



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS

Departamento de Educação

**Síndrome Williams no Ensino Regular
Inclusão e interação de um aluno com Síndrome de Williams numa
turma de 1.º Ciclo do Ensino Regular**

Rute Alexandra Capão Baltazar

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Curso de Mestrado em Educação Especial -

Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Professor Especialista João Casal, ISCE

outubro, 2014



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS

Departamento de Educação

**Síndrome Williams no Ensino Regular
Inclusão e interação de um aluno com Síndrome de Williams numa
turma de 1.º Ciclo do Ensino Regular**

Rute Alexandra Capão Baltazar

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Curso de Mestrado em Educação Especial -

Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Professor Especialista João Casal, ISCE

outubro, 2014

Agradecimentos

Dedico este espaço àqueles que deram o seu contributo para que esta dissertação fosse realizada.

Agradeço ao Professor Especialista João Casal a forma como orientou o meu trabalho e a disponibilidade que sempre demonstrou para me ajudar.

À aluna objeto de estudo e ao seu Encarregado de Educação, pelo apoio e autorização concedido por este, para a realização desta investigação.

À Instituição onde se realizou o estudo e mais concretamente à Direção e a toda a equipa docente, pela sua colaboração e participação. Aos meus colegas, amigos e todos os intervenientes neste trabalho, sem os quais este projeto não se teria tornado realidade.

À minha família, um muito obrigado pela compreensão, pelo suporte afetivo, pela força transmitida e também pelo estímulo que me concederam para prosseguir e concretizar este Mestrado.

Resumo

O presente trabalho de investigação centra-se num Estudo de Caso descritivo, baseado numa abordagem qualitativa, referente a uma criança portadora de uma patologia rara, Síndrome de Williams-Beuren (SW).

O sujeito consiste numa criança do sexo feminino, com nove anos de idade, refugiada da Somália, com diagnóstico genético de SW.

O principal objetivo deste estudo consiste em analisar a interação/inclusão entre a criança portadora de SW e os seus pares.

Para a obtenção de resultados, foram realizadas pesquisas bibliográficas, observação naturalista (para as quais foram construídas grelhas para registo das observações) em diferentes contextos (sala de aula, recreio e refeitório), análise do processo individual da aluna, realizando entrevistas realizadas aos pais, Professores da Unidade de Multideficiência e Professora Titular de Turma e ainda a análise dos dados dum teste sociométrico à turma do regular.

Para a interpretação dos dados recolhidos utiliza-se a técnica de análise de conteúdo, tendo as categorias e as subcategorias de análise emergindo dos discursos dos entrevistados.

Através do cruzamento de todos estes dados, analisa-se se as relações entre os seus pares eram afetadas pela síndrome.

A análise dos resultados obtidos permite dizer que os entrevistados partilham da mesma opinião, a aluna encontra-se integrada/incluída na turma da classe regular, bem como na escola. A relação com os seus pares é um ponto positivo nesta investigação, pois a aluna é muito protegida e solicitada pelos seus colegas.

Na parte final do trabalho são apresentadas as conclusões e limitações do estudo.

Pretende-se que este estudo represente uma mais-valia para todos os intervenientes no quotidiano destas crianças e um testemunho relevante para estudos futuros acerca desta patologia.

Palavras-Chave

- Síndrome de Williams-Beuren; - Inclusão; - Integração; - Interação; - Relação entre pares

Abstract

This research focuses on a descriptive case study based on a qualitative approach, of a child with a rare disorder, Williams-Beuren syndrome (WS).

The individual is a female child, a nine-year-old refugee from Somalia, with genetic diagnosis of Williams Syndrome.

The main purpose of this study is to analyze the interaction / inclusion between WS child with its peers.

The data collecting procedures were: library research; naturalistic observation in different contexts: classroom, playground and cafeteria - tables were created for recording the observations; consult the student's portfolio; interviews with parents, regular class teacher and teacher from the Special Educational Needs Teachers Unit; and the analysis of a sociometric test to the regular class.

The technique of content analysis was used to analyze the collected data and the categories and subcategories of analysis were based on the interviews content.

By cross-referencing of all this data, it was possible to determine if the relationships among the peers was affected by the syndrome.

The analysis of the results showed that interviewees share the same opinion, that the child is integrated / included in its class group as well as at school. The relationship between peers is a positive aspect in this investigation, because the child is very protected and requested by her peers.

In the final part of this work / research the conclusions and limitations of the study are presented.

This research intends to become an added value for all people in these children everyday life and intends to be a significant testimony for future studies on this pathology.

Keywords:

- Williams-Beuren syndrome; - Inclusion; - Integration; - Interaction; - Relationship between pairs

Índice Geral

| | |
|---|------|
| Agradecimentos | III |
| Resumo | IV |
| Abstract..... | V |
| Índice Geral | VI |
| Índice de Quadros | VIII |
| Índice de Figuras | IX |
| Índice de Abreviaturas..... | X |
| 1 - Introdução..... | 1 |
| 2 - Enquadramento Teórico | 4 |
| 2.1. Breve Enquadramento Histórico da Educação Especial em Portugal | 4 |
| 2.2. Inclusão..... | 8 |
| 2.2.1- Evolução do Ensino Integrado em Portugal..... | 8 |
| 2.2.2 - Integração / Inclusão..... | 12 |
| 2.2.3 - Vantagens da Inclusão..... | 20 |
| 2.3 – Interação social entre pares..... | 22 |
| 2.3.1 – Rejeição entre pares..... | 28 |
| 2.4 - Definição da perturbação | 29 |
| 2.4.1 - Síndrome de Williams-Beuren..... | 29 |
| 2.4.2 - Características Comuns..... | 30 |
| 2.4.3 - Ocorrência, deteção e diagnóstico..... | 32 |
| 2.4.5 - Tratamento e prevenção das complicações..... | 33 |
| 2.4.6 - Aconselhamento Genético..... | 34 |
| 2.5 – Estratégias Educativas | 34 |
| 2.5.1 – Formas de atendimento educativo..... | 34 |
| 2.5.2 – Atividades Pedagógicas..... | 35 |
| 1. ^a Atividade: Leitura e interpretação de um pequeno texto..... | 37 |
| 2. ^a Atividade: Reconto da história com elaboração de um livro pelos alunos..... | 38 |
| 3. ^a Atividade: Realização de operações através do Jogo Quebra-Cabeças..... | 39 |
| 4. ^a Atividade: Aquisição de noções relativas ao corpo humano..... | 40 |
| 3 – Metodologia..... | 42 |
| 3.1 - Formulação do Problema | 42 |
| 3.2 – Objetivos do Estudo | 44 |
| Objetivo Geral | 44 |
| Objetivos Específicos | 44 |
| 3.3 - Tipo de Estudo | 45 |
| 3.4 – Sujeito e Participantes | 46 |
| 3.4.1 - Caracterização do Agrupamento..... | 47 |
| 3.4.2 - Caracterização da Escola..... | 47 |
| 3.4.3 - Caracterização da Turma..... | 48 |
| 3.4.4 – Caracterização do Sujeito..... | 48 |

| | |
|--|-----|
| 3.5 - Instrumentos | 49 |
| 3.6 – Tratamento de dados..... | 52 |
| 3.7 - Procedimentos | 54 |
| 4 – Resultados..... | 56 |
| 4.1 - Descrição dos resultados | 56 |
| 4.1.1 – Observação Naturalista..... | 56 |
| 4.1.2 – Entrevistas. | 77 |
| 4.1.3 - Teste Sociométrico..... | 93 |
| 4.1.4 - Análise Documental..... | 100 |
| 4.2 – Discussão dos Resultados..... | 103 |
| 5 – Conclusão | 113 |
| 6 - Referências Bibliográficas | 117 |
| Apêndices | 121 |
| Apêndice A - Autorização para a realização do estudo..... | 122 |
| Apêndice B - Planta da sala de Aula | 125 |
| Apêndice C - Grelhas de Observação Naturalista: | 127 |
| - Sala de Aula | 127 |
| - Recreio | 127 |
| - Refeitório..... | 127 |
| Apêndice D - Teste Sociométrico..... | 151 |
| Apêndice E - Teias de resultados de Testes Sociométricos..... | 153 |
| Apêndice F - Guião da entrevista aos Encarregados de Educação | 174 |
| Apêndice G - Guião da entrevista à Professora de Educação Especial | 178 |
| Apêndice H - Guião da entrevista à Professora Titular de Turma..... | 182 |
| Apêndice I - Pré-Teste das Entrevistas..... | 186 |
| Anexos..... | 189 |
| Anexo A - Pré-teste das entrevistas | 190 |
| Anexo B – Entrevista: Encarregado de Educação | 195 |
| Anexo C – Entrevistas: Professoras de Educação Especial..... | 204 |
| Anexo D – Entrevista: Professora Titular de Turma | 218 |
| Anexo E – Testes Sociométricos | 226 |
| Anexo F - Programa Educativo Individual..... | 240 |
| Anexo G - Currículo Especifico Individual..... | 248 |
| Anexo H – Relatório Circunstanciado..... | 255 |
| Anexo I – Relatórios..... | 262 |

Índice de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Integração/Inclusão..... | 19 |
| Quadro 2 - Caracterização dos participantes no Teste Sociométrico | 46 |
| Quadro 3 - Caracterização dos participantes nas entrevistas..... | 46 |
| Quadro 4 - Análise de Conteúdo das Observações Naturalistas registadas em contexto sala de aula..... | 57 |
| Quadro 5 - Análise de Conteúdo das Observações Naturalistas em contexto recreio..... | 70 |
| Quadro 6 - Análise de Conteúdo das Observações Naturalistas registadas em contexto refeitório | 72 |
| Quadro 7 - Análise de Conteúdo das entrevistas | 77 |
| Quadro 8 - Resultados da questão 1 | 94 |
| Quadro 9 - Resultados da questão 2 | 95 |
| Quadro 10 - Resultados da questão 3 | 96 |
| Quadro 11 - Resultados da questão 3 | 97 |
| Quadro 12 - Resultado da questão 4..... | 98 |
| Quadro 13 - Análise Documental | 100 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1- Evolução da Inclusão Adaptado de Rodrigues (2001, p. 127) | 11 |
| Figura 2 - Relações Dialéticas entre níveis sucessivos de complexidade social | 24 |
| Figura 3 - Livro adaptado | 37 |
| Figura 4 - Peças do jogo quebra-cabeças | 39 |
| Figura 5 - Peças do puzzle | 40 |

Índice de Abreviaturas

| | |
|-----------|--|
| BE/CRE | Biblioteca Escolar e Contro de Recursos Educativos |
| CAO | Centro de Atividades Ocupacionais |
| CAP | Comissão Administrativa Provisórias |
| CERCI | Cooperação de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade |
| CIF | Classificação Internacional de Funcionalidade |
| DEEB/DEES | Divisões do Ensino Especial de Básico e do Secundário |
| IPSS | Instituição Particular de Solidariedade Social |
| LBSE | Lei de Bases do Sistema Educativo |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| PALOP | Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa |
| PE | Programa Educativo |
| PEI | Programa Educativo Individual |
| REI | Regular Educativas Iniciate |
| SW | Síndrome de Williams |
| SWB | Síndrome de Williams Beuren |
| UAAM | Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência |

1 - Introdução

*É necessário também um momento especial
para reconhecermos as diferenças entre nós e os outros.*

Hugo Hofmannsthal

A opção pelo tema desta dissertação de mestrado - Síndrome Williams no Ensino Regular, com subtítulo Inclusão e interação de um aluno com Síndrome de Williams numa turma de 1.º Ciclo do Ensino Regular - deve-se ao facto de se ter consciência de que a realização deste trabalho poderá ser um contributo para se conhecer uma outra face da inclusão de alunos com esta síndrome nas escolas do ensino regular.

Frequentemente deparamo-nos com a diferença, o primeiro impacto é inexplicável. Não conseguimos definir ao certo o que sentimos. Muitas vezes, a reação é momentânea, sem se refletir sobre a problemática. Alguns riem, não por o considerarem ridículo, mas por o terem como atípico; outros lamentam-se, por terem de assumir tais responsabilidades, ou simplesmente porque sentem dó perante aquilo que veem; outros ainda podem odiar, passando grande parte do tempo preocupados em encontrar culpados. Mas, o mais importante é que, independentemente das sensações que sintam e manifestem podem sempre tentar compreender o que existe para além do riso, do lamento e do ódio. Caso não o façam, podem manter-se na ignorância de contrair determinados preceitos, sem sequer saberem as razões de o terem feito.

Em Portugal, foi durante o século XX, mais especificamente no decorrer da década de setenta, que se iniciou a integração escolar influenciada pelas diferentes correntes ideológicas ligadas à educação especial e decorrente do alargamento da escolaridade à população em geral. Atualmente, os princípios e as práticas intrínsecas à inclusão, alicerçam-se na Declaração de Salamanca cujo objetivo primeiro, claro e inequívoco, foi a promoção de uma escola regular para todos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras e que, através de uma educação diferenciada, responda às necessidades educativas individuais dos seus frequentadores.

Sendo o principal enfoque da educação inclusiva a tentativa de promover a Educação para Todos, isto é, remover barreiras impostas à participação e aprendizagem, permitir

abordagens diversificadas e inovadoras que possibilitam respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de todos os alunos. É igualmente necessário o trabalho em equipa de todos os intervenientes no percurso escolar dos alunos inseridos na educação especial de forma a proporcionar-lhes uma participação mais ativa nas aprendizagens e no grupo onde se encontram inseridos.

Como tal, a inclusão escolar não é mais do que proporcionar a igualdade de oportunidades no acesso a um currículo diversificado e adequado e a serviços de qualidade que promovam o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas características. Consequentemente, a sala de aula transforma-se numa realidade bastante heterogénea, obrigando a uma capacidade, por parte do professor, de gestão com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. Para dar resposta adequada a todos os alunos, terá de recorrer a diversas estratégias e criar um ambiente educativo, implicando-os no processo de aprendizagem.

Assim, a Declaração de Salamanca (1994) declara que as crianças com necessidades educativas especiais devem frequentar escolas de ensino regular e acrescenta que estas constituem um dos meios mais eficazes para combater a discriminação e ao mesmo tempo fomentar uma sociedade inclusiva que proporcione uma educação adequada a todos sem exceção. Portugal foi um dos muitos países que subscreveu esta declaração comprometendo-se, dessa forma, a desenvolver o sistema educativo no sentido da inclusão de todas as crianças e jovens, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais.

A inclusão escolar de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tem assumido uma importância de relevo nos últimos tempos, por ser considerado um veículo necessário para todas as crianças é necessário apresentar respostas educativas necessárias à sua singularidade.

Perante este aspeto, considera-se pertinente responder a uma questão muito importante. Será que o portador de SW tem a relação com os seus pares afetada pela patologia?

Após ter sido escolhido o tema, foram traçados os objetivos (geral e específicos), que uma vez concretizados, irão desvendar então o tipo de relação existente.

A primeira parte do trabalho, de cariz teórico é constituída pelos fundamentos conceptuais e teóricos do estudo, na qual se começa por abordar o enquadramento Histórico do Ensino

Especial em Portugal, seguidamente a evolução do Ensino Integrado em Portugal, posteriormente a Integração / Inclusão, Interação social entre pares. São referidos alguns aspetos relacionados com a Síndrome de Williams. Seguidamente são apresentadas algumas estratégias educativas a trabalhar com a aluna em questão.

No segundo capítulo é feito o enquadramento empírico: os pressupostos metodológicos, nomeadamente formulação do problema, a definição das questões de investigação, o tipo de estudo, o sujeito e os participantes, os instrumentos, o tratamento de dados e os procedimentos desta investigação.

No penúltimo capítulo são apresentados os resultados do estudo, bem como a discussão dos mesmos. É através da análise e discussão dos resultados, que se obtém dados relativos aos comportamentos e relacionamentos estabelecidos entre os colegas do ensino regular e a aluna objeto de estudo.

O presente trabalho termina com as conclusões e as referências bibliográficas.

2 - Enquadramento Teórico

2.1. Breve Enquadramento Histórico da Educação Especial em Portugal

Inicia-se, com este capítulo, a fase da fundamentação teórica, a qual se pretende que oriente a investigação do tema em estudo. Considera-se importante abordar neste primeiro capítulo alguns aspetos relacionados com o Ensino Especial em Portugal, a educação inclusiva, sendo que a educação tem como objetivo:

(...) fundamental a preparação do aluno para um dia poder participar e contribuir ativamente para a sociedade onde se vier a inserir. Assim sendo, uma das grandes preocupações nacionais deve ser a de se implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos (Correia, 2007, citado por Camacho, 2007, p. 9).

Para que possamos compreender a Educação Especial, na nossa sociedade, torna-se necessário fazer uma análise, ainda que breve, à sua perspetiva histórica, pois só desta forma conseguiremos compreender as linhas onde atualmente esta se insere.

Apesar de a Educação ser um direito fundamental de todos os seres humanos e ter o dever de proporcionar a todos a igualdade de oportunidades e uma verdadeira participação na vida social e escolar, este princípio nem sempre o foi garantido às crianças com NEE.

Ao longo dos tempos, a Educação Especial passou por diferentes fases, na medida em que as crianças com NEE foram encaradas de distintas formas, tanto pela escola, como pela sociedade.

