noite, realiza-lhe todas as suas vontades. Raramente a contraria. Com a mãe a Florbela tem uma boa relação, apesar de ser esta a incutir-lhe que frequentemente a Florbela não quer cumprir. É a mãe que acompanha a Florbela tanto ao nível escolar como clínico. Tem uma boa relação com o irmão que a protege, brinca com ela faz-lhe as suas vontades. Por vezes entram em choque quando querem os dois utilizar o computador. Há uma boa</p>

relação no grupo turma, onde a Florbela apesar de não ser escolhida pelos seus pares para nenhuma atividade (na sala de aula ou no recreio) é notoriamente protegida por eles. A aluna é aceite naturalmente pelo grupo, não sendo excluída pelos seus colegas. A Florbela não tem um grupo de pertença, pois também não revela qualquer preferência por nenhum dos seus pares (todos). A integração da aluna em trabalho de grupo (expressões) é feita do exterior (professor).

No historial clínico regista-se uma gravidez de risco, descoberta aos 4 meses de gestação. Na altura, foi obrigada a interromper a amamentação do seu filho mais velho, por lhe ter sido diagnosticada anemia e brucelose. Esta situação clínica implicou vários internamentos devido à necessidade da mãe receber transfusões de sangue. Ao longo da gravidez, foi seguida no Centro de Saúde, registando-se ainda a ocorrência de infeções urinárias. No decorrer da gestação os pais foram alertados para a possibilidade de a Florbela nascer com alguma deficiência ou problema de saúde. O parto ocorreu duas semanas pré-termo (8 meses) devido à sua situação – anemia e, segundo a mãe, por ter feito esforços físicos. Após o nascimento, permaneceu durante 16 horas na incubadora. À nascença pesava 2.950Kg. O único Índice de APGAR é o referente aos 5 minutos:10. Com cinco meses de idade teve uma convulsão, tendo desenvolvido várias outras. A Florbela começou a ser seguida em consultas no Hospital e a ser medicada com *Diplexil* e *Topamax*. Também começou a ser acompanhada em consultas de pedopsiquiatria, na Clínica da Encarnação, o que atualmente não se verifica. Não temos registos médicos do seu desenvolvimento psicomotor. A mãe referiu que a Florbela era um bebé muito apático e passivo e a sua evolução foi tardia. Demorou muito a fazer o controlo da cabeça e sentou-se tarde. Gatinhou pelo ano e meio, pôs-se em pé e iniciou a marcha só depois dos dois anos. Começou a falar por volta dos 3 a 4 anos de idade. O controlo dos esfíncteres diurno foi efetuado pelos 3 a 4 anos e o noturno muito mais tarde. Ainda não se veste e calça sozinha e não toma banho autonomamente. O seu estado de saúde, ao nível de otorrinolaringologia, não revelara qualquer alteração. Contudo, os exames complementares registaram baixos níveis de glicémia no sangue. Foi avaliada em Terapia de Fala a 15 de Novembro de 2006, tendo a terapeuta referido no relatório que “associada a uma perturbação afetiva grave, de vertente psicótica e um deficit intelectual acentuado (...) regista-se ainda um atraso no desenvolvimento da linguagem, com dificuldades ao nível da compreensão. Apresenta ainda um comprometimento ao nível da expressão verbal, sendo predominante a ecolalia. Utiliza frases soltas, não conseguindo estabelecer um diálogo. Beneficiou de Terapia da Fala no ano letivo transato e, para este novo ano, a escola tomou providencia para a continuação da mesma. A cinco de Fevereiro de 2005, a Florbela foi avaliada pela equipa técnica do APPDA. Esta equipa concluiu que a “Florbela” não apresenta perturbações do Espectro do Autismo. Dado o atraso observado no seu desenvolvimento global e a sua história clínica, recomendam um acompanhamento ao nível da neuro pediatria.

## 2.2. História Escolar

(decorrer do processo ensino/aprendizagem - apoio no âmbito da IP, 1.ª matrícula, escolas que frequentou, retenções, medidas educativas anteriormente aplicadas e seus resultados, apoios extracurriculares, acompanhamento de outros serviços).

A Florbela fez dois adiamentos da escolaridade obrigatória.

A sua primeira inscrição num estabelecimento de educação (pré-escolar), data do ano letivo de 99/2000, no Jardim-de-infância. Nesse ano letivo de 99/2000, efetuou-se um adiamento da escolaridade, visto o estado de desenvolvimento da aluna não ser compatível com a sua entrada na escola. No ano letivo de 00/01 deu-se o segundo adiamento.

Iniciou a escolaridade obrigatória no ano letivo de 2001/2002, inserida no mesmo grupo do Jardim-de-infância. Nos dois primeiros anos beneficiou de apoio educativo. No terceiro ano beneficiou apenas de 1h diária, no presente ano letivo cerca de 2h30m por dia.

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

(Atividade e participação; Funções e estruturas do corpo; Fatores Ambientais: com base no relatório técnico-pedagógico, identificando os fatores facilitadores e as barreiras)

#### 3.1. Caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno

De acordo com os relatórios constantes no processo, a Florbela é uma criança com défice cognitivo acentuado. Este compromete, acentuadamente, a sua aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar.

De acordo com as avaliações Médicas, Psicológicas e de desenvolvimento, a Florbela apresenta limitações acentuadas ao **NÍVEL DAS FUNÇÕES DO CORPO** nas áreas das funções mentais globais – dificuldade completa nas Funções de orientação no espaço e no tempo, nas funções intelectuais (atraso intelectual), dificuldade grave nas funções do temperamento e da personalidade. Também no que concerne às funções mentais específicas a Florbela apresenta dificuldade completa nas funções da atenção – manutenção, mudança e partilha da atenção. Na área das funções da memória a Florbela apresenta dificuldade completa nas memórias de curto e longo prazo, a par dos aspetos da recuperação da memória. Nas funções psicomotoras há também dificuldade completa no controlo psicomotor. No respeitante às funções cognitivas de nível superior, a Florbela encontra-se comprometida de forma completa nos comportamentos complexos orientados para metas, tomadas de decisão, pensamento abstrato, conceptualização e categorização, planeamento e execução de planos e flexibilidade cognitiva.

Já no que toca às funções da voz e da fala, a Florbela apresenta dificuldades graves nas áreas das funções da voz, da articulação e nas funções da fluência e do ritmo da fala.

As limitações da Florbela manifestam-se essencialmente ao nível da **ACTIVIDADE E PARTICIPAÇÃO** em dificuldades continuadas ao nível da:

- Aprendizagem e aplicação de conhecimentos
- Tarefas e exigências gerais
- Comunicação
- Mobilidade
- Autocuidados
- Vida doméstica
- Interações e relacionamentos interpessoais
- Áreas principais da vida

Estas limitações acentuadas que a Florbela apresenta interferem com o desenvolvimento de propostas de trabalho em situação de sala de aula e resultam em dificuldade na evolução e manutenção das aprendizagens.

A sua dificuldade grave na aquisição de conceitos impede-o de adquirir mais informação, concretizar tarefas, mesmo por vezes muito simples e entender mensagens, tanto verbais, como não verbais. Está igualmente seriamente comprometida a aquisição de competências básicas para aprender ações elementares como comer ou escrever.

A Florbela apresenta dificuldade completa na realização das atividades propostas em contexto de sala de aula: as suas grandes limitações na concentração e direccionalidade da atenção não lhe permitem melhores resultados, uma vez que normalmente está desatento e ou com a atenção canalizada para o que se passa ao seu redor.

No que respeita à formulação e ordenamento das ideias, conceitos e imagens, a Florbela apresenta dificuldade completa, não se envolvendo em atividades de jogo simbólico que lhe permitam uma transposição do mundo real e desempenho de papéis e atividades sociais.

A Florbela não tem capacidade para resolver problemas ou tomar decisões, fazer escolhas entre opções, implementar escolhas ou avaliar os efeitos de escolhas que faça.