Numa primeira fase, a Educação excluía, ainda que de forma obscura, todos os indesejáveis ao sucesso e à ordem social; é evidente que nestes estavam incluídas as crianças com NEE.

Os primeiros estudos sobre a Educação Especial, surgiram em 1801 pela mão de Dewey, Montessori e Itard. Maria Montessori, evidenciou-se no âmbito da Educação Especial pelo trabalho com crianças “atrasadas”, embora seja Jean Itard que é referenciado como o “pai da Educação Especial”. O seu trabalho com Victor, uma criança portadora de deficiência mental profunda, é evocado como o início da Educação Especial (Correia, 1997).

Porém, só no século XX é que se deu uma verdadeira evolução e grandes transformações na Educação Especial, tudo isto devido às convulsões sociais e às decisões históricas legais que definiram que a escola deve estar à disposição de todas as crianças, sem exceção, fornecendo-lhes igualdade de oportunidades e um ensino gratuito adaptado às necessidades de cada uma delas (Correia, 1997).

Não obstante, a Declaração dos Direitos da Criança, em 1924, a Declaração dos Direitos do Homem, em 1948, e o final da II Guerra Mundial levaram ao renascimento de uma atitude solidária e humanizante relativamente ao indivíduo com NEE. Começa, deste modo, a falar-se de Integração.

Ao longo do século XX, a escolarização básica expandiu-se e ganhou carácter de obrigatoriedade. Nesta altura, surgem as turmas especiais e define-se a teoria da rotulagem. Neste seguimento, multiplicam-se centros especiais e especializados como um subsistema diferenciado, dentro do sistema regular, com diferentes etiologias: dificuldades de aprendizagem, deficientes mentais, surdos, cegos, paralisias cerebrais, entre outros. Com o decorrer do tempo, foram surgindo visões mais humanistas, que se opuseram às alternativas e modalidades segregadoras e centralizadoras. Assim, surgiu o conceito de Normalização, que assume que a pessoa antes de ser deficiente ou diferente, ela é pessoa, com direitos e deveres iguais a qualquer ser humano e, para tal, necessita que lhe sejam oferecidas as mesmas condições. Correia (1997) refere que a normalização "... será um princípio que terá a ver com o facto de se tentar fazer com que a vida do indivíduo dito normal "excepcional", incluindo a sua educação, seja o mais semelhante possível àquela do indivíduo dito "normal" (p. 47).

Perante tais transformações, torna-se necessário a existência de escolas de qualidade. Neste sentido, são promulgados os direitos da pessoa com deficiência e é elaborada legislação de apoio.

Em 1978 deu-se uma mudança essencial na história da Educação Especial, o relatório de Warnock Report que designa as crianças com deficiências como crianças com NEE (Correia, 1997). Designação esta, que inclui os sobredotados, crianças de rua, nómadas, emigradas, que trabalham, oriundas de minorias linguísticas, étnicas, culturais, marginais, desfavorecidas, entre outras. Tendo em conta este relatório, ter NEE supõe a necessidade de um desigual complemento. Seguindo esta analogia, tal complemento deverá atender às

características e especificidades de cada criança e potenciar o seu desenvolvimento e educação, para que no futuro possa viver autonomamente.

Brennan (1988, citado por Correia, 1997) refere-se ao conceito de NEE da seguinte forma:

Há necessidade educativa especial quando um problema (físico, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especificamente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada (p. 48).

Afirma ainda que “tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno” (Brennan 1988, citado por Correia, 1997, p. 48).

Esta definição, por sua vez, veio consolidar o relatório de Warnock Report (1978, citado por Correia, 1997) onde se realça o tipo e grau de problemas para a aprendizagem, classificando-os de ligeiros e temporários a severos e permanentes.

Todavia, o maior impulso de sempre, no âmbito da pedagogia centrada nas crianças, foi dado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, a sete de Junho de 1994. Baseada no princípio da inclusão, a Declaração de Salamanca definiu a Política e as Práticas na área das NEE, bem como o Enquadramento de Ação. Esta Declaração criou o conceito de escola inclusiva, uma escola para todos, incluindo as crianças com NEE, acompanhada da intervenção individual e especializada aliada à preocupação da criança como um todo e não só com o seu desenvolvimento académico, tentando envolver todos os intervenientes (Correia, 1997). Em Portugal, as políticas educativas foram acompanhando estas medidas, através da criação de legislação correspondente.

Tendo por base a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) foram surgindo documentos fundamentais no que diz respeito à Educação Especial.

De acordo com o Dec. Lei n.º 286/89 de 29 de agosto, levou à organização curricular dos ensinos básico e secundário (Correia, 1997). Esta forma de organização curricular permitiu que crianças e jovens com NEE começassem a ser inseridas nas ditas escolas regulares. Algumas eram a tempo inteiro, outras a tempo parcial. Iniciou-se, assim, o Ensino Integrado.

De acordo com o Dec. Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, é outra referência obrigatória e considerado o pilar legislativo da Educação Especial em Portugal. Representa a viragem na legislação e no apoio dado às crianças com problemas escolares, através da importação do conceito NEE do Warnock Report.

Segundo Correia (1997), este decreto veio preencher uma lacuna legislativa, sendo baseado no princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se da forma o menos restritiva possível; abriu o caminho para a integração destes alunos nas escolas de ensino regular numa perspetiva de “escola para todos”, reconhecendo a função dos pais na orientação educativa dos seus filhos.

O mesmo decreto define as medidas educativas especiais, os equipamentos especiais de compensação, as adaptações materiais e curriculares, entre outras, e especifica os elementos obrigatórios do Programa Educativo Individual (PEI) e do Programa Educativo (PE) (Correia, 1997).

Portanto, é com a Declaração de Salamanca, assinada em 1994 por 92 governos incluindo Portugal, que se delinearam orientações precisas para o desenvolvimento da escola inclusiva.

A presente Lei faz referência à inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas. Refere ainda a possibilidade da criação de projetos de transição da escola para a vida profissional, consagra o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos. Permite, todavia, avançar com respostas adequadas aos alunos, quando os pais não exercerem o seu direito/dever de participação.

De acordo com o Dec. Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro revoga entre outros, o Dec. Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, e restringe as medidas educativas quanto às NEE de carácter permanente, que, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) recaem, somente, nos alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais nas áreas: sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Explicita a obrigatoriedade da elaboração de um PEI para os alunos com NEE permanentes. O Decreto-Lei mencionado, evidencia ainda o princípio da confidencialidade

obrigando os profissionais ao sigilo profissional e à confidencialidade de dados. Consagra a obrigação de qualquer escola (pública, privada ou no âmbito da solidariedade social) aceitar a matrícula dos alunos com NEE, de carácter permanente e reconhece a prioridade de matrícula para estes alunos.

Institui legalmente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência. São criadas ainda superiormente escolas de referência para a educação de alunos cegos e surdos.

Neste momento é visível e, cada vez mais, marcante a inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares, mas ainda vamos a “passo lento”. Para que a escola seja efetivamente inclusiva é necessário que os professores possuam conhecimentos e formação específica para que possam, na mesma turma, ensinar crianças diferentes com capacidades e níveis distintos.

2.2. Inclusão

2.2.1- Evolução do Ensino Integrado em Portugal.

Ao longo dos tempos, a criança deficiente foi bastante incompreendida e até rejeitada, tanto pela sociedade em geral, como pela própria família.

O contexto social, político e educacional de cada sociedade permite-nos perceber como é que ao longo dos tempos estas crianças foram tratadas e que tipo de respostas/assistência lhe foi proporcionado. Reportando ao passado, podemos constatar que houve uma evolução significativa relativamente aos valores e as atitudes da sociedade para com os deficientes. Verificamos, portanto, que as capacidades/potencialidades destas crianças e/ou indivíduos foram, noutras alturas, subestimadas. Entretanto, algumas pessoas começam a interessar-se em apoiar estas crianças, beneficiando de ajudas de instituições maioritariamente religiosas. Mais tarde, surgem as classes especiais, tentando educar os deficientes de forma a lhes permitir desempenhar um papel mais ativo na sociedade.

As primeiras Classes Especiais existentes em Portugal, destinadas a alunos com dificuldades de aprendizagem foram criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, em 1944, e eram dirigidas por professores que tiravam a especialização no referido Instituto.

Na década de 60 surgiram novas iniciativas, que postulavam a criação de programas para alunos com deficiência visual, integradas em escolas preparatórias e secundárias (Correia, 1997).

Em 1972, o Ministério da Educação “(...) cria as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário (DEEB/DEES) e, em 1976, as “Equipas de Ensino Especial Integrado, que têm como objectivo “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 1997, p 26).

Nesta fase, a integração era especialmente destinada a crianças com deficiência sensorial ou motora, mas com capacidade para acompanhar o currículo escolar normal. O apoio era centrado no aluno e não havia modificações nas salas de aula, quer ao nível da organização, quer ao nível do processo ensino/aprendizagem (Correia, 1997).

É de salientar que antes da década de 70, os alunos eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. E, mesmo depois da criação das Equipas de Ensino Especial Integrado, um grande número de crianças com NEE não usufruía de serviços de apoio especializados destinados a minorarem e/ou suprirem as suas necessidades. Os alunos em idade escolar, com NEE significativas (moderadas ou severas), encontravam-se segregados em Classes Especiais, em Escolas Especiais ou em Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) (Correia, 2003).

Não obstante, até finais dos anos 80, verifica-se a existência de vários serviços que visam apoiar a deficiência; porém, não evidenciam articulação entre si.

Atualmente, a Educação Especial é gerida pelos serviços do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade Social, que propiciam serviços de atendimento a crianças e jovens com NEE (Correia, 1997).

Após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, ocorrem várias alterações na conceção da Educação Integrada. Dá-se uma transformação na visão do enquadramento de crianças e jovens com deficiência mental e motora nas escolas regulares públicas. A integração educativa destes alunos, segundo o artigo sétimo da LBSE, teria como objetivo “(...) assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (...)” (Correia, 1997, p. 27).

No que se refere à organização, o artigo dezoito da LBSE salienta que a Educação Especial deverá organizar-se “(...) preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com os apoios de educadores especializados” (Correia, 1997, p. 27).

Perante isto, foram criadas equipas de educação especial e/ou serviços de Educação Especial em todo o sistema educativo não superior.

De acordo Correia (1997) estar integrado deixa então de ser sinónimo de acompanhar o currículo normal dos outros colegas de turma e passa a implicar alterações nas estruturas educativas, quer na organização de estratégias de intervenção dos professores do apoio educativo, quer no papel de intervenção da própria escola e dos professores do ensino regular.

Assim, independentemente das suas capacidades, as crianças tinham que ter as condições educativas adequadas às suas características e o devido acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória.

Em consequência da publicação da LBSE, são publicados vários diplomas que estabelecem medidas de atuação junto de crianças com NEE.

Em Portugal, apesar das tendências integradoras serem visíveis na LBSE, e constituírem as linhas orientadoras de política de Educação Especial, é com o Dec. Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que elas aparecem explicitadas. Com este decreto atualiza-se, alarga-se e precisa-se o campo de ação no âmbito da Educação Especial, nomeadamente no que se refere a medidas de regime educativo a adotar, às diferentes formas de encaminhamento e de identificação, preenchendo-se uma lacuna legislativa, há muito tempo sentida nesta área. Este normativo determina a responsabilidade da escola pelo atendimento educativo dos alunos com NEE, consagra a individualização da intervenção educativa, através do plano e programa educativo individual, reconhece a necessidade de trabalhar em equipa e assegura o papel ativo dos pais (Correia, 1997).

O processo de enquadramento e de definição da Educação Especial continuou a evoluir a nível legislativo e com o Dec. Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, introduz-se o conceito de necessidades educativas especiais; começa-se a privilegiar a integração destes alunos nas classes regulares; responsabiliza-se a escola na procura de respostas educativas eficazes e,

tal como já foi referido, reforça-se o papel dos pais na educação dos seus filhos. Este decreto fala ainda de intervenções educativas individualizadas PEI (Correia, 2003).

De acordo com o Dec. Lei n.º 319 de 23 de agosto, foi um mediador entre os modelos de atendimento às carências dos alunos com NEE, pretendendo que os apoios a prestar a estas crianças fossem, sempre que possível, prestados nas escolas regulares. Destes modelos destacam-se o modelo de integração e o da inclusão (Figura 1).

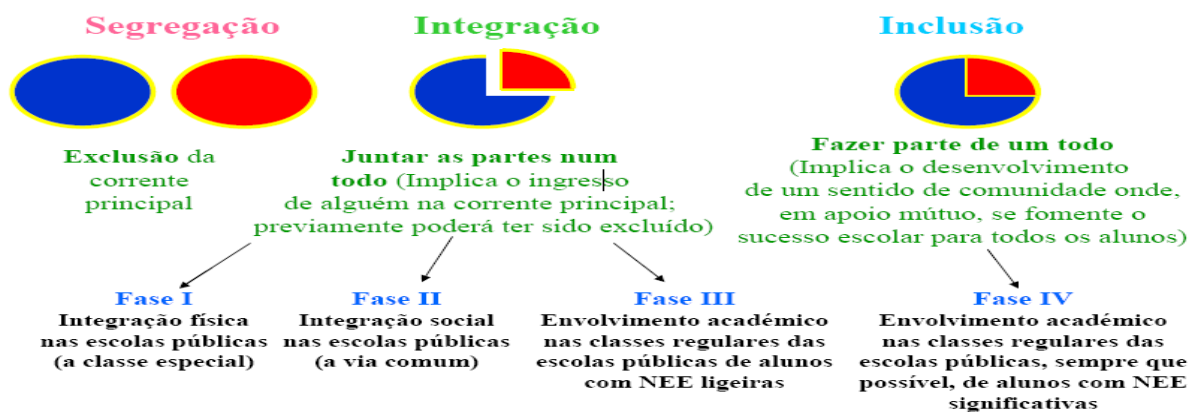


Figura 1- Evolução da Inclusão Adaptado de Rodrigues (2001, p. 127)

Inicia-se, assim, a integração de crianças com NEE nas escolas regulares públicas e a criação de recursos facilitadores dessa integração. Os alunos com NEE e os professores de educação especial constituíam um sistema (de educação especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total em termos sociais muito precário (Correia, 2003).

Numa primeira fase, existiam classes especiais nas escolas regulares, onde os alunos com NEE recebiam os apoios necessários - integração física. Numa segunda fase, denominada de Integração Social (Correia, 2001, citado por Correia, 2003), continuava a ser na sala da educação especial que estes alunos trabalhavam a parte académica, mas passaram a participar nas aulas de expressões e de educação física juntamente com os restantes alunos. Passaram também a frequentar o recreio, o refeitório e a participar em festas e passeios escolares. Já numa terceira fase, fase de envolvimento académico, a aprendizagem dos alunos com NEE era feita na sala regular e na sala do apoio; sala esta, que substituiu a sala especial. De acordo com o grau da problemática de cada aluno, decidia-se se a frequência na sala do apoio seria temporária ou permanente.

2.2.2 - Integração / Inclusão.

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas.

Todos temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

Semanticamente incluir e integrar têm significados similares, o que justifica o facto de muitas pessoas se recorrerem de tais palavras de forma indistinta. Porém, na sua definição inclusão e integração assentam em filosofias paralelas, ainda que possuam objetivos (paradoxalmente) iguais.

Segundo Alves (2000, p. 7) “(...) a integração escolar e social das crianças deficientes colocadas em estabelecimentos especializados sempre foi o objectivo maior desses mesmos estabelecimentos, na medida em que ela não decorria de esperanças quiméricas”.

Na atualidade, apesar das lacunas e carências no sistema educativo, a criança com NEE recebe uma educação muito mais adequada do que há alguns anos atrás. Ao longo dos tempos, foram surgindo novas ideologias que, por sua vez, despoletaram um conjunto de mudanças legislativas e educacionais que tinham como principal objetivo levar o aluno com NEE a usufruir do mesmo tipo de educação que as crianças “normais” (a criança NEE deveria ser educada na classe regular). Surgiu, assim, a “Educação Integrada” que incidia sobretudo na escola “(...) como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença” (Correia, 1997, p. 19).

Esta era compreendida “(...) como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos” (Correia, 1997, p. 19).

Segundo Correia (1997) o termo «integração» tem:

(...) a sua origem no conceito de «normalização» e aproxima-se muito do conceito de «meios menos restritivo possível» que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar – física, social e pedagogicamente - , na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular (p.19).

Existem diversas formas de atendimento que poderão dar melhor resposta às características específicas de cada criança. Todavia, é importante salientar que “as medidas mais integradoras são as que a separam o menos possível do contexto natural de que faz parte integrante” (Correia, 1997, p. 19).

Como já foi referido, é com o princípio de normalização que emerge o de integração. Isto porque pretendia-se dotar as crianças NEE com circunstâncias e estilos e vida que se aproximassem o mais possível do estilo que, por norma, se preconiza em sociedade; pois só poderão fazer parte integrante da sociedade, se viverem e interagirem nela. De acordo com Dias (2006) é pertinente “(...)entender que integração é fundamental, tendo em vista a procurar normalizar o mais possível estes alunos, pois só com modelos normais se poderá conseguir uma melhor integração escolar e social” (p. 33).

Correia (1997) afirma que enquanto a integração física não estiver intimamente relacionada com a integração social e académica esta revelar-se-á ilusória e irresponsável.

Com a integração destes alunos nas classes regulares surgem outras problemáticas, em particular, as responsabilidades acrescidas ao professor do ensino regular. O mesmo autor salienta que “(...) sem formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado” (Correia, 1997, p. 20).

De acordo com Vayer e Roncin (1900) as condições de integração dependem sobretudo do adulto, neste caso do professor, cujo papel é mostrar que ele próprio aceita a diferença, não se choca com comportamentos diferentes e que a criança diferente é parte integrante da comunidade.

Vários estudos referem que a maioria dos professores têm uma opinião positiva relativamente à integração da criança com NEE no ensino regular, reconhecendo, por sua vez, os benefícios inerentes a esta ação. Porém, isto veio provocar aos professores uma sensação de incapacidade e insegurança, o que originou uma aceitação cautelosa da integração (Correia, 1997).

Segundo Vayer e Roncin (1900, p. 61) “O facto de colocar as crianças deficientes com as outras crianças é sempre favorável do desenvolvimento dos sujeitos desfavorecidos e jamais é negativo para os normais.”

A insegurança e incapacidade sentida pela maioria dos professores relativamente às estratégias de ensino/aprendizagem limita o êxito da integração.

Rodrigues (2001) fala-nos da escola integrativa, referindo que esta desenvolve-se no contexto da Escola Tradicional. A Escola Tradicional tinha como principal objetivo reduzir as desigualdades económicas e sociais, permitindo ainda a ascensão dos melhores. A Escola Integrativa segue “(...) um paradigma médico-psicológico, identificando-se alguns dos alunos da escola para os quais existe uma justificação «objetiva», originada em causas a que o aluno e a escola são alheios” (p. 9).

Deste modo, estes alunos passam a beneficiar de um apoio específico e adaptações curriculares próprias, assim como estratégias e tratamentos distintos. Com efeito, a escola passa a ter dois grupos de alunos: “os que seguem o currículo uniforme e principal e os que tendo deficiências ou dificuldades e estando integrados, têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos” (Rodrigues, 2001, p. 9).

Estes dois grupos de alunos, por sua vez, exigem dois currículos com o objetivo de minimizar/suprir as diferenças entre eles, conforme as problemáticas apresentadas, bem como de atender à sua multiplicidade.

O mesmo autor refere que “(...) a escola integrativa é sensível às diferenças, mas só àquelas que são tão evidentes que se podem considerar deficiências” (Rodrigues, 2001, p. 10).

Gradualmente, o conceito de integração foi perdendo significância na ideia fundamental que sustenta a Educação Especial. A finalidade deixa de ser integrar alunos com NEE, dando lugar a uma filosofia inclusiva, que se vislumbra como a melhor forma de promover a igualdade e solidariedade entre alunos, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais. Como resultado, surge um novo termo que substitui a integração - o termo de inclusão.

Em 1986, surgiram defensores das crianças com NEE que postulavam o facto de a Escola não estar a desempenhar o seu papel corretamente, uma vez que não facultava aos alunos com NEE respostas que possibilitassem o seu pleno desenvolvimento. Forçaram a

reestruturação do sistema educativo, apelando para que fossem criadas condições que permitissem responder às necessidades educativas destes alunos, nas escolas regulares das suas residências.

Este movimento tinha como principal intuito inserir os alunos com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas classes regulares. Assim, pretendia-se que todos os alunos fossem educados nas escolas da sua área de residência, como forma de promover a sua inclusão em atividades na comunidade, desenvolver amizades, conviver e pertencer a um grupo de estudo. Aparecia, portanto, um movimento chamado «Regular Education Initiative» (REI) (Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação), que tinha como objetivo:

(...) dar lugar, (...) ao princípio da inclusão, princípio este que começou já a receber uma atenção muito especial por parte dos investigadores, educadores e, até, entidades oficiais portuguesas, particularmente depois da «Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade», efetuada em Salamanca, em junho de 1994 (Correia, 1997, p. 33).

A Declaração de Salamanca (1994) admite a possibilidade ao proclamar que:

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Correia, 2008, p.11).

Desde que esta declaração foi publicada, e além do muito que já foi feito ou conseguido, permanecem ainda muitas barreiras; barreiras colocadas por pessoas, por instituições de natureza diversa e por interesses particulares. Devemos ter em conta que, como profissionais que somos, nunca devemos ceder aos interesses particulares, pois na Educação Especial os interesses dos nossos alunos devem prevalecer.

O movimento referido anteriormente, que deu origem ao movimento de inclusão. “A Educação Especial passa de um lugar a um serviço” (Correia, 1997, p. 19), sendo que é reconhecido ao aluno com NEE, o direito de frequentar a classe regular, sempre que estas apresentem condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento e integração na sociedade. “A inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que

possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades” (Correia, 2003, p. 11).

A inclusão de crianças com NEE em escolas e classes regulares, favorece a integração social, a convivência e o sentimento de pertença a um grupo, onde estas crianças aprendem a contribuir para a sociedade em que estão inseridas. É importante estimular a sua participação em todos os aspetos da vida académica e social, da região onde vivem, mas nunca esquecendo as suas características individuais e necessidades. Todos os alunos são beneficiados com a inclusão, uma vez que aprendem a viver em comum, respeitando a diferença, bem como a valorizar o contributo de todos para a sociedade onde vivem.

Os docentes, inclusive, podem beneficiar com esta inclusão, na medida em que, ao trabalharem com outros profissionais, tem a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos e partilhar estratégias e metodologias de ensino. Por outro lado, as escolas tornam-se verdadeiras comunidades de apoio, baseadas nos princípios da igualdade, justiça, dignidade e respeito mútuo, onde os alunos aprendem uns com os outros e interiorizam atitudes e valores que os levam, mais tarde, a aceitar a diversidade. É neste seguimento que surgem o que denominamos de Escolas Inclusivas.

Segundo Correia (1997, citado por Rodrigues, 2001) a escola inclusiva “é aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas” (p. 128).

Para Stainback e Stainback (1992, citado por Correia, 2003), uma

(...) escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades (p. 63).

O mesmo autor enumera algumas características das escolas inclusivas, nomeadamente, “(...) a diversidade como melhoria da aprendizagem interativa; o respeito pelas diferenças dentro e for da escola; o apoio aos alunos dentro da sala de aula; a colaboração entre os profissionais da escola; e a participação dos pais na planificação educativa” (p. 63).

Rodrigues (2001) refere que a

“Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É na escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. Acrescenta que a esta constitui uma oportunidade para que uma parte muito significativa da população escolar não seja afastada e punida – sem culpa nem julgamento – do convívio e da riqueza que a diferença nos traz” (p. 10).

O mesmo autor refere que a “(...) educação inclusiva apresenta-se como uma evolução da escola integrativa, salientando que é como uma rutura, um corte com os valores da educação tradicional” (Rodrigues, 2001, p. 13). Ou seja, a escola inclusiva pretende marcar a passagem de um modelo tradicional, em que havia turmas específicas do ensino especial, centrado no professor de educação especial, para um novo modelo em que os alunos com NEE são incluídos nas turmas regulares.

Para Correia (1997, p. 41) “o princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia. Até lá, a igualdade de oportunidades para todos os alunos ainda pode estar distante”.

Hoje em dia, constata-se que ainda estamos longe da verdadeira escola inclusiva, uma vez que esta pressupõe reestruturações bastante significativas, tanto na escola, nas atitudes dos pais e profissionais, como no currículo. Muito já foi conseguido, porém, ainda há muito para fazer; nomeadamente, sensibilizar as consciências de alguns profissionais de educação, pais e responsáveis governamentais, no sentido de os alertar para que assumam os seus papéis, pois só com a colaboração de todos é que conseguimos oferecer uma aprendizagem de qualidade e equitativa para todos.

O conceito de educação inclusiva tem tentado modificar a filosofia inerente ao método de ensino de todos os alunos, em particular nos alunos com NEE. Correia (2003, p. 10) refere os seguintes princípios:

- Todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de

aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm direito a ser educados em ambientes inclusivos;

- Todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- Todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso;
- Todos os alunos devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às capacidades e necessidades;
- Todos os alunos devem ter acesso a um currículo diversificado;
- Todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar e de participar em atividades extraescolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;
- Todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano.

Por sua vez, também existem quatro princípios orientadores para pais e profissionais da educação, enumerando-se os seguintes:

- Os profissionais, os pais e a comunidade em geral devem trabalhar em colaboração, partilhando decisões, recursos e apoios;
- Todos os serviços de que os alunos necessitam devem ser prestados, sempre que possível, em ambientes educativos regulares;
- Todas as escolas devem envolver as famílias e os membros da comunidade no processo educativo;
- Os serviços regionais e locais devem favorecer os apoios e os recursos necessários para que as escolas possam reestruturar, dando a atenção devida à diversidade de alunos que as frequentam (Salend, 1998, citado por Correia, 2003, p. 10).

Não podemos deixar de salientar que a implementação de um modelo inclusivo exige uma planificação flexível e constante, e que se proponha responder às necessidades de todos os alunos, remetendo-os para uma educação baseada em três níveis de desenvolvimento: académico, socio emocional e pessoal. Assim sendo, a inclusão exige a reestruturação da

escola e do currículo com o intuito de promover uma aprendizagem em conjunto (Correia, 2003).

Em suma, a Educação Inclusiva, abre a possibilidade de um novo olhar sobre as pessoas, uma maneira mais digna de se verem e serem as outras; das pessoas aprenderem a conviver nas diferenças, nas mudanças, naquilo que está além das imagens/aparências.

As escolas que seguem este modelo, seja isoladamente ou integradas fazem a diferença, pela maneira inovadora como os seus professores desenvolvem as aprendizagens dos alunos, celebrando parcerias com a comunidade e ajustando os seus deveres de serviço público aos valores da justiça social, da igualdade de oportunidades e da construção da cidadania.

Face a estas vantagens fica-nos a ideia de que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento das crianças com NEE.

De forma breve, Porter (1997, citado por Rodrigues, 2001, p. 81) realça as principais diferenças entre a integração e a inclusão.

Quadro 1 – Integração/Inclusão

| Integração | Inclusão |
|---|--|
| Centrada no aluno | Centrada na sala de aula |
| Resultados diagnóstico prescritivos | Resolução de problemas em colaboração |
| Programa para o aluno | Estratégias para os professores |
| Colocação adequada às necessidades dos alunos | Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio |

Sintetizando, embora a integração e a inclusão constituam formas de inserção das pessoas com NEE, é preciso salientar, mais uma vez, que estas não se apresentam autênticas e/ou iguais na sua concretização. A prática da integração vem dos anos 60 e 70, e baseou-se no modelo médico/clínico da deficiência. Neste modelo, as crianças com NEE precisavam de modificar-se para se tornarem aptos a satisfazerem os padrões aceites no meio social,

familiar, escolar, profissional, recreativo e ambiental. Já a prática da inclusão vem da década de 80 e segue o modelo social da deficiência, segundo o qual a nossa tarefa consiste em modificar a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, (...), para torná-la capaz de acolher todas as pessoas que apresentem alguma diversidade.

2.2.3 - Vantagens da Inclusão.

As posições sobre as vantagens que advêm da inclusão ainda não são unânimes, uma vez que alguns docentes/técnicos ainda não estão sensibilizados.

Correia (2008) afirma que a “(...) filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designada e principalmente para os alunos com NEE” (p. 22).

No que se refere à comunidade escolar esta permite que haja uma maior interação entre professor do ensino regular, professor do ensino especial e diferentes técnicos, que, por sua vez, possibilitará um intercâmbio de informação/estratégias de ensino e conhecimento muito benéfico, tanto para as crianças com NEE, como para os próprios docentes. Esta partilha faz com que muitos docentes saiam do isolamento, façam amizades e por conseguinte melhorem a sua prestação. No entanto, “(...)ainda há um caminho longo a percorrer, uma vez que no decorrer de todo este processo de implementação de um modelo inclusivo é exigido aos educadores e professores um elevado nível de profissionalismo e de competência no desempenho das suas responsabilidades” (Correia, 2008, p. 23).

Correia refere que a maioria dos professores concorda com o modelo de inclusão, porém revelam alguma insegurança neste “(...) processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta formação necessária para ensinar alunos com NEE” (Correia & Martins, 2000, citado por Correia, 2008, p. 23). “Muitos professores sentem dificuldade em fazer adaptações curriculares, em lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos ou nos procedimentos a seguir em casos de emergência” (Correia, 2008, p. 23).

Salend (1998, citado por Correia, 2003) refere, como vantagem, o facto de os professores do ensino regular e os de educação especial que trabalham em articulação apresentarem níveis de eficiência e de competência superiores aos dos colegas que lecionam em classes tradicionais.

Uma outra vantagem evidenciada dá conta de que os professores envolvidos em ambientes inclusivos consideram que a sua vida profissional e pessoal melhora, tendo o trabalho em colaboração tornado o ensino mais estimulante, uma vez que permite a experimentação de varias metodologias e consciencialização das suas praticas e crença (Giangreco & Cols, 1995; Philiphs, Sapona & Lubic, 1995, citado por Salen, 1998, citado por Correia, 2003, p. 15).

As vantagens da filosofia inclusiva tornam-se evidentes também na liderança escolar, para os pais e para outros recursos comunitários, uma vez que os envolve, "... de uma forma diferencialmente convergente, para ajudarem os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo" (Correia, 1997; Sapon-Shevin, 1999, citado por Correia 2003, p. 15).

No que concerne, ao aluno com NEE a filosofia de inclusão reconhece-lhe o direito de aprender junto de crianças sem NEE, proporcionando-lhe aprendizagens similares e interações sociais adequadas. Deste modo, os alunos sem NEE têm a possibilidade de perceber que todos somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites, ou seja, aprendem que todos nós, independentemente do que somos ou representamos, temos sempre algo de valor a dar aos outros.

Correia (2003) afirma que:

"(...) de acordo com a filosofia inclusiva, as escolas podem tornar-se em verdadeiras «comunidades de apoio», onde todos os alunos se sintam valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidos ética e moralmente" (p. 15).

No entanto, para que seja criada um verdadeira comunidade de apoio, é necessário:

(...) que se crie uma genuína cultura de escola que se apoie em princípios de igualdade, de justiça, de dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas mediante as quais os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade (Correia, 2003, p. 16).

Nesta perspetiva, Karagiannis e colaboradores (1996, citado por Correia, 2003, p. 16) expõem um conjunto de vantagens que a filosofia inclusiva preconiza, na medida em que: "(...) permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, prepara para a vida na comunidade e evita efeitos negativos da exclusão".

2.3 – Interação social entre pares

“ Quanto a mim, se puderem ver-me tanto melhor, mas isso é-lhe impossível: nunca verão em mim senão o Jean-Jacques que eles criaram como o desejaram (...). Erraria, portanto, se me deixasse afectar pela maneira como eles me vêem; não devo preocupar-me com isso já que não sou eu quem eles vêem ”

Rousseau

Desde que a Psicologia surgiu como ciência, a maioria das teorias do desenvolvimento social e da personalidade traz como tema central as interações sociais, especialmente as que envolvem pais e filhos, professor e alunos. De acordo com Rios (1987)

as ciências sociais oferecem hoje ao educador e, em geral, a todos os que lidam com seres humanos, um conjunto de meios que permitem estimular os grupos e associações, incentivando seus membros a participar em atividades relacionadas com o bem comum (p. 3).

O papel da escola deve ser de propiciar momentos de interação em atividades específicas, ou seja, a escola precisa ser compreendida como o locus da interlocução, da interação, do relacionamento. E o papel do professor se configura como aquele que é responsável pela mediação e motivação deste diálogo, organizando os momentos e os conceitos, ajudando os alunos a perceberem a complementaridade de seus saberes, como também a necessidade de aprofundar alguns conceitos absorvidos em ambientes não escolares, ou de uma educação não formal.

Neste contexto, os companheiros são um dos muitos agentes socializadores aos quais a criança em idade escolar tem acesso, possuindo uma espécie de cultura própria, particular, com história, organização social e formas de utilizar a comunicação particular. Enfatiza-se, desse modo, que esta interação possui relevante influência no desenvolvimento do sujeito, em todos os aspetos (Freitas & Lustosa, s.d).

A socialização não se caracteriza por uma transmissão unidirecional de valores e códigos daqueles a quem se reconhece o estatuto de socializadores àqueles que estão sendo socializados; ocorre pelo contrário numa dinâmica multi-direccional. No processo de socialização importa não só ter em consideração a acção, interação (de um sobre o outro e

do outro sobre um) entre socializadores e socializado como entre os socializadores entre si e dos socializados entre si (Pinto, 2008, p. 22).

Segundo Hartup (1991, citado por Almeida, 2000, p. 23) “(...) os pares assumem papéis únicos na socialização da criança ao criarem situações de oportunidades de aprendizagem que não são substituíveis por outros agentes de socialização”.