No capítulo das tarefas e exigências gerais, a Florbela apresenta dificuldade grave em levar a cabo uma tarefa única, realizando ações coordenadas simples relacionadas com os componentes mentais e físicos que implicam executar, manter e concluir uma tarefa (organizando espaço, tempo e materiais).

O controlo do comportamento, em particular agindo de forma previsível gerindo o seu comportamento e expressão das suas emoções em resposta a estímulos e expectativas, está comprometido de forma grave.

A Florbela reconhece as letras do seu primeiro e reproduz no papel. O reconhecimento de palavras através do Sistema Pictográfico de Comunicação é inconsistente. Conhece alguns símbolos de marcas de produtos alimentares e de estabelecimentos públicos – farmácia, hospital.

Embora a Florbela seja uma criança comunicativa com aqueles com quem tem uma relação privilegiada, tem dificuldade em compreender significados literais e em responder adequadamente através de ações ou palavras. O seu discurso é por vezes descontextualizado, redundante, manifestando grandes dificuldades na manutenção de uma conversa em que acrescente ideias e introduza novos tópicos de forma a tirar proveito e significado dessa troca. A sua capacidade de compreensão é muito superior à de produção de fala. Contudo, revela ter feito progressos significativos: espontaneamente relata acontecimentos da vida diária, expressa desejos, dá ordens, faz comentários. Faz frases de 4 / 5 palavras embora omita as partículas de ligação. Se a conversa ocorrer com mais de uma pessoa a Florbela tem ainda mais dificuldade, acabando por desistir. Em situações de discussão em que os colegas falam mais alto ou todos ao mesmo tempo a Florbela manifesta receio, esconde-se ou agarra-se ao adulto.

Ao nível dos autocuidados, no que respeita à sua higiene pessoal, a Florbela necessita do auxílio do adulto nos movimentos e ações que exigem maior coordenação motora. Porém, já consegue utilizar os sanitários sozinho (desde que o adulto lhe desabotoe os botões e não seja necessário limpar-se), lava as mãos e o rosto sem ajuda, assoa o nariz e é capaz de limpar a baba. Ajuda os pais aquando do banho, utilizando a esponja. Consegue vestir peças simples. Na alimentação necessita da ajuda do adulto na manipulação dos instrumentos e dos alimentos, bem como de um constante incentivo (a medicação que toma inibe-lhe o apetite). Atualmente utiliza talheres com cabo engrossado que o ajudam bastante. A Florbela não tem noção de riscos que possa correr nomeadamente na estrada, sendo necessário que o adulto esteja constantemente a seu lado.

A Florbela movimenta-se no espaço escolar com à-vontade, não receia as escadas (nem tem uma completa noção do perigo que elas implicam). A descoordenação motora é muito acentuada, revelando grandes dificuldades no controlo da impulsividade, da força, no equilíbrio, na motricidade fina e larga.

A Florbela é afetuosa. Com o seu grupo tem uma relação bem estabelecida, sente-se confiante e respeitada. Mantém um bom relacionamento com adultos e, ultimamente, os comportamentos agressivos para com os adultos, especialmente quando é contrariada tendem a desvanecer-se. Começa a respeitar algumas regras essenciais como a postura sentada na sala de aula e conseguir esperar pela sua vez. No entanto quando é contrariada assume com frequência a postura de “amuo” deitando-se para o chão imobilizada, recusando o diálogo e a colaboração nas atividades. Ao nível do relacionamento com estranhos, a Florbela tem comportamentos que se revelam extemporâneos, tendo dificuldade em interagir de acordo com regras sociais.

A Florbela, fora da escola, para além do irmão mais velho, não tem outros amigos próximos para brincar, o que condiciona aspetos fundamentais da socialização.

### 3.2. Fatores Ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem

A Florbela beneficia de alguns **FACTORES AMBIENTAIS** facilitadores, nomeadamente ao nível da família próxima que se revela preocupada e atenta, que sempre se desdobra para conseguir dar resposta às suas necessidades, interesses e motivações.

Beneficia de apoio educativo, situação que se torna insuficiente, além de que o número de horas que beneficia, é muito reduzido para as necessidades da Florbela.

Estabeleceu relações de grande proximidade com alguns dos adultos da escola a quem recorre sempre que precisa de qualquer ajuda.

Seria benéfico para a Florbela se pudesse usufruir de mais tempo de apoio na escola, nomeadamente no cumprimento de atividades de carácter mais funcional. É ainda de referir que o apoio e acompanhamento de auxiliar de ação educativa em situação de sala de aula e nos períodos de recreio seria uma mais valia para a Florbela.

### 3.3. Conclusões do Relatório de Avaliação Técnico-Pedagógico

A Florbela, APRESENTA LIMITAÇÕES ACENTUADAS AO NÍVEL DAS FUNÇÕES DO CORPO que se traduzem em dificuldades continuadas na sua ACTIVIDADE E PARTICIPAÇÃO, nomeadamente no domínio da aprendizagem, tarefas e exigências gerais e da comunicação, em especial ao nível da aprendizagem aquisição de competências, da atenção, do pensamento e da participação nas responsabilidades escolares.

Estas limitações, sendo de carácter permanente, traduzem-se em DIFICULDADES CONTINUADAS AO NÍVEL DA COMUNICAÇÃO E DA APRENDIZAGEM.

O perfil apresentado justifica A SUA INCLUSÃO NO DECRETO-LEI 3/2008.

#### **PROPOSTA:**

**Dec. °-Lei 3/2008 de 7 Janeiro**

**Nº2 do Art.º 16º**

#### **Alíneas:**

- a) Apoio pedagógico personalizado;**
- d) Adequações no processo de avaliação;**
- e) Currículo específico individual;*
- f) Tecnologias de apoio.**

## 4. Adequação no Processo de Ensino e de Aprendizagem

### 4.1. Medidas educativas a implementar

a) Apoio pedagógico personalizado	X	Professor do Regular
	X	Professor da Educação Especial
b) Adequações curriculares individuais		

c) Adequações no processo de matrícula		
d) Adequações no processo de avaliação	X	
e) Currículo específico individual	X	
f) Tecnologias de apoio	X	

#### 4.2. Descrição/indicação do modo como vão ser aplicadas as medidas educativas sinalizadas (conteúdos, objectivos gerais e específicos, estratégias e recursos humanos e materiais)

Em anexo encontra-se o Currículo Específico Individual no qual constam as áreas e subáreas a trabalhar com a Florbela e as competências esperadas para a aluna, devidamente delineadas. Nele estabelecem-se também os intervenientes implicados em cada área/subárea de trabalho.

Todas as atividades a desenvolver serão orientadas diretamente por um adulto. As atividades propostas, planeadas pelo adulto ou construídas a partir de situações incidentais ou do interesse que a Florbela tem no momento deverão ser curtas e incidir em situações concretas e em contextos naturais para que a aluna obtenha sucesso e aprenda, conseguindo concentrar, direcionar e partilhar a atenção. Ajudar a Florbela a concentrar-se durante períodos progressivamente mais longos é uma das tarefas fundamentais a trabalhar com o aluno.

Dever-se-ão criar e manter rotinas para ajudar a Florbela a compreender o modo como as “peças do mundo” se relacionam – sentindo a segurança proporcionada por um ambiente previsível. O ambiente deverá ser estável no qual a Florbela se sinta tranquila e segura como forma de motivação para interagir com os objetos e com as pessoas, minimizando-se as barreiras.

É aconselhável criar materiais e recursos específicos para a aluna e, se possível construir com ela algum material – livros de histórias, puzzles com fotografias suas e dos familiares e ambientes próximos (apresentados de forma progressiva), jogos de mesa (loto, dominó, ...), quadros de comunicação, de escolhas, de tarefas.

As propostas deverão ser diversificadas e ligadas às vivências quotidianas da Florbela (trabalho de projeto, por atividade). O envolvimento da Florbela em experiências diversificadas e de uma forma repetida ajuda-a a desenvolver gradualmente conceitos. Dever-se-á agir atendendo às suas competências e dificuldades (no que concerne à construção de conceitos, a Florbela situa-se num estágio concreto/funcional) e acompanhar sempre a ação de reforço positivo.