De acordo com Freitas e Lustrosa (s.d) o Brincar, neste sentido, torna-se um dos modos de interação social. Será o tipo de interação mais lúdica encontrado nas relações entre as pessoas, em especial entre as crianças, variando sua apresentação e representação de acordo com os aspetos culturais, familiares, sociais e cronológicos de cada sujeito. Ao mesmo tempo, proporciona a aprendizagem de diversos conteúdos, mas, sobretudo, a socialização, fundamental para suprir a necessidade de interação do indivíduo.

Segundo Rios (1987, p. 3)

O estudo dos grupos e da sua interação só atingiu maturidade após a Primeira Guerra Mundial. Foi preciso que a ameaça da desintegração e do caos mostrasse ao mundo moderno a fragilidade das suas grandes estruturas para que a atenção dos cientistas se concentrasse nas verdadeiras células da vida social, as pequenas associações e as comunidades.

No âmbito da educação pelos pares deve-se ter em conta que os indivíduos constroem a sua identidade em relação a uma multiplicidade de características, nomeadamente sócio-demográficas, classes sociais ou estatuto sócio-económico, ocupação profissional, orientação sexual, estado de saúde, comportamentos adoptados e experiências de vida (Shiner, 1999, citado por Dias, 2006, p. 13).

De acordo com Almeida (2000) as relações entre pares estão:

(...) normalmente associadas ao desenvolvimento de comportamentos sociais e ao estabelecimento de relações gratificantes e construtivistas, aspectos essenciais para que a criança desenvolva uma imagem positiva acerca de si e dos outros e valorize as interações sociais, permitindo-lhe retirar o melhor das relações e a elas retomar em busca de suporte emocional (p. 11).

O autor George Herbert Mead (1934, citado por Almeida, 2000) refere que as interações entre os pares não providenciam apenas as experiências essenciais ao desenvolvimento de competências sociocognitivas, a interação com os pares é considerada uma base para o autoconhecimento e também para a compreensão do 'self' na relação com outros significativos.

Numa perspetiva interacionista, teremos que conferir "(...) às relações entre pares uma significação suplementar na medida em que elas contribuem activamente para o desenvolvimento de um comportamento social" (Almeida, 2000, p. 12).

O desenvolvimento social do ser humano envolve um sistema de relações com diferentes níveis de complexidade, que contemplam, numa perspetiva integrada, aspetos socioculturais e filogenéticos. Neste sentido, torna-se importante, ao adotar-se uma perspetiva interdisciplinar, considerar o impacto destes diversos níveis para o desenvolvimento social da criança. A partir de uma perspetiva etológica, Hinde (1987, 1992) propõe-se a organizar este sistema de relações segundo níveis crescentes de complexidade social (Carvalho, 2000).

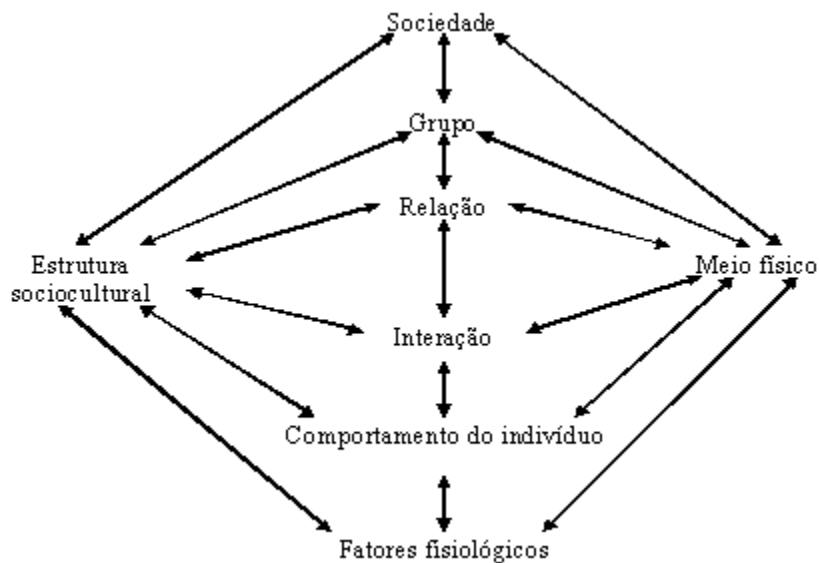


Figura 2 - Relações Dialéticas entre níveis sucessivos de complexidade social (Hinde, 1992)

As interações são definidas como eventos discretos, caracterizados por trocas entre os indivíduos, em um período limitado de tempo. O comportamento envolvido nesse nível pode ser analisado em termos do conteúdo (o que eles estão a fazer?), e da qualidade (como estão a fazer?). Por outro lado, é importante analisar, não só as influências do meio no qual os indivíduos vivem, mas também a história de suas interações passadas, bem como suas percepções sobre o comportamento do outro e a conduta mais apropriada para a situação (Carvalho, 2000).

Na infância como refere Almeida (2000), as interações com outros companheiros com idades similares entre si, são contextos sociais que permitem:

(...) à criança experiências sociais que dão origem à troca de ideias, de perspectivas, de papéis e à partilha de actividades em conjunto que, por sua vez, criam contextos para a negociação interpessoal, para a discussão e para a resolução de conflitos entre pares (p. 18).

É relevante referir que a par com os companheiros, os pais e os irmãos “... exercem uma função socializadora importante e, em termos de desenvolvimentais, não será possível traçar a trajectória desenvolvimental da competência social sem localizar as suas origens nas primeiras relações sociais que a criança estabelece no núcleo familiar mais restrito” (Almeida, 2000, p. 20).

Após uma análise sobre esta investigação Almeida (2000) expõe duas ideias fundamentais:

“1. O grupo de pares como forma causal no desenvolvimento cognitivo e social;”

“2. A evidência de diferenças individuais relacionadas com os estatutos sociométricos e o significado clínico das dificuldades nas relações entre pares” (p. 24).

Segundo Almeida (2000, p. 33) “ (...) o comportamento social é o principal determinante da posição social que a criança ocupa no grupo em termos de estatuto sociométrico”.

Na opinião de Coie (1990, citado por Almeida, 2000) por vezes se possa atribuir a fatores como a aparência física, rendimento académico e capacidades atléticas alguma importância na avaliação dos pares, as causas que levam as crianças a preferirem este ou aquele companheiro não se prendem com a presença ou ausência de qualquer uma dessas características.

De acordo com o autor referido anteriormente,

“(…) as bases da preferência social residem fundamentalmente no modo como a criança se relaciona com os seus pares, no modo como lida com as situações sociais e com as questões que dizem directamente respeito ao grupo e com a forma como reage às solicitações dos companheiros” Coie (1990, citado por Almeida, 2000, p. 33).

“Algumas crianças demonstram ser bastante competentes em empreender formas de integração no grupo mobilizando-se preferencialmente em domínios e actividades em que se sentem mais seguras enquanto outras aparentam maiores dificuldades em lidar com a adversidade” Masten et al. (1988, citado por Almeida, 2000, p. 34).

A relação interpessoal pode ser definida como a associação entre duas ou mais pessoas que, de certa forma, se conhecem uma à outra. De acordo com estudos prévios Howes (1988, citado por Lopes, 1998) “ (...) refere que a amizade inclui traços (características) críticos, tais como a preferência mútua, o prazer mútuo e a capacidade de promover habilidades interaccionais, enquanto o companheirismo inclui traços diferentes, tais como a participação com alguém numa aventura, ocupação ou tarefa” (p. 39).

De acordo com Sullivan (1953, citado por Lopes, 1998), a relação social, nomeadamente a amizade, constitui, nos primeiros anos de vida, uma função bastante importante no processo de socialização das crianças, na medida em que:

- “ - oferece/proporciona uma consensual validação dos seus interesses, desejos e medos;
- reforça o auto-conceito/ a auto-estima;
- fornece oportunidades para revelar situações e/ou sentimentos pessoais;
- promove o desenvolvimento da sensibilidade interpessoal” (p. 40);

Nas três décadas seguintes à enunciação do autor referido anteriormente, foram realizadas novas investigações realizadas dentro da mesma área, tendo sido acrescentados outros contributos à importância das relações sociais positivas com os pares, tais como:

- promover o desenvolvimento da competência social;
- servir como fonte/manancial da manutenção do ego e Auto validação;
- fornecer segurança emocional em novas e ameaçadoras situações;
- permitir uma maior adaptabilidade às diversas situações sociais;
- servir como mananciais de afectividade e intimidade;

- favorecer um sentido na verdadeira relação;
- favorecer a partilha e companheirismo.

(Asher, 1978; Duck, 1983; Furman & Robbins, 1985; Hartup, 1986; Solano, 1978, Asher e Parker, 1989, citado por Lopes, 1998, p. 41)

Para finalizar é importante referir que as crianças que experienciam nos seus primeiros anos de vida interações positivas com o grupo de pares, parecem ser mais competentes socialmente, do que as crianças que experienciam interações pobres. De acordo com (Coie, Dodge e Kupersmidt, 1990; Ollendick, 1992; Olson e Brodfeld, 1991, citado por Lopes, 1998) as “crianças que experienciam interações pobres prolongadas com o grupo de pares desenvolvem subsequentes perturbações na vida futura” (pp. 42- 43).

A forma como as crianças experienciam baixos níveis de aceitação nas suas relações sociais pode ser abordada, segundo Coie (1990, citado por Lopes, 1998), em termos de quatro fases de desenvolvimento:

- “- Fase precursora – Os padrões comportamentais, as atitudes, as expectativas sociais, os objectivos sociais prioritários e as competências das crianças parecem estar eventualmente relacionadas com o estatuto que elas adquirem no grupo de pares;
- Fase emergente – O tipo de interações que as crianças estabelecem com os pares, nomeadamente no grupo-escola, resulta na sua não aceitação;
- Fase de manutenção – A estabilidade da não aceitação ao longo do tempo, particularmente durante o período escolar;
- Fase sequencial – A relação entre interações sociais pobres e problemas futuros de adaptação social” (p. 43).

No que se refere às crianças com problemas de aprendizagem, parece existir considerável evidência de que elas falham nas relações interpessoais com as crianças sem problemas de aprendizagem. Segundo Goodman, Gotlieb e Harrison (1972, citado por Fox, 1989, citado por Lopes, 1998) com a aplicação de testes sociométricos “ (...) tem sido possível constatar que as crianças com problemas de aprendizagem raramente são escolhidas pelo grupo de pares, sendo identificadas

como alguém que as outras crianças (as que não apresentam problemas dessa ordem) preferem não ter como amigo ou companheiro” (p. 43).

O fracasso no desenvolvimento de relações interpessoais positivas com o grupo de pares “(...) parece dar origem a problemas de adaptação social, quer durante a infância, quer em idade adulta, constituindo um preditor significativo de futuras psicopatologias” (Parker & Asher 1987, citado por Lopes, 1998, p. 43).

2.3.1 – Rejeição entre pares.

Os autores Coie e Dodge (1988, citado por Lopes, 1998) referem que:

(...) existem diferenças individuais podem ser encontradas nas relações interpessoais, nomeadamente ao nível da interação social com o grupo de pares, levando a que exista um grande número de crianças que não são aceites pela maior parte dos seus colegas e que têm poucos, ou até nenhuns amigos, com maior incidência nas crianças que experienciam insucesso escolar (p. 38).

O grupo dos rejeitados apresenta índices baixos de predileção social e elevado impacto social e é ativamente do desagrado do grupo de pares. De acordo com Coie, Dodge e Coppotelli (1982, citado por Lopes, 1998) “Estas crianças tendem a exibir elevados níveis de agressividade e de comportamentos disruptivos nos contextos de grupo, sendo vistas como menos competentes socialmente, menos atraentes e mais vezes colocadas fora das actividades de grupo” (p. 47).

É importante referir, que nas “(...) crianças rejeitadas/agressivas parece existir uma correlação significativa com delinquência juvenil, enquanto que nas crianças «retraídas», por constituírem um grupo que se encontra em risco de desenvolver problemas de comportamento internalizado, parece existir uma correlação significativa com estados de depressão” (Hymel et al., 1990, citado por Lopes, 1998, p. 47).

De acordo com Lopes (1998) é plausível referir que as crianças que experienciam situações de rejeição ativa com o grupo de pares são provavelmente rejeitadas ao longo da sua vida, podendo viver com alguma frequência situações de exclusão social.

A rejeição do anormal, do estranho, do desconhecido e mesmo do simplesmente diferente é uma reação primitiva fundamental. Segundo Vayer e Roncin (1900, p. 36) “(...) O problema da aceitação e da adaptação das crianças deficientes à sociedade dos adultos é um problema de todos os tempos e de todas as sociedades”.

2.4 - Definição da perturbação

2.4.1 - Síndrome de Williams-Beuren.

A SW é uma desordem genética rara, a qual nem sempre é diagnosticada. Ela não é geneticamente transmitida e não é causada por fatores médicos ou por influências psicossociais (Silveira, 2012).

A SW (também conhecida como Síndrome Williams-Beuren) foi descrita pela primeira vez em 1961, pelo cardiologista neozelandês John Williams. Este médico verificou que um grupo de pacientes da pediatria apresentava um grupo de sintomas semelhantes, tais como: problemas cardiovasculares, rostos com características semelhantes (aparência facial "élfica" bastante distinta), atraso mental, dificuldade na leitura, na escrita e na aritmética (apesar de apresentar facilidade com línguas) e um gosto exacerbado por música, entre outros menos comuns. Esta síndrome partilha algumas características com o autismo, apesar das crianças que a apresentam possuírem uma facilidade de relacionamento interpessoal acima da média, ou seja, são excepcionalmente simpáticas (por exemplo, ouvindo o nome de uma pessoa apenas uma vez, passam a chamá-la pelo nome, mesmo que só a encontrem novamente meses depois).

Para a maior parte das crianças com a SW, faltam cerca de 21 genes no cromossoma sete, incluindo o gene para a produção de elastina. A incapacidade de produzir esta proteína é provavelmente a raiz do problema cardiovascular desta síndrome e também pode ser responsável pelas diferenças no desenvolvimento do cérebro (Selicorni, 2011).

As fibras elásticas são formadas por uma proteína chamada elastina. Elas costumam ocorrer em lugares como o pavilhão auditivo, o conduto auditivo externo, a trompa de Eustáquio, a epiglote, a cartilagem cuneiforme da laringe e nas artérias elásticas. Normalmente, têm uma coloração amarelada. A elastina se caracteriza por formar fibras mais finas que aquelas formadas pelo colagénio. Essas fibras cedem bastante à tração, mas retornam à forma original quando é cessada a força. Essa propriedade, é responsável pela manutenção da pressão sanguínea nos períodos de diástole do ventrículo esquerdo, ou seja,

quando o sangue não está saindo do coração. A Elastina confere a estas fibras elasticidade e resistência (Selicorni, 2011).

Esta síndrome pode afetar várias áreas do desenvolvimento, entre elas a cognitiva, comportamental e motora, além de poder ocorrer em qualquer gênero, independente de origem ou etnia.

Segundo Amaral

"A SW é uma doença rara multisistêmica que compromete o organismo como um todo. As alterações neurocomportamentais apresentam um perfil intrigante nas pessoas que possuem a síndrome. Personalidade amigável, facilidade para memorizar rostos e sensibilidade auditiva são características que fazem a diferença de outras síndromes com deficiência intelectual. Portanto, um olhar especial dos pais e professores promovendo o cuidado com a saúde e a orientação escolar podem contribuir para melhor qualidade de vida destes indivíduos" (Amaral, s.d).

Rossi, Moretti-Ferreira e Grachetti (2007), referem que:

"A característica sociável e falante que os indivíduos com a SWB apresentam conferiu-lhes a denominação da síndrome Cocktail Party Speech (CPS). As características CPS incluem comportamento falante, fala fluente com precisão articulatória, uso de frases estereotipadas e de clichês, hábito de inserir experiências pessoais e irrelevantes ao contexto, além de comportamentos perseverativos" (p. 2).

2.4.2 - Características Comuns.

As crianças com o SW podem apresentar as seguintes características:

- Baixo peso ao nascer;
- Dificuldade na alimentação nos primeiros dias;
- Hipotonia (diminuição do tônus muscular);
- Problemas cardiovasculares: podem apresentar estenose aórtica supra valvular (EASV). Outras anomalias incluem hipoplasia da aorta, prolapso da valva mitral, defeito de septo atrial e ventricular, estenose da artéria renal (80% sofrem de cardiopatia congénita);

- Cólicas nos primeiros meses;
- Atrasos no desenvolvimento;
- Anormalidades geniturinárias: micropênis, estenose de uretra, divertículos de bexiga, nefrocalcinose e calculose renal;
- Problemas para controlar o esfíncter;
- Alterações esqueléticas: os afetados podem apresentar alterações como pectus excavatum, cifoescoliose, hálux valgo e clinodactilia do quinto dedo;
- Menor volume cerebral que o habitual;
- Personalidade extremamente sociável e comunicativa (sorriso frequente, sentem-se muito à vontade com estranhos);
- Menor tamanho do que o esperado para a idade;
- Baixo timbre de voz;
- Traços faciais característicos (face de gnomo ou “fadinha”, nariz pequeno e empinado, lábios cheios, dentes pequenos, bochechas proeminentes, queixo pequeno);
- Quando os olhos são claros pode observar-se na íris uma forma de estrela.
- Problemas ao nível do sistema nervoso central: microcefalia e 95% apresentam deficiência mental, com QI médio de 56. Podem apresentar também distúrbios de comportamento, como impulsividade, autismo, deficit de atenção e alterações de linguagem (Selicorni, 2011).