Por terem sido escolhidos criteriosamente objetivos funcionais e úteis à vida e autonomia da Florbela, à medida estes forem sendo adquiridos, deverão continuar a ser incluídos nas propostas de trabalho de forma a que ela não perca as competências adquiridas.

#### 4.3 Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola

##### Atividades partilhadas com a turma

A aluna deverá participar na maioria das atividades desenvolvidas pelo grupo / turma que não sejam de carácter académico. Participa em momentos pontuais de carácter lúdico ou festivo. Uma vez que se encontra muito bem integrada no grupo / turma pode distribuir com regularidade o material e leite escolar pelos colegas desde que seja verbalizado o nome do colega a quem pertence ou a quem se destina. A aluna terá como tarefa diária o preenchimento do quadro do tempo e regar as flores da sala.

<b>Atividades desenvolvidas fora da turma</b>							
Participará em atividades de Projetos Multidisciplinares como Complemento Pedagógico – Estimulação auditiva/musical. Realizará AVD's com a docente da Educação Especial, em contexto real e em ambientes naturais.							
Individual	X	A par	X	Pequeno grupo	X	Grupo	X

<b>Outros Apoios:</b>			
<b>Atividades de Enriquecimento Curricular</b>		<b>Pedopsiquiatria</b>	
<b>Atividades Extra Curriculares</b>		<b>Psicologia</b>	
<b>Fisioterapia</b>	X	<b>Terapia da Fala</b>	X
<b>Outros Serviços Médicos</b>	X	<b>Terapia Ocupacional</b>	X
<b>Ocupação dos Tempos Livres</b>		<b>Terapia de Reabilitação</b>	X
<b>Serviço Social</b>		<b>Auxiliar de ação educativa</b>	X

<b>5. Plano Individual de Transição</b>
NÃO APLICÁVEL.
<b>1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO</b>
<b>2. EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA PÓS ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA DO ALUNO</b> <b>Dados recolhidos no âmbito da fase preparatória do processo de transição que retratem a motivação, desejos, sonhos relativos ao futuro do aluno.</b>
<b>3. NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO ALUNO</b> <b>Explicitar competências sociais necessárias à sua inserção familiar e comunitária; competências para o exercício de uma atividade ocupacional e competências para o exercício de uma atividade profissional.</b>

<p><b>4. ÁREAS DE INTERVENÇÃO</b> Fazer o levantamento das necessidades nos ambientes e subambientes de intervenção.</p>
<p><b>5. PLANO DE ACÇÃO</b> Explicitar as metas a atingir e as ações específicas para se atingirem essas metas e protocolos a estabelecer com Serviços/Instituições da Comunidade, Empresas ou Instituições de formação profissional.</p>
<p><b>6. PLANIFICAÇÃO A DESENVOLVER</b> Explicitar objetivos, conteúdos, estratégias e recursos relativos às diferentes áreas a desenvolver (académica, vocacional e pessoal) e o nível de articulação entre essas áreas.</p>
<p><b>7. DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS DIFERENTES ACTIVIDADES PREVISTAS</b> Explicitar a carga horária e local das atividades nas diferentes áreas a desenvolver.</p>
<p><b>8. IDENTIFICAÇÃO DAS DIFERENTES ACTIVIDADES PELOS TÉCNICOS RESPONSÁVEIS</b> Explicitar as atividades, o profissional responsável pela sua realização e as funções que desempenha.</p>
<p><b>9. O PROCESSO E RESPECTIVOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ALUNO</b> Explicitar os critérios, instrumentos, e os momentos de avaliação.</p>
<p><b>10. AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO</b> Explicitar como decorreu a aplicação do programa; dificuldades na operacionalização, propostas de alteração e data de revisão.</p>
<p><b>11. ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO</b> Incluir as assinaturas e funções dos participantes na elaboração do PEI e respetiva data de elaboração;</p> <p>Incluir assinatura do Coordenador do Programa (Diretor de turma ou docente responsável de turma ou Educador responsável do grupo);</p> <p>Incluir a assinatura do Presidente do Conselho Pedagógico e data da aprovação.</p> <p>Explicitar a autorização expressa do Encarregado de Educação, excetuando-se as situações em que os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação ou não concordem com as medidas educativas propostas pela Escola.</p> <p>Explicitar a homologação (data e assinatura) do Presidente do Conselho Executivo.</p>

<b>6. Responsáveis pelas respostas educativas</b>									
<b>Identificação dos técnicos responsáveis</b>					<b>Funções</b>				
					Técnico ...				
					Técnico				
					Técnica...				
Vasco Costa					Docente Titular de Turma/Diretor de turma				
					Docente de Educação Especial				
<b>Distribuição horária das diferentes atividades previstas</b>									
Horas	2.ª Feira	Horas	3.ª Feira	Horas	4.ª Feira	Horas	5.ª Feira	Horas	6.ª Feira
		9-00 9.45	Educação Especial	9.45 10.30	Educação Especial	9.00 9.45	Educação Especial		
				11.00 11.45				11.00 12.00	Educação Especial
14.00 15.15	Educação Especial								
15.30									

<b>7. Implementação e avaliação do PEI</b>
<b>Início da implementação do PEI</b>
O presente Programa Educativo Individual entrará em vigor após a sua aprovação em Conselho Pedagógico.
<b>Avaliação do PEI</b>
<p>Serão efetuados dois momentos de avaliação formal, em reunião própria, da qual será lavrada ata, com o preenchimento da lista de verificação na coluna constante do Currículo Específico Individual que se encontra em anexo.</p> <p>Na avaliação participarão todos os intervenientes: docente do ensino regular e docente da educação especial, psicóloga do S.P.O. e os outros técnicos referidos.</p> <p>Embora com momentos formais, a avaliação deverá ser contínua e assim, dever-se-ão encontrar momentos para conversas mais informais acerca dos progressos efetuados, das dificuldades encontradas, das metodologias a implementar, dos materiais a utilizar, de forma a efetuar os (re) ajustes necessários ao programa, para uma prática pedagógica mais adequada à Florbela e uma melhor tomada de consciência dos</p>

progressos alcançados.

Desta forma,

- A avaliação da Florbela deverá ser contínua pela observação dos resultados obtidos passo a passo.
- Periodicamente serão avaliados os objetivos de forma a poderem ser reformulados.
- Reavaliação do Currículo e estratégias de intervenção, sempre que necessário.
- Avaliação com a família.
- Avaliação do trabalho desenvolvido na sala com a Docente titular da turma.
- Avaliação do Desenvolvimento e das competências específicas pela Docente de Educação Especial.
- Avaliação em Equipa Educativa.
- Avaliação em equipa no final do ano letivo com elaboração de relatório final.

O PEI será reapreciado sempre que tal se justifique, a pedido de qualquer interveniente, devidamente fundamentado e obrigatoriamente no final de cada ciclo.

#### AVALIAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO EM EQUIPA EDUCATIVA

1. Quanto à extensão o Programa foi:

a) Adequado

b) Demasiado Longo

c) Demasiado Curto

2. Qual a área (ou áreas) considerada extensa (s) demais?

3. Que área (ou áreas) devia ter sido dada mais importância?

4. Quanto à Seleção dos conteúdos:	T	MP	CM	P	N
Respeitam a idade cronológica do aluno?					
Foram selecionados de acordo com os interesses do aluno?					
Têm utilidade no presente e no futuro?					

Promovem uma maior participação social?					
---	--	--	--	--	--

Legenda:  
T – todos; MP – maior parte; CM – cerca de metade; P – poucos; N - Nenhuns

5. Quanto ao desempenho dos Educadores e Pais	SIM	NÃO
As estratégias e os recursos foram adequados?		
As responsabilidades foram claramente partilhadas e assumidas por todos os intervenientes?		

**6. Conclusões a ter em conta na reformulação do PEI:**

8. Elaboração e Homologação do PEI		
Participantes na elaboração do PEI		Assinatura
Professor Titular da Turma/Diretor de Turma	X	
Professor de Educação Especial	X	
Serviço de Psicologia	X	
Encarregado de educação	X	
Unidade Psicopedagógica	X	
Elaborado em: .....		

## 15.2. Proposta de Currículo Específico Individual

Área	Subárea	Competências	Objetivos	Intervenientes	Adquirido em:
Independência Pessoal	Alimentação	Comer segundo um padrão adequado à sua idade.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Descascar frutas à mão (banana/laranja)</li> <li>2- Cortar alimentos com a faca ajudando com o garfo</li> <li>3- Comer de garfo e faca</li> <li>4- Servir-se</li> <li>5- Servir outras pessoas</li> <li>6- Utilizar autonomamente o refeitório</li> <li>7- Manter um comportamento adequado à mesa</li> </ol>	<p>Família Docente Educação Especial Docente Titular de turma</p> <p>Auxiliar de Ação Educativa</p> <p>ATL - ou outro</p>	
	Higiene	Cuidar da sua higiene pessoal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Indicar a necessidade de utilizar os sanitários</li> <li>2- Utilizar a casa de banho autonomamente</li> <li>3- Lavar as mãos e a cara</li> <li>4- Pentear-se</li> <li>5- Lavar os dentes</li> </ol>	<p>Família Docente Educação Especial Docente Titular de turma Auxiliar de Ação Educativa ATL - ou outro</p>	

Área	Subárea	Competências	Objetivos	Intervenientes	Adquirido em:
Independência Pessoal	Vestuário	Vestir-se e calçar-se	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Vestir peças simples</li> <li>2- Distinguir direito e avesso da roupa</li> <li>3- Distinguir parte de trás e da frente das peças de roupa</li> <li>4- Distinguir o calçado do pé direito e do pé esquerdo</li> <li>5- Calçar sapatos e apertar com velcros</li> </ol>	Família Docente Educação Especial Docente Titular de turma Auxiliar de Ação Educativa ATL - ou outro	
		Cuidar do seu vestuário	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Pendurar roupa em cabides</li> <li>2- Arrumar a roupa quando se despe</li> <li>3- Ter cuidado para não se sujar</li> <li>4- Mudar de roupa quando está sujo</li> </ol>	Família Docente Educação Especial Professora Titular de turma Auxiliar de Ação Educativa ATL - ou outro	
	Atividades de vida diária	Realizar tarefas de rotina	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Arrumar a mesa</li> <li>2- Pôr a mesa</li> <li>3- Arrumar a sala</li> <li>4- Fazer recados simples</li> <li>5- Ajudar noutros trabalhos domésticos</li> </ol>	Família Docentes Técnicos	

Área	Subárea	Competências	Objetivos	Intervenientes	Adquirido em:
Independência Pessoal	Atividades de vida diária	Deslocar-se autonomamente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Deslocar-se a locais próximos</li> <li>2- Andar, acompanhado, na rua pelos passeios</li> </ol>	Família Docente Educação Especial Auxiliar de Ação Educativa ATL - ou outro	
Motricidade	Motricidade Global	Equilibrar-se	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Andar sobre um banco</li> <li>2- Saltitar com os pés juntos para a frente, para trás e para os lados</li> <li>3- Equilibrar-se num só pé</li> <li>4- Andar para trás sem olhar</li> </ol>	Docente Educação Especial Outros técnicos	
		Coordenar movimentos amplos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Correr contornando obstáculos</li> <li>2- Saltar de pequenas alturas</li> <li>3- Saltar sobre pequenos obstáculos</li> <li>4- Dançar (acompanhar o ritmo da música com movimentos corporais)</li> <li>5- Andar de bicicleta</li> </ol>	Docente Educação Especial Outros técnicos Família	
Área	Subárea	Competências	Objetivos	Intervenientes	Adquirido em:

Motricidade	Motricidade Global	Coordenar movimentos, implicando força e direção	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Chutar uma bola para um colega</li> <li>2- Agarrar uma bola com as duas mãos</li> </ol>	Docente Ed. Especial Fisioterapeuta (Eventualmente) Auxiliar de Ação Educativa	
	Motricidade Fina	Melhorar a coordenação óculo-manual	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Enfiar contas</li> <li>2- Realizar jogos de encaixe</li> <li>3- Enroscar e desenroscar garrafas</li> <li>4- Pintar respeitando contornos</li> <li>5- Fazer construções com jogos de encaixe</li> </ol>	Docente Ed. Especial Professora Regular Auxiliar de Ação Educativa ATL -- ou outro	
Socialização		Relacionar-se adequadamente com os colegas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Ser capaz de esperar a sua vez</li> <li>2- Ser capaz de usar palavras de cortesia</li> <li>3- Ser capaz de partilhar objetos</li> <li>4- Participar em conversas em grupo</li> <li>5- Respeitar os objetos pessoais dos colegas</li> </ol>	Docente Ed. Especial Professora do Regular ATL -- ou outro Família	

Área	Subárea	Competências	Objetivos	Intervenientes	Adquirido em:
------	---------	--------------	-----------	----------------	---------------

Socialização	Convívio social	Relacionar-se adequadamente com os adultos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Ajudar o adulto em tarefas simples</li> <li>2- Ser capaz de pedir ajuda ao adulto quando necessita</li> <li>3- Seguir ordens de adultos</li> <li>4- Utilizar formas convencionais de saudação e cortesia</li> <li>5- Diferenciar tipos e níveis de relações com adultos</li> <li>6- Utilizar palavras de cortesia</li> </ol>	Família Docentes e auxiliares da escola ATL - ou outro	
	Regras sociais	Comportar-se adequadamente em situações sociais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Comportar-se adequadamente em locais públicos</li> <li>2- Comportar-se adequadamente em acontecimentos menos habituais</li> </ol>	Família Docentes e auxiliares da escola ATL - ou outro	
Académica	Língua Portuguesa	Expressar-se oralmente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Articular com correção palavras e frases</li> <li>2- Transmitir recados</li> <li>3- Narrar experiências do dia-a-dia</li> <li>4- Manter uma conversa</li> <li>5- Reproduzir uma história simples</li> <li>6- Descrever gravuras utilizando frases progressivamente mais complexas</li> <li>7- Dramatizar pequenas histórias e situações</li> </ol>	Família Professora do Ensino Regular Docente Ed. Especial Auxiliar de Ação Educativa ATL - ou outro	

Área	Subárea	Competências	Objetivos	Intervenientes	Adquirido em:
------	---------	--------------	-----------	----------------	---------------

Acadêmica	Língua Portuguesa	Adquirir alguns pré-requisitos da leitura e escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pôr por ordem lógica as figuras de uma história de 3/4 imagens</li> <li>2. Interpretar imagens</li> <li>3. Identificar o primeiro nome, associado a uma fotografia</li> </ol>	<p>Professora do Ensino Regular</p> <p>Docente Ed. Especial</p> <p>Auxiliar de Ação Educativa</p> <p>ATL - ou outro</p>	
Acadêmica	Matemática	Adquirir noções de cor, tamanho e forma	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Emparelhar objetos do mesmo tamanho</li> <li>2- Separar objetos de diferentes tamanhos</li> <li>3- Seriar objetos por tamanho (pequeno/grande)</li> <li>4- Nomear as cores básicas: amarelo, encarnado, verde e azul</li> </ol>	<p>Professora do Ensino Regular</p> <p>Docente Ed. Especial</p> <p>Auxiliar de Ação Educativa</p> <p>ATL - ou outro</p>	
Acadêmica		Realizar pequenas operações com conjuntos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Formar conjuntos de objetos ou gravuras com um atributo comum</li> <li>2- Distinguir se um conjunto tem mais, menos ou igual número de elementos por correspondência entre os respectivos elementos</li> </ol>	<p>Professora do Ensino Regular</p> <p>Docente Ed. Especial</p> <p>Auxiliar de Ação Educativa</p> <p>ATL - ou outro</p>	