“Estudos com testes psicométricos para avaliação do quociente intelectual (QI) mostraram que os sujeitos com SWB apresentavam QI entre 50 e 70, o que caracteriza deficiência mental leve a moderada” (Udwin et al., 1987; Bellugi et al., 1999, Rossi, et al. 2006, p. 333).

É de salientar que, embora comecem a falar tarde, por volta dos 18 meses, demonstram facilidade para aprender rimas e canções, demonstrando muita sensibilidade musical e boa memória auditiva. O seu desenvolvimento motor é mais lento. Demoram a andar, e tem grande dificuldade em executar tarefas que necessitem de coordenação motora tais como: cortar papel, desenhar, andar de bicicleta, amarrar os sapatos etc. (Selicorni, 2011).

2.4.3 - Ocorrência, detecção e diagnóstico.

É muito importante identificar portadores desta síndrome logo na primeira infância, pois, tem influência em diversas partes do desenvolvimento cognitivo, comportamental e motor.

A ocorrência desta síndrome é de um em cada 20 000 e um em cada 50 000 nascidos vivos. “Para cada 18 pacientes com Síndrome de Down, encontramos um paciente com SWB. Está presente ao nascimento, afetando igualmente homens e mulheres. Pode ocorrer em todos os grupos étnicos e vem sendo identificada em diversos países” (Vidal, et al., 2010).

Segundo Rossi, et al. (2007, p. 1) “Esta síndrome ocorre em um a cada 7.500 recém nascidos e sua etiologia está associada a uma microdeleção que ocorre na região cromossômica sete. Esta deleção ocasiona a perda de aproximadamente 20-25 genes e, por isso, determina um fenótipo variável”.

Entre as doenças mais frequentes na genética temos a síndrome de Williams-Beuren (SWB) que, estimando dentro da população brasileira, pode-se calcular em 19.023 portadores, aproximadamente, baseado no censo de 2010, com uma população de 190.755.799 habitantes e uma incidência da síndrome de 1:20.000. Esse mesmo cálculo sendo feito com a população do Ceará apresenta aproximadamente 455 portadores (Vidal, et al., 2010).

Segundo Lima et.al (2013, p.12) “A incidência da doença é de 1:20.000 a 1:50.000 nascidos vivos, com prevalência entre 1:7.500 e 1:20.000 nascidos vivos”.

As medidas preventivas devem-se iniciar logo após o diagnóstico com um estudo minucioso para descarte de anomalias do coração e rins. A confirmação pode ser realizada através de uma análise laboratorial designada "FISH".

“No Brasil, o uso do FISH tem sido divulgado como recurso diagnóstico associado ao estudo das características clínicas da SWB, com a finalidade de estabelecer parâmetros para a solicitação deste exame pelo geneticista” (Sugayama 2001; Souza, 2003, citado por Rossi, et al., 2006, p. 332).

Realizado o diagnóstico, procede-se a uma série de avaliações a fim de orientar adequadamente a administração médica a tomar. Os exames devem ser os seguintes: exames físicos e neurológicos completos; traçado dos parâmetros de crescimento;

avaliação cardiológica, com medição da pressão arterial, ecocardiograma, avaliação do sistema urinário, exame ecográfico de bexiga e rins, níveis séricos de ureia e creatinina, cálcio sérico total e cálcio iônico, determinação da razão cálcio/creatinina na urina, testes funcionais da tireoide, avaliação oftalmológica, avaliação e consulta genética para recomendações individualizadas e discussão das manifestações clínicas, história natural da doença e riscos de recorrência (Vidal, et al., 2010).

O diagnóstico no recém-nascido é difícil a não ser quando se verificam elevados níveis de cálcio, já que as manifestações como a "face característica", o aspeto da íris, o estrabismo, os lábios grossos e o sulco naso-labial só se tornam mais evidentes em idades mais avançadas.

De acordo com a Williams Syndrome Association, o diagnóstico de SW começa com o reconhecimento de sintomas físicos (referidos anteriormente) e marcadores, que é seguido por um teste genético de confirmação.

O teste genético avalia os seguintes requisitos: crescimento, comportamento e desenvolvimento, alterações craniofaciais, cardiopatias, alterações do tecido conectivo, níveis de cálcio e achados adicionais. São atribuídos pontos a cada grupo de escores positivos; se o paciente apresentar menos que três pontos o diagnóstico de SWB está excluído e se atingir escore maior ou igual a três está indicado pedir o FISH, para confirmação diagnóstica da suspeita clínica (Vidal, et al., 2010).

2.4.5 - Tratamento e prevenção das complicações.

Para esta patologia de natureza genética não existe uma «cura», para as pessoas com SW, no entanto podem e devem tratar todas as alterações de saúde e intervir precocemente tendo em atenção aos problemas de desenvolvimento que cada situação, em particular, manifestar. É importante que haja um trabalho articulado entre os diversos técnicos envolvidos: médico, psicólogo, educador, terapeuta da fala, fisioterapeuta, etc.

As crianças portadoras desta síndrome podem apresentar diversas complicações ao nível da saúde. A otite crônica exige avaliações auditivas frequentes e quando necessário o envio para uma consulta de otorrinolaringologia. O tratamento de problemas dentários necessita da profilaxia da endocardite. Face às infeções urinárias frequentes torna-se necessário

avaliar a função renal periodicamente e realizar um estudo minucioso na infância e na adolescência.

Na adolescência, para além de se manter a vigilância dos sistemas já descritos, deve-se pesquisar a presença de escoliose e contratura das articulações.

Os problemas alimentares observados nos mais novos são ultrapassados, sendo a obesidade encontrada em 29% dos adultos.

O comportamento e aproveitamento escolar, quando problemáticos carecem de medidas de apoio.

A ansiedade pode estar associada à úlcera péptica e a litíase biliar é um diagnóstico possível em doentes com dores abdominais (Selicorni, 2011).

2.4.6 - Aconselhamento Genético.

O risco de recorrência para os filhos de pais saudáveis com crianças com SW é inferior a um %. Raramente encontram-se famílias onde a hereditariedade é autossómica dominante. Face ao espectro de problemas frequentes na criança com esta síndrome, para além do apoio das várias especialidades médicas, é também fundamental um apoio psicossocial (Centro Hospitalar de Coimbra, EPE (s.d)).

2.5 – Estratégias Educativas

2.5.1 – Formas de atendimento educativo.

Ao longo deste trabalho em contacto com uma aluna com diagnóstico genético de SW, tem-se verificado que cada criança é “especial”, quer em termos de desenvolvimento, quer no que respeita a cuidados e necessidades educativas. “Neste contexto, uma criança com SW em sala de aula, exige maior conhecimento do professor a fim de que este possa receber maior atenção e atendimento adequados” (Silveira, 2012).

Segundo (Fonseca, 1989, citado por Dias 2006, p. 56) “para que seja conseguido um desenvolvimento pleno das suas capacidades, é necessário fornecer a estas crianças uma intervenção educativa especializada, assim como meios e cuidados especiais, que variam consoante as necessidades específicas de cada uma delas”.

Perante a patologia o atendimento prestado poderá variar também, quer no tipo de serviço, quer na sua duração, podendo, portanto, ser mais ou menos especializado, permanente ou esporádico.

De acordo com Dias (2006) este sistema poderá ser traduzido no seguinte:

- “Modificações no ambiente físico e provisão de equipamentos e meios sociais que permitem o acesso à vida e «currículo» escolar normal.
- Provisão de «currículos» especiais ou modificados.
- Sistemas de apoio (material e/ou terapêutico) à estrutura social e emocional em que a criança está envolvida” (Fonseca, 1989, citado por Dias 2006, p. 58).

O conceito de NEE está inteiramente relacionado com ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam necessitar ao longo da sua escolarização. Segundo Dias (2006, p. 60) “(...) o Sistema Educativo deve dotar-se de todos os meios que lhes permitam dar uma resposta face a essas necessidades educativas específicas dos alunos”.

No ponto de vista dos recursos educativos deverá existir nas escolas um maior número de professores e especialistas, é fundamental a supressão de barreiras arquitetónicas e a adequação dos edifícios, bem como uma melhor preparação e competência profissional dos professores, na capacidade de elaboração de um Projeto Educativo, na realização de adaptações curriculares e adequação do processo de avaliação, apoio psicopedagógico e materiais adaptados (Marchesi et al., 1990, citado por Dias 2006).

2.5.2 – Atividades Pedagógicas.

Atualmente nas turmas regulares estão integrados alunos com diversas síndromes ou patologias, cabe ao professor a tarefa de realizar uma “luta”, que tenha como finalidade conseguir uma escola diferente, que promova a igualdade de oportunidades e atenda ao mundo diversificado das crianças/adolescentes que nela se encontram, ou seja, uma escola inclusiva. Deste modo, é fundamental que os professores definam objetivos realistas para estes alunos, uma vez que é extremamente importante que estes sintam êxito no seu desempenho académico.

Assim, é fulcral, segundo Nielson (1999), adotar estratégias como:

- recurso a técnicas de manipulação e objetos concretos;
- divisão das atividades em pequenos passos ou segmentos, ensinando várias vezes os procedimentos a seguir para realizar cada uma das respetivas partes,
- ensino individualizado;
- recurso a tarefas que possibilitem a estes alunos aquisição de competências de trabalho, no âmbito de situações do quotidiano.

Como alternativas de trabalho, para alunos com esta patologia, “(...) são sugeridas as atividades em duplas, visto que as crianças com essa síndrome possuem como característica, além da musicalidade, grande sociabilidade” (Silveira. 2012).

As atividades sugeridas para esta síndrome pretendem reforçar/desenvolver a área académica. Os objetivos definidos e incluídos nesta área são o mais possível funcionais,

“(...) não só no sentido de potencialmente aumentarem a autonomia dos alunos, mas também no sentido em que quanto maior for o conhecimento que eles possuírem do mundo, maior será a sua capacidade de se adaptarem a vários e novos ambientes e situações” (Vieira & Pereira, 1996, p. 78).

As atividades elaboradas destinam-se à criança em estudo, tiveram por base o livro “200 amigos (ou mais) para uma Vaca” de Garilli (2005). A escolha deste livro teve com principal intuito fomentar o desenvolvimento de capacidades ao nível das três áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, a Matemática, o Português e o Estudo do Meio, visto que a temática deste livro é transversal às ditas áreas disciplinares.

Com a exploração desta história também se pode promover o sentido de socialização desta aluna, na medida em que esta narrativa tem como temática a importância da amizade e da vida em grupo, mesmo que no âmbito dos animais da quinta. Nesta história o objetivo é combater a solidão de uma vaca e são várias as operações matemáticas que a família terá de fazer até que a quinta fique repleta de animais das mais diferentes espécies.

Além disso, diante das características referidas e até aqui relatadas, a utilização da sensibilidade e memória auditiva a favor da aprendizagem dessas crianças é uma das mais importantes alternativas. É fundamental a ajuda dos alunos do ensino regular, para os alunos com SW serem estimulados a fazer recontos orais em voz alta com a ajuda de

alunos de escolaridade mais avançada. Tem-se como sugestão a apresentação de trabalhos com a criação de paródias e músicas. Outro método é utilizar em aula músicas cujas letras se relacionem com o conteúdo que será estudado (Silveira. 2012).

É importante destacar que o uso de materiais gráficos, como fotografias, vídeos e ilustrações, é excelente como metodologia em sala de aula, já que as crianças com SW se sentem mais motivados a trabalhar com estes materiais, devido também a sua sensibilidade e memória auditiva e no que diz respeito ao ensino da Matemática (Silveira. 2012).

Seguidamente, passo a descrever as quatro atividades sugeridas para serem utilizadas com a aluna em investigação.

Atividades no âmbito do Português

1.ª Atividade: Leitura e interpretação de um pequeno texto

Material: Livro Adaptado da história “200 amigos (ou mais) para uma Vaca” de Alessia Garilli e ilustração de Miguel Tanco.



Figura 3 - Livro adaptado

Local: Sala de aula

Objetivos: estimular o gosto pelas histórias/leitura; desenvolver a capacidade de reproduzir uma história; desenvolver a memorização e promover a compreensão da globalidade da história.

Descrição da atividade:

O livro adaptado é composto por imagens das personagens, números e textos móveis.

Nesta atividade a aluna deve começar por ouvir a leitura oral da história adaptada, para posteriormente fazerem a sua interpretação, nomeadamente ao nível: da identificação das personagens do texto, da identificação da ideia principal do texto; da localização da ação no tempo e no espaço.

Numa segunda fase da atividade, visto que o livro é composto por peças móveis estas podem ser retiradas para que a aluna as volte a colocar no respetivo local, fazendo a reprodução da história.

No decorrer da atividade, o professor deverá supervisionar a tarefa dos alunos, auxiliando-os e orientando-os sempre que necessário.

2.ª Atividade: Reconto da história com elaboração de um livro pelos alunos

Material: lápis de cor, canetas, papel manteiga, cola, textos elaborados pelos alunos e impressos em papel, fita de ceda vermelha e computador.

Local: Sala de aula

Objetivos: relatar/recontar o essencial de uma história; produzir pequenos textos com correção; desenhar e pintar as personagens da história; desenvolver o desenho da figura humana; respeitar a direccionalidade da escrita e promover a utilização do computador.

Descrição da atividade:

Esta atividade deverá ser realizada como forma de sistematização da exploração da história. Será solicitado à aluna que reconte a história, registando algumas palavras no Microsoft Office Word e produza a respetiva ilustração de cada página através de desenhos por eles elaborados. Após a elaboração dos textos e das ilustrações, estes devem ser recortados e colados no papel manteiga. Para terminar a atividade a aluna em conjunto com os colegas devem ler os respetivos recontos da história.

Atividades no âmbito da Matemática

3.ª Atividade: Realização de operações através do Jogo Quebra-Cabeças

Material: Jogo quebra-cabeças das operações em cartolina

Local: Sala de aula

Objetivos: associar o número à quantidade e desenvolver competências matemáticas ao nível das operações adição e subtração.

Descrição da atividade:

As peças do quebra-cabeças podem ser construídas em cartolina e com recurso às imagens de animais da história para representar as quantidades.

Nesta atividade a aluna deverá fazer corresponder a peça da operação (adição ou subtração), quer com números quer com quantidades, à peça do seu resultado (número ou quantidades).

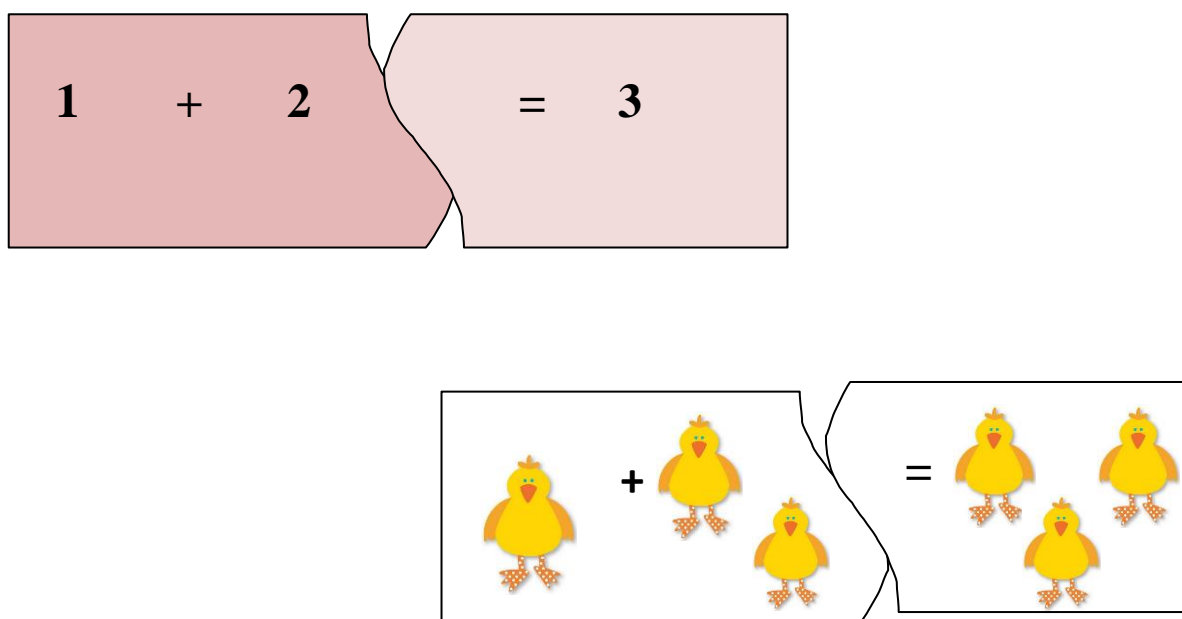


Figura 4 - Peças do jogo quebra-cabeças

Atividades no âmbito do Estudo do Meio

4.ª Atividade: Aquisição de noções relativas ao corpo humano

Material: Partes do corpo impressas em cartolina, utilizando uma imagem de uma personagem da história.

Local: Sala de aula

Objetivos: Identificar partes do corpo.

Descrição da atividade:

Nesta atividade, a aluna deverá identificar as diferentes partes do corpo, através da construção/ordenação de um puzzle, identificando e nomeando as principais partes do corpo.

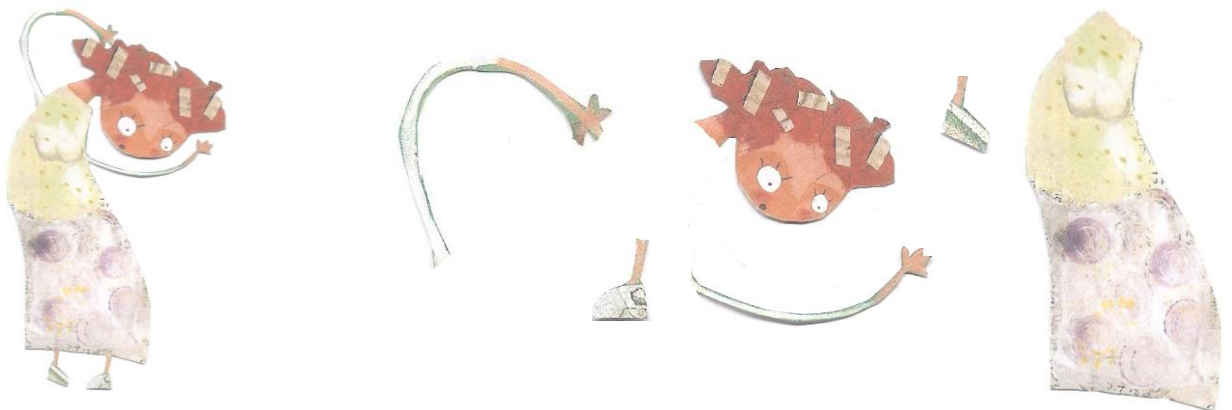


Figura 5 - Peças do puzzle

Tendo como base as estratégias aqui expostas, não posso deixar de evidenciar que esta síndrome, não é uma patologia fácil de incluir no contexto de sala de aula regular. Porém,

através da reflexão e/ou análise das várias características que a envolvem, torna-se possível proporcionar possibilidades mais dignas e ajustadas às capacidades e limitações desta criança. As estratégias e adequações de aprendizagem não podem, portanto, ficar descuradas da prática educativa do professor, já que as diferenças devem ser respeitadas, e, paralelamente, a igualdade de oportunidades no ensino terá de ser promovida.

Todos temos o direito de ser diferentes. Logo, o que importa, de facto, não é tanto detetar a diferença, mas sobretudo incluí-la. De forma, a que as crianças com esta síndrome superem, tanto quanto possível, as dificuldades de aprendizagem manifestadas, considero que o currículo deve, em todas as suas áreas, orientar-se numa linha de escolha de tarefas de funcionais, promovendo as estas crianças e jovens a aptidão e o desenvolvimento que competências que lhes permitam viver, o mais possível, de forma autónoma e adequada nos diferentes ambientes em que se insere.

Não posso deixar de salientar que o desenvolvimento de cada criança processa-se em função das mesmas e, para que estas possam beneficiar de um ensino de qualidade e justo, é imprescindível que os professores proporcionem um ensino individualizado, variando estratégias e diversificando metodologias.

3 – Metodologia

No presente capítulo, será apresentada, de forma detalhada, a metodologia adotada para a construção desta investigação. É neste capítulo, que se formula o problema desta investigação, onde se traçaram os objetivos e o tipo de estudo, de forma a dar resposta à questão de partida, através da caracterização do sujeito, da recolha de dados fornecidos pelos instrumentos utilizados na pesquisa e da discussão destes.

3.1 - Formulação do Problema

A presente investigação apresenta-se como um estudo revelador de grande pertinência nos dias que correm, pois cada vez mais nos deparamos nas nossas escolas com crianças portadoras de variadíssimas síndromes.

Pretende-se, com este estudo, procurar compreender as razões porque, em variadas circunstâncias, a inclusão e interação de um aluno com Síndrome de Williams numa turma de 1.º Ciclo do Ensino Regular é de extrema importância.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p. 31) “A investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”.

Numa investigação o investigador “(...) deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência” (Quivy & Campenhoudt, 2003, pp. 31-32).

De acordo com Gil (1999, p. 42) “O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Quando decidi escolher este tema, tive como objetivo analisar a interação estabelecida entre o aluno com SW e os seus pares e descortinar de que forma essa interação pode contribuir para uma melhor integração e inclusão dessa criança dentro das salas de aula do ensino regular.

Com isto, a integração de crianças, nas salas do regular, com necessidades educativas especiais (NEE) é um direito que lhe assiste para se desenvolver não num ambiente restrito, mas sim num ambiente tão normalizado quanto possível.

Considero que a educação de uma criança com SW, requer a coordenação de todos os profissionais que nela intervêm. Compete ao professor da sala desenvolver os conteúdos correspondentes ao programa e aplicá-los com todas as crianças, incluindo o aluno com a Síndrome, através das adaptações metodológicas e materiais que forem necessárias, recorrendo à colaboração do professor de educação especial.

Ainda que seja uma patologia rara, também nas nossas escolas se encontram crianças com SW. Daí que, tenhamos sentido a preocupação e a necessidade de destrinçar as implicações que esta patologia traz ao nível das interações/relações, mais precisamente das relações entre crianças com este Síndrome e as outras crianças da turma, de forma a perceber a existência, ou não, de preconceitos perante tal patologia.

O problema a investigar no estudo referido poderá ser formulado com a seguinte pergunta de partida: Será que o portador de SW tem a relação com os seus pares afetada pela patologia?

Esperemos que o resultado desta investigação nos venha ajudar, a nós profissionais de educação, aos pais e a todas as crianças, com ou sem NEE a lidar um pouco melhor com este tipo de problemática.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003) é de extrema importância “ (...) procurar enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p.32).

A pergunta de partida “ (...) constitui normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 34).

3.2 – Objetivos do Estudo

Segundo Sousa e Baptista (2011, p. 26) “O objectivo geral indica a principal intenção de um projecto, ou seja, corresponde ao produto final que o projecto quer atingir. Citando assim o que se quer alcançar na investigação a longo prazo, ultrapassando inclusive o tempo de duração do projecto”.

Os objetivos específicos “(...) permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais. Devem demonstrar o objetivo geral, pelo que terão de se formular em termos operativos, o que deixará avaliar da sua concretização. (...) serão susceptíveis de ser atingidos a curto prazo (...)” (Sousa & Baptista, 2011, p. 26).

Objetivo Geral

- Analisar a interação estabelecida entre uma criança com SW e os seus pares.

O objetivo geral anteriormente referido, concretiza-se e vai obtendo resposta, através de vários objetivos específicos, delineados de forma concreta, de modo a darem sentido a esta investigação.

Objetivos Específicos

- Identificar comportamentos e atitudes por parte do aluno com SW em contexto sala de aula;
- Conhecer as atitudes dos alunos face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, com SW;
- Identificar os aspetos positivos e negativos da inclusão/interação entre pares;
- Conhecer o tipo de relação que os colegas estabelecem com a criança;
- Conhecer algumas metodologias usadas pelo professor para desenvolver a interação entre os alunos com a criança com SW;
- Conhecer as estratégias utilizadas que promovam a inclusão dos alunos com SW.

3.3 - Tipo de Estudo

O trabalho de investigação que me proponho desenvolver incide num estudo de caso, que consiste numa “(...) pesquisa sobre um determinado individuo, família, grupo ou comunidade que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida” (Cervo & Bervian, 2002, p. 67) ”.

Parafrazeando Gil (1999, pp. 72-73) “ O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetivos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

Para Yin (1988, citado por Carmo & Ferreira, 1998) o termo estudo de caso é definido como sendo uma abordagem empírica que apresenta as seguintes características:

- “ - investiga um fenómeno actual no seu contexto; quando,
- os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual
- são utilizadas muitas fontes de dados” (p. 216).

Partindo desta perspetiva, foi elaborado um estudo de caso descritivo, com uma abordagem qualitativa.

A investigação qualitativa é “descritiva”. A descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações de vídeos. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos (Carmo & Ferreira, 1998, p. 180).

Outro motivo pelo qual escolhi fazer uma investigação do tipo qualitativo deve-se ao facto de melhor poder assegurar a validade do trabalho, pois, parafrazeando Carmo e Ferreira (1998, p. 199) “Neste tipo de investigação tenta-se que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem e fazem”. Dando-se muita importância à validade do trabalho realizado.

3.4 – Sujeito e Participantes

Neste processo o sujeito selecionado foi uma aluna portador de SW do 3.º ano de escolaridade, de um agrupamento de escolas do concelho de Loures. Recorreu-se também aos alunos da turma do 3.º ano, incluindo a própria aluna sujeito deste estudo, na realização dos testes sociométricos. Para a realização das entrevistas, recorreu-se aos encarregados de educação da aluna “A1”, à professora titular de turma e às duas professoras de educação especial.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes no Teste Sociométrico

| | |
|------------------|--------------------|
| Sexo Masculino | 11 |
| Sexo Feminino | 14 |
| Total dos alunos | 25 |
| Idades | Entre os 8 e os 10 |

Pode-se verificar, através do Quadro 2 que a turma da aluna “A1” é constituída por 11 elementos do sexo masculino e 14 elementos do sexo feminino, tendo idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade.

Quadro 3 - Caracterização dos participantes nas entrevistas

| | | |
|--------------------------|---------------------------------|---|
| Sexo Masculino | Pai | 1 |
| Sexo Feminino | Mãe | 1 |
| | Prof. Titular de Turma | 1 |
| | Professora de Educação Especial | 2 |
| Total dos intervenientes | 5 | |

Como se pode verificar no Quadro 3, foram cinco os elementos participantes nas entrevistas, sendo um elemento do sexo masculino e quatro elementos do sexo feminino.

3.4.1 - Caracterização do Agrupamento.

O Agrupamento de Escolas do concelho de Loures foi criado no ano letivo 2010-2011 com a tomada de posse da respetiva Comissão Administrativa Provisória (CAP).

Com uma população de cerca de 17970 habitantes (censos de 2011), dispersos por vários bairros, na sua maioria de génese ilegal, esta freguesia pode caracterizar-se por uma grande densidade populacional, que tende a aumentar pela chegada permanente de famílias oriundas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), de Leste e do Brasil, que aqui procuram habitações mais económicas.

É uma freguesia urbana, onde prevalecem as habitações unifamiliares ou os bairros de apartamentos. A pequena indústria e o comércio são os sectores de atividade predominante, sendo eu a maior parte da população exerce a sua atividade laboral fora, obrigando a deslocações diárias, sobretudo para Lisboa e arredores. Este facto é importante ao nível do acompanhamento que ao Encarregados de Educação fazem aos seus educandos, deixando-os muitas vezes durante todo o dia ao cuidado da escola q quando esta termina ao seu próprio cuidado.

Na freguesia existe um recente bairro onde reside uma comunidade de etnia cigana, que deriva de um programa camarário de realojamento de um conjunto de famílias dessa etnia que viviam em dois acampamentos na freguesia, cujas crianças frequentam duas das escolas do 1.º Ciclo, o que cria uma diferença significativa perante outras escolas do mesmo nível de ensino. Atualmente, os jovens dessa etnia que terminam o 1.º Ciclo continuam a frequentar a escola e estão matriculados no 2.º Ciclo. No entanto, a grande maioria apresenta um elevado absentismo, sendo expressamente difícil fazer com que estas famílias compreendam a necessidade dos seus filhos frequentarem a escola e de completarem a escolaridade obrigatória.

3.4.2 - Caracterização da Escola.

A escola é constituída por três edifícios, com sete salas de aulas, uma BE/CRE (Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos), um ginásio, três gabinetes, casas-de-banho e refeitório com cozinha e uma sala provisória em monobloco destinada ao apoio a alunos com multideficiência.

De referir ainda que apresenta muitos espaços ao ar livre, campo de jogos, zonas de jardim, horta pedagógica e uma extensa área de terra batida.

3.4.3 - Caracterização da Turma.

A turma é constituída por vinte e cinco alunos, onze do sexo masculino e catorze do sexo feminino, com idades entre os oito e os dez anos. Dos vinte e cinco alunos, cinco pertencem a outro grupo cultural (Angola, Cabo Verde, Brasil e Ucrânia).

Nesta turma foi feita a integração, no 2º ano, de uma aluna vinda da Somália, ao abrigo do DL 3/2008, com aplicação da medida e) e integra o quadro da Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência, com SW.

Residem maioritariamente em Vale de Figueira. Frequentam as atividades extracurriculares, à exceção de dois alunos e todos frequentaram o pré-escolar.

As habilitações, da maioria, dos encarregados de educação situam-se ao nível do Ensino Secundário, com profissões muito diversificadas.

Genericamente, os alunos desta turma provêm de famílias pouco numerosas, sendo treze alunos filhos únicos.

3.4.4 – Caracterização do Sujeito.

Dos dados recolhidos da sua História familiar e pessoal, fornecidos pelo pai e pela mãe, a aluna pertence a uma fratria de quatro irmãos (20, 15, 11 e um anos) a família é refugiada da Somália. Presentemente, a aluna vive com os pais e os irmãos. O pai na Somália era enfermeiro, agora estão ambos desempregados. O pai está num curso ministrado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional e a mãe iniciou a escola, com a finalidade de aprender a falar português.

A aluna nasceu de uma gravidez de termo, no entanto a gravidez não foi planeada, mas assim que teve conhecimento foi sempre seguida nas consultas de obstetrícia. O parto foi normal e assistido no hospital.

O desenvolvimento psicomotor da aluna revelou um atraso na aquisição da marcha (dois anos e meio), com dificuldades e atrasos na fala e na linguagem, começou a falar com três

anos de idade. Ao nível do controle do esfíncter, deixou de usar fralda quando tinha quatro anos.

Os problemas de saúde surgiram aos cinco meses, foram detetados problemas nos rins (rim único) e no coração (estenose supra-avalvular aórtica). O diagnóstico genético de SW surgiu em Portugal, no Hospital Dona Estefânia, quando já tinha 6 anos.

A aluna é seguida no Hospital Dona Estefânia por diversas especialidades: cardiologia, ortopedia, oftalmologia, cardiologia e consulta de desenvolvimento.

Do seu percurso escolar, destaca-se que a aluna foi inserida no JI do Centro de Refugiados. Ingressou com seis anos no 1º ano de escolaridade do ensino básico no Agrupamento de Escolas do concelho de Loures. Foi descrito a nível escolar, que a aluna apresentava dificuldades na adesão e adequação às tarefas propostas, assim como pouca autonomia e dificuldades de manutenção da atenção. Adicionalmente, apresentava atrasos da linguagem, com discurso e vocabulário acentuadamente reduzido.

A aluna apresenta um aspeto agradável, com estatura e peso adequados à sua idade cronológica, mas com comportamentos e maturidade muito abaixo do esperado.

Segundo o relatório psicológico a aluna apresenta um desempenho compatível com um défice cognitivo grave.

Após avaliação efetuada pela Equipa Pluridisciplinar, passou a beneficiar das medidas educativas presentes no D.L. 3/2008 de sete de janeiro, na tipologia NEE de carácter permanente e, devido ao seu perfil de funcionalidade, frequenta a Unidade de Apoio a Alunos Com Multideficiência (UAAM) existente no Agrupamento e possui um CEI.

A aluna beneficia de terapia da fala, hidroterapia, fisioterapia bem como de outras atividades terapêuticas dinamizadas na UAAM.

3.5 - Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo de caso são: a observação naturalista, a entrevista, a análise documental e os testes sociométricos.

De acordo com Estrela (1984, p. 18) “A observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados”.

Segundo (Fortin, 2009, p. 371) “O estudo de observação consiste em recolher dados por meio da observação. Constitui frequentemente o meio privilegiado de medir comportamentos humanos ou conhecimentos”.

Neste estudo, de carácter qualitativo, usa-se como técnica de investigação a entrevista semiestruturada pois parece-me ser, a técnica que permite que haja uma percepção bastante aprofundada e real da problemática em estudo. Foram realizadas entrevistas aos pais, Professoras de Educação Especial (Unidade de Multideficiência) e Professora do Ensino Regular.

De acordo com Morgan (1998, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) “Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (...)”.

Uma outra perspetiva surge por Merton e Kendall (1946, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 135) “As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais”.

No que se refere às “Entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

A entrevista exige um planeamento muito rigoroso, nesse planeamento devem constar a explicitação dos objetivos, que se pretende atingir. Para construir o guião da entrevista (Apêndice F, G, H) é necessário operacionalizar os objetivos sob a forma de variáveis. De seguida, o investigador vai ter de operacionalizar as variáveis em perguntas adequadas às metas que pretende alcançar. Para este guião estar terminado é necessário haver ainda um encadeamento das questões de forma adequada com os objetivos da pesquisa (Carmo & Ferreira, 1998).

Antes da realização da entrevista, deve-se efetuar um pré-teste (Apêndice I), podendo, eventualmente, ajustar o guião da entrevista. Depois de registada em papel ou em suporte digital, a informação recolhida pela entrevista é tratada com vista à sua análise e à redação das conclusões.

Ao recorrer à entrevista, existe a possibilidade de colocar questões que poderão ter um nível de abertura bastante elevado, permitindo-me chegar a resultados que não esperava à partida.