Área	Subárea	Competências	Objetivos	Intervenientes	Adquirido em:
Académica	Matemática	Adquirir noções de quantidade e número	1- Identificar quantidades iguais 2- Distinguir quantidades diferentes 3- Contar mecanicamente	Professora do Ensino Regular  Docente Ed. Especial Auxiliar de Ação Educativa ATL - ou outro	
		Aquirir noções de comprimento e massa	1- Comparar comprimentos (a altura dos colegas) 2- Comparar massas (entre óbvios objetos)	Professora do Ensino Regular Docente Ed. Especial Auxiliar de Ação Educativa ATL - ou outro	

Área	Subárea	Competências	Objetivos	Intervenientes	Adquirido em:
	Matemática	Adquirir noções de tempo	1- Relacionar as horas com as diferentes partes do dia	Professora do Ensino Regular Docente Ed. Especial Auxiliar de Ação Educativa ATL - ou outro	

Académica	Meio Físico e Social (Estudo do meio)	Adquirir noções relativas à família, escola e sociedade	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Identificar os graus de parentesco na sua família</li> <li>2- Enumerar as diferentes atividades dos seus familiares mais próximos</li> <li>3- Identificar as diferentes dependências do edifício escolar</li> <li>4- Identificar as diferentes atividades do pessoal da escola</li> </ol>	Professora do Ensino Regular Docente Ed. Especial Auxiliar de Ação Educativa Família ATL - ou outro	
-----------	---------------------------------------	---	---	---	--

Área	Subárea	Competências	Objetivos	Intervenientes	Adquirido em:
Académica	Meio Físico e Social (Estudo do meio)	Identificar Serviços Públicos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Identificar os meios de transporte utilizados na sua localidade</li> <li>2- Identificar os edifícios públicos</li> </ol>	Professora do Ensino Regular Docente Ed. Especial Auxiliar de Ação Educativa	
		Identificar Atividades Económicas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Identificar lugares onde se efetuam transações comerciais: feiras, mercados, lojas</li> <li>2- Relacionar as profissões com o tipo de trabalho (o que faz o padeiro? O que faz o sapateiro?)</li> </ol>	Professora do Ensino Regular Docente Ed. Especial Família Auxiliar de Ação Educativa	

		Adquirir noções relativas à alimentação e vestuário	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Identificar os alimentos de uso comum</li> <li>2- Identificar as diferentes peças de vestuário</li> <li>3- Identificar diferentes tipos de vestuário, de acordo com a estação do ano</li> </ol>	Professora do Ensino Regular Docente Ed. Especial Família Auxiliar de Ação Educativa ATL - ou outro	
--	--	---	---	---	--

Área	Subárea	Competências	Objetivos	Intervenientes	Adquirido em:
Académica	Atividades de Expressão Plástica	Realizar trabalhos em papel	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Pintar</li> <li>2- Colar</li> <li>3- Furar</li> <li>4- Dobrar</li> <li>5- Agrafar</li> <li>6- Cortar com a tesoura</li> <li>7- Fazer pequenos trabalhos com as técnicas aprendidas</li> </ol>	Professora do Ensino Regular  Docente Ed. Especial  ATL - ou outro	
		Realizar trabalhos em pasta moldável	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Amassar livremente</li> <li>2- Fazer bolas</li> <li>3- Fazer rolos</li> <li>4- Construir objetos por enchimento de moldes</li> <li>5- Decorar peças</li> </ol>	Professora do Ensino Regular Docente Ed. Especial Auxiliar de Ação Educativa ATL - ou outro	

		Realizar trabalhos com tintas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Carimbar as suas impressões digitais (mãos e pés)</li> <li>2- Fazer digitinta</li> <li>3- Pintar por borrão em dobragem (técnica da borboleta)</li> <li>4- Pintar a sopro</li> <li>5- Pintar com esponja</li> <li>6- Pintar com pincel em papel</li> <li>7- Pintar com pincel em moldes</li> </ol>	Professora do Ensino Regular Docente Ed. Especial Auxiliar de Ação Educativa ATL - ou outro	
--	--	-------------------------------	--	---	--

Área	Subárea	Competências	Objetivos	Intervenientes	Adquirido em:
Recreação e lazer	Tempos livres	Ocupar os seus tempos livres de uma maneira adequada em casa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brincar em segurança no pátio ou quintal da casa</li> <li>2. Ver livros e revistas</li> <li>3. Participar em jogos de faz de conta com o irmão ou amigos</li> <li>4. Dançar ao som da música</li> <li>5. Ligar ou desligar um rádio ou gravador</li> <li>6. Ligar e desligar a televisão, o vídeo e DVD</li> <li>7. Participar em jogos de grupo com amigos ou o irmão</li> <li>8. Brincar em casa dos vizinhos</li> <li>9. Escolher os programas de televisão</li> <li>10. Tomar a iniciativa de organizar brincadeiras com amigos ou com o irmão</li> </ol>	Família, amigos e vizinhos	

		Participar em atividades recreativas ou de tempos livres	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Acompanhar familiares ou amigos em passeios, piqueniques, etc.</li> <li>2- Ir às festas da localidade</li> <li>3- Assistir a atividades desportivas</li> <li>4- Convidar amigos para uma festa de anos</li> <li>5- Participar em atividades desportivas ou recreativas da sua localidade</li> </ol>	Família, amigos e vizinhos	
Recreação e lazer	Tempos livres	Ocupar os seus tempos livres de uma maneira adequada na escola	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ver livros e revistas</li> <li>2. Dançar ao som da música</li> <li>3. Utilizar materiais e jogos</li> <li>4. Participar em jogos de faz de conta</li> <li>5. Utilizar autonomamente o equipamento do recreio</li> <li>6. Ligar ou desligar um rádio ou gravador</li> <li>7. Participar em jogos de grupo</li> <li>8. Participar em jogos de mesa</li> <li>9. Tomar a iniciativa de organizar brincadeiras em grupo</li> </ol>	Professora do Ensino Regular Docente Ed. Especial Auxiliar de Ação Educativa ATL - ou outro	

## 16. Considerações Finais

O termo «integração» que veio revolucionar a forma de atendimento as crianças com necessidades educativas especiais deu origem ao conceito de «inclusão» que em termos desse mesmo atendimento é muito mais abrangente, pois não se refere apenas à inclusão escolar mas também à inclusão social, o que implica novas práticas educacionais e sociais.

O conceito de inclusão para além da integração física, pressupõe participação através de uma verdadeira igualdade de oportunidades, de forma a que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, transformando a diversidade num fator de enriquecimento e um motor de desenvolvimento quer pessoal quer social. Sejam quais forem as características e necessidades da criança, as escolas devem estar preparadas para dar resposta à heterogeneidade. Não basta inserir uma criança numa classe regular, é preciso também que sejam proporcionadas condições que permitam maximizar o seu potencial.

Concluimos que o princípio de inclusão implica, uma reestruturação significativa na organização escolar, nas relações interpessoais nas metodologias de ensino aprendizagem, na participação dos pais na escola, no currículo, de forma a dar respostas às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.

A Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental constitui uma problemática complexa. Esta foi a razão porque, ao longo dos anos, os vários investigadores procuraram definir e clarificar o constructo da DID, tendo-se alterado o termo de Deficiência Mental para Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (Albuquerque, 2000; Morato, 1993; Santos & Santos, 2007).

A alteração deste paradigma possibilitou um olhar mais positivo sobre o indivíduo, não o excluindo do meio que o circunda, e salientou a necessidade de dar atenção ao desempenho atual do mesmo, classificando-o por intensidades de apoios e não por níveis de Quociente de Inteligência. Por conseguinte, deverão existir limitações nas competências adaptativas, uma vez que um funcionamento intelectual limitado, por si só, não é suficiente para um diagnóstico de Deficiência Mental. Contudo, apesar do esforço por parte da *Associação Americana Para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidamentais* - AAIDD – American Association on Intellectual

and Developmental Disabilities-, verifica-se que tanto a classe médica, como a literatura da especialidade, continuam a utilizar o termo DM ao invés de DID, tendo sido difícil encontrar suporte bibliográfico para fundamentar a mudança deste paradigma.

Toda a inclusão só pode ser concretizada passando pela autonomia e segundo Bautista (1993) a autonomia pessoal é um conjunto de capacidades relacionadas com: a higiene, vestir/despir, alimentação e deslocação, adquiridas pela criança para conseguir a sua independência. A aprendizagem destas capacidades é um processo de socialização primária que, associado a outros aspetos, é o alicerce para que a criança possa assumir-se como membro da sociedade.

Para Correia in Rodrigues (2005) é essencial reconhecer a significância da diferença, quando falamos de alunos com NEE, para, assim, podermos respeitar as suas características e necessidades e, conseqüentemente, considerar métodos de ensino adequados e diferenciados.

Assim, em relação à nossa primeira hipótese formulada para esta investigação, consideramo-la inválida, uma vez que constatámos que a aluna não realiza progressos nas aprendizagens, estando a beneficiar da medida educativa “*Adequações Curriculares Individuais*”. Necessitará de estar abrangida por uma outra medida educativa que vá ao encontro das suas reais necessidades de aprendizagem, uma opção pedagógica com carácter funcional, que possa proporcionar à Florbela competências como vestir/despir, fazer uma refeição sozinha e muitas outras integradas nas atividades da vida diária, dado o seu perfil de Funcionalidade e o seu desempenho ao nível da atividade e participação. Assim, delineámos uma proposta de intervenção alusiva à elaboração de um novo PEI e CEI.

A segunda hipótese do nosso trabalho, em oposição à primeira, consideramo-la válida, daí termos realizado a proposta de Currículo Específico Individual anteriormente referido, por aferirmos que com esta medida educativa, a Florbela corre o risco de se “afastar” e autoexcluir neste contexto educativo. A terceira hipótese podemos igualmente aceitá-la, dado que perante toda a informação recolhida, verificamos que a deficiência que a Florbela é portadora não limitou a sua inclusão neste estabelecimento de ensino. Transcrevemos alguns exemplos dessa constatação “...foi dar beijos a todos...” “Relaciona-se bem com os adultos...” ...“Relaciona-se bem com as crianças...” “ Ela adapta-se seja com quem for...” “ Não lhe faz diferença a mudança...” “...a Florbela gosta de mim...” “...criamos um laço afetivo...” “... É uma criança extremamente meiga...” “...bem disposta...”

Registamos ainda alguns itens que foram assinalados na nossa grelha como correspondentes a comportamentos próprios da aluna: “Relaciona-se bem com os colegas em situações de trabalho”, “Relaciona-se bem com os colegas em situações de lazer”, “Tem amigos na escola”, “Tem amigos na turma”, “É aceite pela turma”, “É aceite por outros colegas da escola”, “Tem boa relação com crianças/jovens da sua idade (na escola)”, “Tem boa relação com o (s) professor (es)”, “Tem boa relação com os funcionários”.

No entanto, como foi possível verificar na entrevista à professora titular de turma a aluna está bem integrada neste contexto educativo regular, porém, no futuro a docente é apologista que a aluna seja encaminhada para uma instituição de Educação Especial. Em analogia, a mãe ainda não sabe o que irá fazer, se coloca a Florbela na CERCI, ou fica em casa consigo, dado que a aluna está a atingir a idade limite para poder frequentar o 1.º ciclo.

As crianças com deficiência Intelectual moderada a grave podem adquirir hábitos de autonomia pessoal e social, aprender a comunicar verbalmente, mas apresentam dificuldades na expressão oral e na compreensão dos convencionalismos sociais. Normalmente, apresentam um desenvolvimento motor aceitável. A leitura, a escrita e o cálculo são metas que dificilmente serão dominadas. No entanto, a Florbela deverá realizar aprendizagens funcionais.

A aluna apresenta limitações acentuadas ao nível das funções do corpo que se traduzem em dificuldades continuadas na sua atividade e participação, nomeadamente no domínio da aprendizagem, tarefas e exigências gerais e da comunicação, em especial ao nível da aprendizagem aquisição de competências, da atenção, do pensamento e da participação nas responsabilidades escolares.

Tem um diagnóstico : ...“associada a uma perturbação afetiva grave, de vertente psicótica e um deficit intelectual acentuado (...) regista-se ainda um atraso no desenvolvimento da linguagem, com dificuldades ao nível da compreensão.

Apresenta ainda um comprometimento ao nível da expressão verbal, sendo predominante a ecolalia. Utiliza frases soltas, não conseguindo estabelecer um diálogo.

A Florbela demonstra uma certa desorientação em saber qual a tarefa que vai realizar na sala de aula, neste âmbito, julgamos que um calendário de tarefas auxiliaria a aluna na orientação, a saber o que vai fazer. Não tem rotinas diárias, que nos parecem ser fundamentais para que esta criança com graves limitações intelectuais, possa ser capaz de adquirir hábitos de autonomia e melhorar algumas tarefas diárias com carácter prático-funcional, consequentemente também

poderá fazer progressos ao nível da comunicação, área que tem graves limitações. Como tem fraca capacidade de retenção de informação, as rotinas diárias serão uma opção pedagógica correta, podemos assim criar novas oportunidades de aprendizagens.

Outro aspeto que achamos que condiciona o seu desenvolvimento é o facto de a auxiliar de ação educativa se antecipar na realização de tarefas que deveriam ser executadas pela aluna. Pensamos que esta situação se verifica com o intuito da aluna realizar a tarefa até ao final e executá-la mais rapidamente, todavia, em nada ajuda a aluna.

Perante as características da aluna, entendemos que as suas necessidades se devem centrar ao nível das atividades da vida diária (AVD) uma vez que estas são fundamentais para o seu futuro.

Se a Florbela não aprender a lavar as mãos, descascar uma fruta, ir ao WC,... estará sempre dependente de alguém para o fazer. Segundo Lou Brown, (Brown, 1993) uma atividade “funcional” é aquela que, *“se não for realizada pelo aluno com deficiência, terá de ser realizada por outra pessoa”*. Neste sentido, a autonomia pessoal e social nesta criança será fundamental para o seu futuro.

O baixo nível literário da família, o insuficiente esclarecimento acerca das opções educativas para a Florbela, a falta de articulação entre a família e a escola levam a que situações destas possam surgir.

No que se refere à integração da aluna, (*...“está este ano a trabalhar a integração... - entrevista à professora*). As diferenças são aceites, tanto pelos colegas, como por todos os restantes intervenientes no seu processo educativo, sendo a intervenção praticamente realizada pela professora titular, considerando que a professora de Educação Especial, tem poucas horas para a Florbela e no momento da investigação se encontrar de atestado médico. Este apoio, neste ano letivo foi dado dentro da sala de aula. As aprendizagens são centradas na aluna de acordo com as suas adequações curriculares.

De acordo com Correia in Rodrigues (2001) ainda estamos longe da escola inclusiva, uma vez que o princípio da inclusão implica uma reestruturação bastante significativa do nosso sistema que terá de apoiar-se num conjunto de pressupostos dos quais destaca quatro ou cinco essenciais. Um desses pressupostos tem a ver com a formação, não só a dos profissionais de educação, mas também a dos pais. Segundo o autor em questão é necessário reformular muitos planos de estudos de cursos de ensino superior, sobretudo na formação inicial, mas também na formação especializada e na formação contínua de forma a possibilitar um aprofundamento e/ou

atualização de conhecimentos diretamente relacionados com as práticas inclusivas. No entanto pensamos, que ainda há muito por fazer, mas que já muito foi mudado e melhorado.