Recorre-se ainda à técnica da entrevista, pois ela permite-me perceber toda uma série de atitudes, comportamentos, gestos que numa temática como esta serão muito importantes e válidos para a investigação. As pessoas entrevistadas muitas vezes não dizem nem escrevem, mas demonstram com as suas atitudes, entoações, mudanças de voz, informações riquíssimas.

Ao utilizar esta técnica e ciente de que é muito dispendiosa em termos de tempo, começa-se por motivar os entrevistados acerca da finalidade da investigação e acerca do anonimato do mesmo, deixando desde logo assegurado que tudo o que ficar dito, será apresentado no estudo de uma forma confidencial. Segundo Bogdan e Biklen (1994) o entrevistador tem a responsabilidade de “ (...) informar com brevidade o sujeito do objetivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente” (p. 135).

Tentarei também ser o mais imparcial possível, limitando-me a escutar o entrevistado, encorajando-o e deixando-o descontraído para que possa falar livremente. De acordo com Ludke (1986, p. 34) “ (...) na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

A análise documental é vista como uma fase introdutória da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (Bardin, 1977). A sua finalidade é sempre a mesma, consiste em permitir “ (...) passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 1977, p. 46).

Foi também aplicado aos alunos da turma do ensino regular, um teste sociométrico. Segundo Bastin (1980) o teste sociométrico é caracterizado por:

(...) não ser somente um instrumento de diagnóstico individual; o estudo das relações interpessoais pode ser igualmente frutuoso. Quando o critério das preferências e rejeições tem uma característica mais ou menos afectiva, não é difícil determinar as preferências recíprocas (relações de afinidade: simpatia, amizade), as rejeições recíprocas (relações conflituais: rivalidade, ódio (...)) e as «relações de indiferença», se nos é permitida esta expressão (p. 19).

Considero importante referir que para Bastin (1980, p. 25) “ (...) a resposta sociométrica é um comportamento verbal e, portanto, pode sofrer distorções. Não se deve, por isso, pretender transformar a sociometria em panaceia e julgar que vai resolver todas as questões da vida dos grupos”.

3.6 – Tratamento de dados

No sentido de proceder à interpretação dos dados recolhidos através das observações naturalistas, entrevistas, testes sociométricos e análise documental recorre-se à análise de conteúdo, com o objetivo de obter conclusões sobre a investigação em questão e para cumprir os objetivos a que se propôs esta investigação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados consiste num

(...) processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Na técnica de investigação análise de conteúdo é necessário a definição de objetivos e um quadro de referência teórico (Carmo & Ferreira,1998).

Como refere Bardin (1977, citado por Carmo & Ferreira,1998), “ A Análise de Conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...), com a ajuda de indicadores (...) ” (pp. 251-252)

Para Vala (1989, citado por Silva & Pinto, 1989, p.101), “ A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais”.

Neste tipo de análise serão criadas diferentes categorias. As categorias são rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado (Grawitz, 1993, citado por Carmo & Ferreira,1998).

Segundo Bardin (1977, p. 117) “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Para tratar os resultados das entrevistas, foram criadas tabelas com categorias e subcategorias, onde foram agrupadas as respostas de todos os participantes. Para cada subcategoria é calculada a frequência, que serve para espelhar quais as subcategorias mais respondidas por cada um dos participantes em cada subcategoria. As categorias pré definidas para as observações naturalistas foram as seguintes: interação em contexto sala de aula, interação em contexto exterior (recreio) e interação em contexto de refetório. As subcategorias selecionadas para as categorias acima referidas foram: relação entre professor/aluno, relação entre outros professores, relação entre pares, relação entre auxiliares, relação entre a cozinheira, almoço, trabalho de sala de aula e sinais da síndrome. As categorias traçadas para as entrevistas foram: caracterização dos entrevistados, dados pré natais, indicadores de desenvolvimento, características da síndrome, contexto familiar, caracterização da turma, contexto educativo, interesse/personalidade, relacionamento entre pares, relacionamento entre adultos e inclusão/integração.

Posteriormente é fundamental proceder à definição de três tipos de unidades:

- Unidade de registo é o segmento mínimo de conteúdos que se considera necessário para proceder à análise, colocando-o numa dada categoria.
- Unidade de contexto constitui o segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo, sendo a unidade de registo o mais curto.
- Unidade de enumeração é a unidade em função da qual se procede à quantificação. (Carmo & Ferreira, 1998, pp. 257- 258).

Segundo Romero (1991, p. 15) “ A Análise de Conteúdo consiste na utilização de métodos, técnicas e instrumentos que, indistintamente, são usados pelos investigadores da Informação e da Comunicação para analisar e explicar objectivas sistemática, quantitativas e qualificativamente as formas e os significados das ideias (...)”.

De acordo com Bardin (1977) a análise de conteúdo consiste numa “ (...) operação ou num conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (p. 45).

Para finalizar é realizada a interpretação dos resultados obtidos nesta investigação.

3.7 - Procedimentos

Numa primeira fase foi delineada a pergunta de partida e foram estabelecidos os objetivos específicos, de forma a delinear e orientar a investigação, para posteriormente definir o sujeito, os participantes e os instrumentos a utilizar.

Numa segunda fase, inicia-se a pesquisa bibliográfica já iniciada aquando do pré projeto, com a finalidade de enquadrar o estudo.

Seguidamente solicita-se autorização à Direção do Agrupamento e ao Encarregado de Educação da aluna, para a realização do estudo (Apêndice A). Foi assegurado a todos os intervenientes, o anonimato das informações obtidas para a realização desta investigação. Após autorização concedida pela Direção do Agrupamento, foi realizada observações naturalistas (Apêndice C) à criança em diferentes contextos (sala de aula, recreio e refeitório). No primeiro dia de observação, foi realizada a planta da sala e foi atribuído a cada elemento uma letra do alfabeto.

No seguimento das observações, foi delineado um teste sociométrico (Apêndice D) a aplicar em contexto sala de aula, aos elementos da turma do ensino regular. Antes da distribuição do teste, foi feita uma breve explicação sobre o mesmo, explicando que o teste nada tinha a ver com as áreas disciplinares, mas sim com o trabalho de investigação que se está a realizar.

No decorrer da investigação, opta-se por entrevistar os encarregados de educação (Anexo B), as docentes de educação especial (Anexo C) e a docente titular de turma (Anexo D). Para tal, foram elaborados guiões de entrevista, subdivididos por blocos e traçados os objetivos de cada questão. Para testagem dos mesmos, estes guiões foram distribuídos por três docentes com a finalidade de serem analisados e posteriormente aplicado um questionário Pré-Teste (Anexo A).

Após ter sido realizada a recolha de dados, procede-se ao seu tratamento, dando início à construção das grelhas de observação, seguindo-se a análise dos testes sociométricos e finalmente as entrevistas.

Para consolidar melhor o estudo foi realizada a recolha documental (Projeto Educativo Individual, Currículo Específico Individual, Relatório Circunstanciado, Relatório de Avaliação 3.º Período, Relatório Médico, Relatório da Terapia da Fala, Relatório de

avaliação Psicológica e Relatório de Fisioterapia) do processo individual da aluna, para posterior análise.

Por fim, procede-se à organização, análise, discussão e apresentação de toda a informação recolhida. Foi feito o cruzamento de toda a informação recolhida com a teoria existente, dando origem à discussão dos resultados e finalmente à conclusão desta investigação.

4 – Resultados

Nesta fase do trabalho descreve-se os resultados obtidos através da análise dos diversos instrumentos utilizados, nomeadamente do resultado das observações naturalistas (realizadas em contexto sala de aula, recreio e refeitório), da análise de conteúdo das entrevistas aplicadas aos Encarregados de Educação (P,M), às Professora de Educação Especial (E.E1, E.E.2) e à Professora Titular de Turma (PT) e efetua-se a triangulação dos mesmos. “A triangulação dos dados refere-se à utilização de fontes diferentes, que é distinta do uso de métodos diferentes de produção de dados (Flick, 2005, p. 231) ”.

Os resultados derivam dos factos observados no decorrer da colheita dos dados; estes factos são analisados e apresentados de forma a proporcionar uma ligação lógica com o problema da investigação proposta.

4.1 - Descrição dos resultados

4.1.1 – Observação Naturalista.

A observação naturalista, quando aplicada constantemente no campo da pedagogia, possibilita o levantamento de uma informação muito diferente da que regularmente se obtém através de outras técnicas (Estrela, 1984).

“A observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais” (Estrela, 1984, p. 49).

Neste estudo as observações foram realizadas em três contextos diferentes: sala de aula, recreio e refeitório. Seguidamente apresenta-se as grelhas de análise de conteúdo em contexto sala de aula (Quadro 4), em contexto recreio (Quadro 5) e em contexto refeitório (Quadro 6).

Registo de Observação

Observação Naturalista

Quadro 4 - Análise de Conteúdo das Observações Naturalistas registadas em contexto sala de aula

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|------------------------------------|-------------------------------|--|-------------------|--------------|
| Interação em contexto sala de aula | Relação entre professor/aluno | A professora pergunta a “A1” com quem brincou no recreio? | 1 | |
| | | “A1” levantou-se e foi para junto da professora. | 8 | |
| | | A professora pede a “A1” para dizer os nomes dos colegas. | 1 | |
| | | A professora disse, agora “A1” queres cantar uma canção? | 1 | |
| | | A professora pede para “A1” para sentar-se. | | |
| | | A professora dirige-se ao lugar de A1, para lhe dar o trabalho a “A1”- | 5 | |
| | | | 5 | |
| | | “A1” pergunta se os meninos também vão trabalhar. | 1 | |
| | | A professora faz perguntas a “A1” sobre o trabalho. | 11 | |
| | | A professora pede o dedo a “A1” e faz o caminho com o dedo dela. | 1 | |
| A1 chama pela professora. | 1 | | | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|------------|---------------|--|------------|-------|
| | | “A1” coloca o dedo do ar. | 1 | |
| | | A professora voltou junto de “A1” e diz que ainda falta aqui um bocadinho do caminho. | 1 | |
| | | A professora faz perguntas a “A1” sobre os trabalhos. | 1 | |
| | | “A1” chega junto da professora diz que vai lavar as mãos e sai da sala. | 1 | |
| | | A professora diz que não e vai atrás de “A1”, voltaram as duas para a sala e “A1” sentou-se. | 1 | |
| | | A professora passou junto de “A1” e diz-lhe que quer o trabalho bem feito. | 1 | |
| | | A professora chama “A1”. | 2 | |
| | | A professora começa a recortar os frutos e “A1” começa a colar as frutas dentro do cesto. | 1 | |
| | | “A1” diz à professora que tem fome. A professora diz para “A1” que já falta pouco para irem almoçar. | 1 | |
| | | A professora pede para “A1” ir colocar os papéis no lixo. | 1 | |
| | | A professora diz aos alunos para estes beberem o leite. | 1 | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|------------|---------------|--|------------|-------|
| | | “A1” sem sai do lugar diz professora já acabei e levanta a ficha no ar. | 1 | |
| | | A professora pede para “A1” ir distribuir os livros aos colegas. | 1 | |
| | | A professora agradece a ajuda de A1. | 1 | |
| | | A professora foi buscar um bloco de papel de lustro e pede para A1 escolher a cor. | 1 | |
| | | “A1” diz à professora que quer ir à biblioteca. | 1 | |
| | | A professora coloca junto a “A1” um desenho de uma tartaruga. | 1 | |
| | | A professora pede ajuda a “A1” para contar a história aos meninos. | 1 | |
| | | A professora diz que “A1” não pode mexer na lancheira. | 1 | |
| | | “A1” pergunta à professora se o aluno “R” está calado. | 1 | |
| | | “ A1” deita a cabeça na mesa e “L” diz para ela levantar a cabeça. | 1 | |
| | | A professora diz para “A1” pintar bem o desenho. | 1 | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|-------------------|----------------------------------|--|--|--------------|
| | | <p>A professora vem junto de “A1” e pergunta se a aluna ainda se recorda da lengalenga da galinha.</p> <p>A professora pede a “A1” para contar os números.</p> <p>A professora diz para ela ir ver os desenhos dos meninos.</p> <p>A professora diz para “A1” arrumar os lápis.</p> <p>A professora disse para “A1” ajudar o aluno “U”.</p> <p>A professora pede para “A1” reproduzir o som dos animais.</p> <p>A professora pergunta se “A1” conhece a canção do “Atirei o pau ao gato.</p> | <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> | 65 |
| | Relação entre outros professores | <p>A professora da sala em frente entrou na sala para mostrar a prenda do dia de pai e “A1” deu-lhe um abraço.</p> <p>“A1” viu alguns livros e disse para a professora bibliotecária eu quero o livro do crocodilo!</p> <p>“A1” entra na sala vê uma professora e vai logo em sua direção dar-lhe um abraço.</p> | <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> | 3 |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|------------|---------------------|--|------------|-------|
| | | Alguns colegas começaram a rir. | 1 | |
| | | Os alunos bateram palmas após “A1” cantar. | 1 | |
| | | Os alunos “T” e ”U” pediram para “A1” cantar a canção “Não me toca”. | 1 | |
| | | A aluna “J” diz para “A1” esperar a colocar o dedo no ar. | 1 | |
| | | A aluna “J” diz para “A1” não sair fora do risco enquanto pintava. | 1 | |
| | Relação entre pares | A aluna “J” diz muito bem, agora começa a pintar, mas bem pintado. | 1 | |
| | | A aluna “J” diz para “A1” voltar a pintar o morango. | 1 | |
| | | A aluna “S” diz a “A1” que o morango não está todo pintado. | 1 | |
| | | “A1” diz: Meninos olhem para o meu trabalho. | 1 | |
| | | A aluna “J” ajuda “A1” e diz-lhe que falta pintar a laranja. | 1 | |
| | | “A1” depois de estar sentada pede para “J” lhe dar um beijinho. | 1 | |
| | | “A1” dá um beijinho à aluna “J”. | 1 | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|------------|---------------|--|------------|-------|
| | | A aluna “J” faz perguntas a “A1” sobre os trabalhos. | 1 | |
| | | A aluna “N” foi junto de “A1” e disse para ela não beber água daquela garrafa. | 1 | |
| | | “A1 vai junto do aluno “G”, mexe-lhe no estojo e diz que é muito bonito. | 1 | |
| | | O aluno “C” diz que o seu trabalho de “A1” está muito bonito. | 1 | |
| | | “A1” tem outro fruto na mão e pergunta ao aluno “B” onde vai colar aquele fruto. | 1 | |
| | | “A1” vai e diz: Olhem meninos vou por o lixo. | 1 | |
| | | “A1” passa junto da mesa do aluno “C” e faz-lhe uma festa na cara. | 1 | |
| | | O aluno “B” diz para ela ter cuidado. | 1 | |
| | | A aluna “A1” chegou do recreio, com as alunas “F”, “L” e “J”. | 1 | |
| | | “A1” pede para aluna “F” fazer uma festinha no seu boneco. | 1 | |
| | | “F” diz que o cão é muito fofinho. | 1 | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|------------|---------------|--|------------|-------|
| | | “ J” dá o elástico do cabelo a “A1”. | 1 | |
| | | “A1” pede ajuda à aluna “E” para lhe tirar o casaco. | 1 | |
| | | “J” levanta-se novamente vai junto de “A1” e pede-lhe o cão. | 1 | |
| | | “A1” pede para ficar mais um bocadinho com o brinquedo. | 1 | |
| | | “J” volta junto de “A1” e dá-lhe um abraço. | 1 | |
| | | “E” tira um livro de histórias da mochila a começa a mostrar a “A1”. | 1 | |
| | | “E” para explicar o trabalho a “A1”. | 2 | |
| | | “A1” responde às perguntas que “E” lhe faz. | 5 | |
| | | A professora pede à aluna “D”, para ir com “A1” à casa de banho. | 1 | |
| | | “E” vai com “A1 à casa de banho lavar as mãos. | 1 | |
| | | “A1” diz olá meninos! | 1 | |
| | | “E” ajuda “A1” a apanhar o lápis. | 1 | |
| | | “E” vê e mesa riscada e diz para “A1” apagar os riscos. | 1 | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|-------------------|----------------------|--|-------------------|--------------|
| | | “A1” diz para “E” o trabalho chegou ao fim! | 1 | |
| | | “A1” vai dizer o nome dos animais ao “E”. | 1 | |
| | | “A1” diz a “E” olha o que a professora me deu? | 1 | |
| | | A aluna “F” diz para “A1” rasgar bocadinhos pequeninos. | 1 | |
| | | “A1” pergunta à aluna “E” se vai ao passeio. | 1 | |
| | | A professora pede a “B” para ir ajuda A1. | 3 | |
| | | “B” chega perto de “A1”, “A1” grita: “B”, “B”, “B”... | 1 | |
| | | Os alunos “B” e “E” continuam a ajudar A1 no trabalho. | 1 | |
| | | “O” vai junto de “A1” e diz-lhe para ela não colocar o apagador na boca. | 1 | |
| | | “S” dá um abraço a “A1”. | 1 | |
| | | “A1” chega à sala de aula acompanhada das alunas “J” e “X”. | 1 | |
| | | “J” e “X” ajudaram-na. | 1 | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|-------------------|----------------------|---|-------------------|--------------|
| | | A professora pede às alunas “J” e “L” ajudarem a aluna “A1” na ida à biblioteca. | 1 | |
| | | A aluna “L” perguntou a A1 quem é a princesa? A1 respondeu que era ela. | 1 1 | |
| | | L” voltou a perguntar e que são as rainhas? “A1” responde que são a “L”, “E” e a “A1”. | 1 1 | |
| | | As alunas “J” e “k” ajudaram “A1” a folhear o livro. | 1 | |
| | | “L” diz agora não podes estão lá outros meninos. | 1 | |
| | | “A1” vai para o lugar e diz a “L” quero ficha. | 1 | |
| | | “L” ajuda “A1”. | 1 | |
| | | “A1” faz-lhe uma festinha no cabelo de“E”. | 1 | |
| | | A aluna “L” chama “A1” para o lugar. | 1 | |
| | | A aluna “L” começa a perguntar as cores dos lápis a “A1”. | 1 | |
| | | O aluno “X” pergunta se o papel que está no chão é de “A1”. | 1 | |
| | | “A1” diz olha o meu desenho “M. | 1 | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|------------|---------------|---|------------|-------|
| | | A aluna “ M” pede para “A1” mostrar-lhe o desenho. | 1 | |
| | | A aluna “ L” levanta-se para colocar a cadeira de “A1” bem posicionada | 1 | |
| | | “L” pergunta a “A1” se pode pintar com os seus lápis. | 1 | |
| | | A aluna “L” pergunta a “A1” se a pintura a lápis fica mais bonito. | 1 | |
| | | A “L” informa “M” que a “A1” disse que o trabalho a lápis ficava mais bonito. | 1 | |
| | | No fim de dizer a lengalenga “A1” pediu palmas. Todos bateram palmas a “A1”. | 1 | |
| | | O aluno “I” pede para ver o desenho de “A1”. | 1 | |
| | | O aluno “U” pediu a “A1” para se levantar e esteve a medir a sua altura. | 1 | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|-------------------|----------------------|---|-------------------|--------------|
| | | O aluno “P” foi junto de “A1” e disse se podia medir o seu braço. | 1 | |
| | | “A1” chama a aluna “W” para lhe mostrar o livro. | 1 | |
| | | A aluna “S” pediu a mão de “A1” e fez-lhe uma festinha. | 1 | |
| | | O aluno “U” para ajudar e explicar o trabalho a “A1”. | 1 | |
| | | O aluno “V” diz para o aluno “U” dar só quatro lápis de cor a “A1. | 1 | |
| | | “A1” responde a várias perguntas que “U” lhe vai fazendo. | 4 | |
| | | A professora pede à aluna “J” para levar “A1” à casa de banho. | 1 | |
| | | O aluno “U” ajuda “A1” a sentar-se e dá-lhe as cores para iniciar o trabalho. | 1 | |
| | | O aluno “V” diz a “A1” que o cão dele chama-se Fofinho. | 1 | |
| | | O “U” ajuda “A1” e diz-lhe que a casa do pinguim é branca. | 1 | |
| | | A aluna ”W” vê que a “A1” não está a trabalhar e diz-lhe para ela pintar. | 1 | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|-------------------|--------------------------|---|-------------------|--------------|
| | | O aluno “V” pega nos lápis de cor e começa a perguntar as cores a “A1”. | 1 | |
| | | Os alunos “U”, “V” e “ W” fazem várias perguntas a “A1”. | 2 | |
| | | Todos os alunos cantam a canção com “A1”. | 1 | |
| | | “A1” diz para o aluno “U” que gato é cat e cão é dog. | 1 | |
| | | “A1” levantou-se e vou dar um beijinho na cabeça do aluno “K”. | 1 | |
| | | | | 99 |
| | Trabalho de sala de aula | “A1” ouve a pergunta da professora e responde que é um urso. | 1 | |
| | | “A1” responde a várias perguntas acerca das atividades. | 7 | |
| | | “A1” começa a fazer o que falta. | 5 | |
| | | A professora explicou o trabalho a “A1”. | 2 | |
| | | A professora pede para “ A1” coloca as canetas em cima da mesa. | 1 | |
| | | Pede-lhe para tirar a cor vermelha.“A1” tira e começa a pintar. | 5 | |
| | | A1” tira varia cores e pinta o seu trabalho. | 1 | |
| | | “A1” continua o trabalho. | 3 | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|-------------------|----------------------|--|-------------------|--------------|
| | | A professora diz para “A1” contar os frutos. | 1 | |
| | | “A1” continua a brincar com o cão. | | |
| | | A professora vê a ficha e faz pergunta à A1 para ver se ela sabe o que cada animal come. | 1 | |
| | | A1 coloca o material em cima de mesa. | 1 | |
| | | A1 folheia o bloco duas vezes e acaba por escolher azul. | 3 | |
| | | A professora pede para “A1” tomar conta dos meninos. | 1 | |
| | | “A1” ouve a história e começa a pintar a sua tartaruga. | 1 | |
| | | “A1” pinta o seu desenho e muda com muita frequência de lápis de cor. | 1 | |
| | | “A1” tenta fechar a caixa dos lápis de cor. | 1 | |
| | | “A1” senta-se e continua a pintura. | 1 | |
| | | A aluna “L” diz para “A1” arrumar tudo na caixa. | 1 | |
| | | A aluna manteve-se calada a observar algum tempo a ver uns livros. | 2 | |
| | | O aluno “U” foi junto da professora mostrar o trabalho de “A1”. | 2 | 41 |
| | Sinais da síndrome | A1 pede à professora que quer ir à casa de banho. | 6 | 6 |