Podemos concluir que todas as crianças com Dificuldades Intelectuais possuem capacidades para realizar aprendizagens, as quais se processam mais lentamente comparativamente com os pares da mesma idade, devido aos défices que estas crianças apresentam ao nível da metacognição, memória, atenção, capacidade de associação, classificação de informações, raciocínio e capacidade de juízo crítico. Assim, respondendo à formulação do nosso problema inicial, a deficiência que a aluna investigada é portadora não é barreira à sua inclusão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, M.C.P., 2000, *A criança com deficiência mental ligeira*, Lisboa, Coleção Livros SNR, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência.
- Almeida, M.A. *Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Deficiência Mental de 1902 a 2002. Revista de Educação PUC – Campinas*. Campinas, n. 16, p.33 – 48, 2004.
- Alonso, M., & Bermejo, B. (2001). *Atraso Mental*. McGrawHill.
- Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Barbosa, J., (2007). *Problemas Mentais: Identificação e Intervenção Educativa*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Bautista, R. Et als. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*, Ed. Dinalivro, coleção Saber Mais, 2ª Ed., Lisboa.
- Ballone, G. (2004). *Deficiência Mental*. disponível em <http://www.psiqweb.med.br,%20revisto%20em%202004/>
- Bérnard Da Costa, A. M. (1996). *A Escola Inclusiva: do conceito à prática.*” In *Inovação*, VOL. 9, N: ° 1 e 2, pp. 151-163.
- Bogdan, R.C; Biklen, s.k. *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, ltda, (1994).
- Brown, L. e outros (1988). *The "Why Question" in Educational Programs for Students Who Are Severely Intellectually Disabled*. S. Calculator & J. Bedrosian (Eds). Communication Assessment and Intervention for Adults with Mental Retardation, (pp. 139 -153). San Diego: College Hill Press.
- Carvalho, O. e Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- Correia, L. M., (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Uma Perspetiva Histórica*. Lisboa: ESE.
- Correia, L. M. (1996) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Correia, L. M. e Cabral, M. do C., (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda (1997). *Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. In *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. e Serrano, A. M. (1998) *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na família*. Porto: Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?* In *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., (2003) *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Especiais ou Quando Inclusão quer dizer Exclusão*. In *Educação Especial e Inclusão*. Correia, L. M. (org). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Costa, A. B. (1996). *Currículos Funcionais*. Vol. 1 Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, A. B. (1996). *Currículos Funcionais*. Vol. 2 Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferreira, C., Ponte, M.M.N. & Azevedo, L.M.F. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuro motora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Gil, A. C., (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.

Gouveia, L., Petra, A. & Susana, T. (2008). Comunicação, Linguagem e Fala. O Papel da Terapia na Interação Social. *Revista Diversidades*, Ano 6, (22), pp. 14-18.

Leitão, A. & Ferreira, C. (2008). O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. *Revista Diversidades*, Ano 6, (22), pp. 21-24.

Louro, A., Jorge M. & Santos, S. (2007). Estudo sobre a atitude dos profissionais face à Sexualidade/afetividade na pessoa com DID. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (14), pp. 79-99.

Luckasson, R.; Borthwick – Duffy, S.; Buntinx, W. H. E.; Coulter, D. L.; Craig, E. M.; Reeve, A.; Schalock, R.I.; Snell, M.E.; Spitalnik, D.M.E.; Spreat, S.; Tassé, M.J. *Mental Retardation – Definition, Classification and Systems of Supports*. 10 th ed. Washington (DC): American Association on Mental Retardation, 2002.

Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta

Mantoan, T. (1998). *Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*.

Moura, A. (2006). *Alfabetização e deficiência mental*.

Morato, P. & Silva A. (1999, Janeiro/Junho). A deficiência e a doença mental: Um fenómeno humano dual. Contributos para a sua compreensão. *Revista de Educação Especial e Reabilitação, III Série, Vol. 6, (1)*, pp. 57-70.

Morato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação, (14)*, pp. 51-55.

Mrech, L. M. Os desafios da Educação Especial: O plano nacional de educação e a universidade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Paulo: EDUC, v. 3, n. 5, p. 127 - 146, set. 1998.

Nielsen, B. (2000). *Deficiência Mental. Necessidades Educativas na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.

Oliveira, I. A. de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Papalia, D. E; Olds, S.W. e Seldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill

Rodrigues, David (2001). *A Educação e a Diferença. In Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora  
Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (tradução da 1.<sup>a</sup> edição)

Vieira, F. e Pereira, M. (1996) *Se Houvera Quem Me Ensinara...* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Vigotski, L. S. *Fundamentos da defectologia (Obras escogidas)*, v. V. Madrid: Visos, 1997.

Zabalza, M.(1994): *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Editora Asa.

## DOCUMENTOS OFICIAIS

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46/86 D. R. I Série - A. Nº 237, de 14 de Outubro de 1986.

Decreto – Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro

Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade in Inovação N 1, vol.7, I.I.E, M.E,

Despacho Conjunto N 105/97 no Diário da República Nº 149 de 1-07-1997

Decreto Lei N 6/2001 no Diário da República Nº 15 de 18/01/2001

Decreto Lei N 20/2006 no Diário da República Nº 22 de 31/01/2006

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

### **PRINCIPAIS SITES CONSULTADOS**

<http://aceitandodiferencas.blogspot.com/2007/10/adaptaocurricular.html> acesso no dia 10/08/2008.

<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0434.pdf>

<http://educacoespecial.blogspot.com/2006/10/alfabetizao-e-deficincia-mental.html>

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009)

<http://trocandoideiasobreportadoresdedm.blogspot.com/2007/04/caractersticas-da-deficincia-mental.html>

<http://edif.blogs.sapo.pt/568.html>

[http://www.psiqweb.med.br,% 20 revisto% 20em% 202004/](http://www.psiqweb.med.br,%20revisto%20em%202004/)

[http://pt.calameo.com/read/000015754\\_aaef30a231be](http://pt.calameo.com/read/000015754_aaef30a231be)

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Entrevista (professora)

#### 1.Saber quando a aluna entrou para a escola.

Já cá está há sete anos.

#### 2.Saber como foi a sua adaptação/Integração?

Este ano? O ano passado foi fora da sala. Este ano está a trabalhar a integração/inclusão Os miúdos riam-se dos disparates, agora já não. Já existe afetividade. Ela é meiga, mas não se liga afetivamente aos colegas.

#### 3.Saber como é o relacionamento com os pares e adultos.

Pronto, neste momento já se relacionam melhor.

#### 4.Saber como é o seu comportamento na sala de aula e no recreio.

No recreio não interage com os colegas, gosta mais de adultos. Está mais calma dentro da sala. Já compreende quando tem de ficar calada e trabalha sob chantagem (vai ao computador se fizer os trabalhos). **Essa estratégia resulta sempre?** Tem dias. Imita-me. Se tiver só comigo, sem professora de apoio, descontrola-se. Ela tem noção que pode perturbar.

#### **O que faz?**

Costumo dar um livro.

#### 5.Saber qual o seu grau de autonomia a nível de:

##### **Alimentação**

Não come sozinha, porque não gosta de comer. Se lhe der um chocolate ela come sozinha, não é por falta de autonomia mas porque se recusa a fazer o que não gosta. Autonomia mas com supervisão do adulto.

##### **Higiene**

Vai à casa de banho com supervisão. Ontem fez birra, não queria lavar as mãos.

##### **Trabalho escolar**

A professora de apoio dá-lhe apoio na sala e dá ao Diogo apoio indireto. Ela trabalha.

#### 6.Saber quais as suas áreas fortes.

A área forte é tudo o que recorre à memória visual e auditiva. Mesmo na área de matemática ou língua portuguesa não tem área forte. Apenas memorizando, mas sabe muitas palavras.

**7.Saber quais as suas áreas fracas.**

É a pintura e o desenho, ela não gosta.

**8.Saber quais as atividades que mais gosta.**

A música, ela gosta muito de música e do computador porque tem o CD com músicas.

**9.Saber a sua opinião sobre a aluna.**

É uma criança extremamente meiga, bem disposta, mas também muito teimosa.

**10.Saber como é o relacionamento entre a professora e a aluna.**

É assim, a Florbela gosta de mim. Conseguimos criar um laço afetivo e é com base nele que consigo fazer com que ela cumpra as regras. Se lhe disser: “estou muito triste contigo!” faz com que ela mude o comportamento. Às vezes.

**11.Saber que dificuldades tem sentido.**

Basicamente no comportamento. Também não me interessa que aprenda a ler, pois isso nunca vai acontecer!

**12.Saber que necessidades sente quando trabalha com alunos com esta problemática.**

Sinto a necessidade de lhe dar tempo que não tenho. Tenho uma turma de 1º,2º,3º e 4º ano e um grupo que nem é “carne nem é peixe.”

Ela faz muitas coisas se tiver alguém ao lado dela.

**13.Saber que expectativas tem acerca da aluna.**

Acho que é fundamental para ela ir para uma CERCI. Lá aprende a ser autónoma e fazem lá coisas práticas do dia -a -dia. Ela adora lavar a loiça e varrer a cozinha. A idade que ela tem já não é adequada para esta escola.

**E a idade dela...**

13 Anos.

**Vai transitar para o 2º ciclo...**

No 2º ciclo ainda estaria mais desadequada.

**E o Encarregado de Educação?**

A mãe esforça-se, tenta ao máximo dar-lhe aquilo que pode. Já vi que a mãe tem no carro CDs e compra-lhe jogos de computador. É preocupada.

Teve um esgotamento. As preocupações dela vão neste sentido.

12/12/2008

## APÊNDICE B

### Entrevista (encarregado educação)

#### **1.Saber quando a aluna entrou para o Jardim-de-infância.**

Frequentou o Pré-escolar e fez dois adiamentos. Ela entrou para o centro quando tinha a idade de ir para a escola. Esteve em lista de espera na Santa Casa da Misericórdia e depois quando abriu o centro ela veio.

A professora dos Casais de Baixo veio comigo inscrevê-la na Santa Casa porque era para a desenvolver mais. Na altura não sabia, mas como a menina tinha problemas eles deviam ser obrigados a aceita-la. É porque a minha filha tem dificuldades e não a querem cá? Eles disseram que: Não temos mesmo é vaga.

Quem não sabe é como quem não vê...

#### **2.Saber como foi a sua adaptação JI/Escola.**

Ela adapta-se seja com quem for. Não lhe faz diferença a mudança, ela não se apega muito aos outros para brincar. Ela gosta é de música, é uma loucura. De resto não se notou diferença nenhuma.

#### **3.Saber como é o relacionamento com outras crianças e adultos.**

Relaciona-se muito bem com os outros adultos e crianças. Ela vai direita às outras crianças mesmo não conhecendo para dar beijinhos. Quer dar beijinhos, dá-se bem com toda a gente, adultos, crianças, para ela é tudo igual.

#### **4.Saber como é o seu comportamento em casa.**

Com quem se dá melhor é com o pai porque lhe faz todas as vontades porque só a vê de manhã e à noite.

Sou eu que digo veste-te, lava-te, eu é que me zango com ela. O pai deixa fazer tudo.

Com o irmão é uma desgraça quando querem ir os dois para o computador.

O irmão na 6ª feira passada veio à escola e chegou a casa depois do almoço e quando chegou não lhe deu um beijo. Ela chamou-o muito e bateu na cara (faz o gesto) para ele lhe dar um beijo. Dão-se muito bem.

Quando chega a hora do computador é que se chateiam.

Descuida-te a comer que quem vai para o computador é o mano – digo-lhe eu. Ela chega às 5 horas e quer ir logo para o computador porque o irmão chega às 5.30. Como eu não lhe ligo o computador a Florbela vai para o portão à espera dele e depois vai a correr para o computador para se sentar primeiro do que ele na cadeira.

### **No ATL**

Ela adapta-se bem com toda a gente. Quando vai na carrinha vem bem para o ATL quando eu a vou levar é que ela faz birras.

Ainda hoje, foi pendurar o casaco e foi dar beijos a todos no ATL.

### **Com os avós**

Nós somos da Guarda e ela tem lá os avós da parte do pai e a minha mãe.

É muito meiguinha com eles e quer sempre telefonar aos avós, pega no telefone e pede-me para ligar.

Vim para cá por causa da Florbela, estava na Guarda e vim, tinha a menina 3/4 anos e vim para ver se havia mais facilidades cá. Estava a ser acompanhada na Pediatria na Guarda. Ela fazia convulsões e cheguei a ir para Coimbra. Como tenho irmãos aqui, vim para cá porque na altura o meu marido teve problemas de coração e lá sentia-se mal por haver muito frio. E resolvemos vir para cá.

## **5.Saber qual o seu grau de autonomia a nível de:**

### **Alimentação**

Come sozinha mas às vezes tem preguiça e chama-me para a ajudar, com faca e garfo. Gosta de andar com a esfregona

### **Higiene**

Ela não consegue tomar banho sozinha e eu dou-lhe.

Para lavar a cara eu também ajudo porque o sabão dói-lhe nos olhos. Põe sabão nas mãos e dar-lhe a volta é que ela não consegue. Ela é muito preguiçosa, muito preguiçosa...

Com os dentes, ela fecha a boca e só consigo lavar-lhe os dentes da frente. Comprei-lhe uma pasta com sabor a morango mas ela não quer. Nem ao dentista ela deixa fazer nada. Ela em Santa Maria (hospital) leva anestesia para lhe conseguirem fazer alguma coisa, mas estão à espera que a dentição esteja toda para lhe poderem tirar alguns lá de trás.

### **Trabalho escolar**

Ela leva trabalhos de casa mas tem muita preguiça. Comigo ela “joga”, ela porta-se melhor com as pessoas de fora do que comigo.

**6.Saber quais as suas áreas fortes.**

O que ela mais gosta é de música e do computador. Ela vai para casa e vai para a frente do roupeiro e dança. Adora a música. O computador é para os jogos.

O pai também gosta muito de música, ele é organista, e vai para o órgão e toca muito. Ela adora ouvir e é uma loucura pela música.

**7.Saber quais as suas áreas fracas.**

O que ela não gosta mesmo nada é de trabalhar. “Trabalho vai-te embora”.

**8.Saber quais as actividades que mais gosta.**

Adora ir levar o lixo ao contentor. Adora. Teve a partir nozes e pediu-me logo para ir levar ao lixo.

Se eu estiver a pôr roupa na máquina e se a vejo bem disposta peço-lhe.

Põe a mesa quando está bem disposta.

**9.Saber a sua opinião sobre a criança.**

O Sérgio não quer que a Florbela vá para a CERCI. Ele vê crianças com babetes (deficientes mesmo), diz-me: já reparaste para a carinha dela, ela é tão bonita, tão linda, não ponhas a mana na CERCI.

**10.Saber que dificuldades tem sentido.**

Com os problemas que ela tem o médico recomendava que a Florbela passasse para a manhã. Já escrevi para a DREL. Para qualquer pessoa até a que é normal é melhor a manhã, com as dificuldades que ela tem, estava melhor de manhã. Eu acho que deviam pô-la de manhã. As minhas grandes dificuldades são estas agora. Queria a minha filha de manhã.

A Florbela esteve 4 anos na escola sempre de manhã e agora há 2 anos para cá é que a meteram de tarde.

Escreveram uma carta para saber se ela podia voltar à 1ª classe porque tinha estado 4 anos com a mesma professora e com o mesmo grupo. E teve de ficar na sala de 4º ano com os repetentes. A menina tem redução de horário, sai às 4 horas.

**11. Saber que necessidades sente.**

Eu não posso arranjar trabalho. Tenho de ir com ela para todo o lado, para a psicóloga, para as consultas, para todo o lado. Mas não posso arranjar trabalho.

**12. Saber que expectativas tem acerca da aluna.**

Para mim foi uma grande alegria ela conseguir escrever o nome dela.

Agora não sei o que devo fazer. Ela vai depender sempre de mim.

O meu marido está por tudo. Ou tê-la em casa ou pô-la na CERCI. Eu não sei o que lhe hei-de fazer com a Florbela.

10/12/2008