Registo de Observação

Observação Naturalista

Quadro 5 - Análise de Conteúdo das Observações Naturalistas em contexto recreio

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|--|----------------------|---|-------------------|--------------|
| Interação em contexto exterior - recreio | Relação entre pares | “A1” sai da sala de mão dada com “J”. | 2 | |
| | | “A1” vê outro aluno da UAAM e diz: vamos brincar com aquele menino? | 1 | |
| | | “J” disse para ela fica ali que ai chamar a “L”. | 1 | |
| | | A aluna “L” trouxe consigo as alunas “F”, “J” e “G”. | 1 | |
| | | “A1” deu um abraço a todas e estiveram sentadas nos degraus da escada a brinca. | 1 | |
| | | “A1” sai da sala de mão dada com a aluna “M”. | 1 | |
| | | A aluna “C” e N” juntam-se ao grupo. | 1 | |
| | | As alunas “J” e “M” querem ser par com “A1”, mas “A1” quer dançar com “N”. | 2 | |
| | | Entretanto chega “U” e diz que é ele que fica par de “A1”. | 1 | |
| | | As alunas “J” e “M” foram ter com “A1” à UAAM. | 1 | |
| “J” disse para “A1” abrir a caixa de despejar as peças sobre a mesa. | 1 | | | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|-------------------|-------------------------------|---|---|--------------|
| | | <p>“A1” levantou-se e foi beber água.</p> <p>“J” foi à torneira encher o copo para “A1” beber água.</p> <p>“A1” está na UAM e a aluna “J” vai ter com ela</p> <p>As duas vão para o recreio e estavam à espera delas as aluna “L”, “F”, “M” e “G”.</p> <p>A aluna “A1” faz par com a aluna “J”.</p> <p>“A1” e “J” sentam-se no chão a descansar.</p> <p>A aluna “F” ajuda “A1” a levantar-se do chão e começa a dançar com ela.</p> <p>“A1” diz que está com calor e pede ajuda ao “X” para tirar o casaco.</p> <p>“A1” vai com a aluna “L” e dá-lhe um beijinho.</p> <p>As alunas “L”, “J” e “A1” dançam todas juntas.</p> <p>A aluna “N” junta-se à brincadeira e vai dar um abraço “A1”.</p> | <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> | 24 |
| | Relação entre auxiliares | “A1” vai à UAAM procurar a auxiliar e dá-lhe um abraço e diz que está com saudades dela. | 1 | 1 |
| | Relação entre professor/aluno | “A1” diz que sim e pergunta à professora da UAAM se pode ir para o recreio com a “J”. | 1 | 1 |

Registo de Observação

Observação Naturalista

Quadro 6 - Análise de Conteúdo das Observações Naturalistas registadas em contexto refeitório

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|----------------------------------|--------------------------|---|-------------------|--------------|
| Interação em contexto refeitório | Relação entre auxiliares | “A1” quando chegou ao refeitório perguntou à auxiliar se hoje o almoço era hambúrguer. A auxiliar respondeu que não e que era carne picada. | 2 | |
| | | A auxiliar senta-se à frente de “A1” e diz para ela comer devagar. | 1 | |
| | | “A1” diz que não quer a fruta. | 1 | |
| | | A auxiliar diz que ela tem que comer a fruta, que a fruta faz muito bem. | 1 | |
| | | A auxiliar tira o prato da frente de “A1” e dá-lhe a tigela da sopa. | 1 | |
| | | “A1” diz que está cansada. | 1 | |
| | | “A1” pergunta à auxiliar se ela amanhã vai ao piquenique. | 1 | |
| | | A auxiliar responde que sim. | 1 | |
| | | “A1” diz que a professora dela também vai. | 1 | |
| | | “A1” pergunta à auxiliar onde está o meu almoço. | 1 | |
| | | A auxiliar assim que “A1” começa a comer avisa-a que deve mastigar bem o comer e que não deve encher muito a boca. | 5 | |
| | | “A1” pergunta se a auxiliar está chateada com ela e se são amigas. | 1 | |
| | | A auxiliar responde que sim. | 1 | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|------------|---------------------|---|--|-------|
| | | “A1” pergunta se pode ir ao recreio. A auxiliar descasca a fruta para “A1”. “A1” pergunta à auxiliar o que é o almoço. A auxiliar responde-lhe que é muito bom. A auxiliar pede aos alunos “Y” e “V” ajudarem a aluna”A1”. “A1” diz que gosta muito de pera. | 1 2 1 1 1 1 | 26 |
| | Relação entre pares | “A1” senta-se entre os alunos “Q” e “ I”. “A1” espera pelo comer e diz para “Q” que tem fome. “A1” diz para “I” que o comer está muito quente. Os alunos “Q” e “I” dizer adeus a “A1” e dizem para ela comer tudo. A aluna “A1” senta-se entre os alunos “k” e “ O”. “A1” pergunta ao aluno “K” o que é isto? O aluno “K” responde que é peixe com massa. A aluna “O” diz que ela só vai ao recreio se ela comer tudo. “A1” diz que vai comer tudo. A aluna “O” então eu fico aqui à tua espera, mas come devagar. A aluna “O” diz que ela tem que comer tudo e tira-lhe a taça da sopa. “A1” pergunta à aluna “O” esperas por mim? “O” responde que sim e fica sentada ao seu lado. A aluna “A1” senta-se entre os alunos “B” e “ Q”. “A1” diz para “B” a sopa está muito boa, que belo almoço. “A1” diz para “Q” que já comer a sopa toda. | 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 | |

Relativamente às observações naturalistas realizadas em contexto sala de aula (quadro 4), verifica-se que a primeira subcategoria com mais frequências registadas foi a relação entre pares, com um total de 99. Pode verificar-se que os colegas de sala de aula interagem com A1, “A1” responde às perguntas que “E” lhe faz, com cinco registos de frequência e com quatro de frequência a aluna também responde a várias perguntas que o aluno “U” lhe vai fazendo no decorrer do seu trabalho, com a finalidade de apoiar A1 nas suas dificuldades.

Apesar de estes itens “A1” dá um beijinho à aluna “J”, faz uma festa na cara do aluno “C”, faz uma festa no cabelo do aluno “E” e dá um beijinho do aluno “K”, não apresentarem elevada frequência, uma vez que a aluna não manifesta esta intenção só com um determinado aluno, é de salientar que a aluna solicita e dá por variadas vezes, beijinhos e abraços aos colegas de sala de aula.

Em segundo lugar, com 65 de frequência é possível observar a subcategoria relação entre professor/aluno. A professora faz diversas perguntas a A1 sobre o trabalho a realizar, tendo está situação 11 registos. A aluna “A1” levanta-se para ir junto da professora, com oito de frequência. A professora solicita que a aluna se sente e também se dirige com regularidade ao lugar de A1 para lhe dar trabalho, estes dois registos aparecem ambos com cinco de frequência.

Em terceiro lugar surge a subcategoria trabalho de sala de aula com frequência de 41, com destaque evidente para os itens em que a aluna responde a várias perguntas acerca das atividades, com sete registo de frequência. Com cinco registos “A1” começa a fazer o trabalho e pede para tirar a cor vermelha e pinta. É importante referir, que a aluna é sempre ajudada pelos colegas que a rodeiam naquele dia. A aluna não tem um lugar específico, todos os dias tem a possibilidade de escolher o lugar onde se quer sentar, visto a sala de aula possuir quatro lugar (planta da sala de aula – Apêndice B) vagos à sua disposição.

A subcategoria sinais da síndrome, registada em quarto lugar com frequência de 6, pois a aluna pede frequentemente para ir à casa de banho.

A subcategoria relação com os outros professores, apresenta a menor frequência, com apenas 3 registos, pois nos dias de observação a aluna teve pouco contacto com os outros profissionais que trabalham na escola.

Nas observações registadas em contexto de recreio (Quadro 5), é fundamental destacar em primeiro lugar a subcategoria relação entre pares, com 24 registos de frequência, com

destaque para os itens em que as alunas “J” e “M” querem ser par de “A1” com dois registos. Destaca-se ainda com dois registos em que a aluna “A1” sai da sala com a aluna “J”.

Com um registo de frequência, cada uma, estão as subcategorias relação entre auxiliares e relação entre professor/aluno. Relativamente à relação entre auxiliares, a aluna vai uma única vez à procura da auxiliar para lhe dar um abraço e dizer que gosta muito dela. Analogamente à relação entre professor/aluno, a aluna também vai uma única vez perguntar à professora da UAAM se pode ir para o recreio.

Nas observações registadas em contexto refeitório (Quadro 6), destaca-se em primeiro lugar a subcategoria relação entre pares com 31 registos, salienta-se que nas quatro observações realizadas, a aluna sentou-se sempre ao lado de alunos diferentes, que a ajudavam e estavam sempre atentos.

Em segundo lugar, com 26 registos está a subcategoria relação entre auxiliares, onde se destaca a auxiliar a avisar “A1” para começar a comer e mastigar bem sem encher muito a boca, com cinco registos.

Em terceiro lugar, a subcategoria almoço com 17 registos, de salientar o item em que “A1” com a ajuda da auxiliar vai colocar o tabuleiro no suporte de arrumação, com quatro registos.

4.1.2 – Entrevistas.

De acordo com Fortin (2009, p. 375) “A entrevista é o principal método de colheita dos dados nas investigações qualitativas. Esta é um modo particular da comunicação verbal entre duas pessoas, um entrevistador que recolhe dados e um respondente que fornece a informação”.

A entrevista não é uma simples conversa, é sim uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa (Cervo & Bervian, 2002).

Apresenta-se uma grelha de análise de conteúdo, relativa ao cruzamento dos dados qualitativos das entrevistas, realizadas aos Encarregados de Educação (P, M), Professoras de Educação Especial (EE1, EE2) e Professora Titular de Turma (PT).

Quadro 7 - Análise de Conteúdo das entrevistas

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|--|-----------------------------|---|-------------------|--------------|
| Caracterização dos entrevistados (pai e mãe) e família | Idade | “Nasci em 1969, tenho 45 anos”. (P) “Tenho a mesma idade, 45 anos”. (M) | | |
| | Profissões | “ (...) Desempregado (...). Na Somália era enfermeiro”. (P) “ (...) estudante (...). Na Somália também estudava”. (M) | | |
| | Filhos (idades e ocupações) | “ (...) 4 filhos”. (M) “ (...) 20, 15, a A1 11 e um ano e meio. (...) estudar, o mais pequeno fica em casa com a mãe”. (P) | | |
| Dados pré natais | Idade | “ (...) 34 anos”. (M) | | |
| | Gravidez e parto | “Não foi planeada (...)”. (M) “Sim foi um parto normal e assistido por um médico no hospital”. (M) | | |
| | Acompanhamento | “Sim, fui seguida nas consultas”. (M) | | |
| Indicadores de desenvolvimento | Motores e linguísticos | “ (...) andar com 2 anos e meio. “A falar já foi mais tarde com 3 anos”. (M) | 1 1 | |
| | Controle de esfíncter | “ (...) 2007 (...) tinha 4 anos”. (P) | 1 | |
| | Alimentação | “Ela não comia mal, mas só comia o que gostava”. (M) | 1 | |
| | Saúde | “ Sim, vários problemas. Com 5 meses começou com febre (...). (...) fizeram vários exames, (...) e disseram que A1 tinha problemas de coração e rins.”. (P) | 1 | |

| Categories | Subcategories | Indicadores | Frequência | Total | |
|----------------------------|------------------------------------|--|--|-------|---|
| | Autonomia | “ (...) veste-se e despe-se sozinha, quando chega da escola (...). (...) veste as cuecas ao contrário, as calças veste bem. (M) | 1 | 11 | |
| | | “ É uma criança que precisa de algumas ajudas nalgumas situações”. “Mesmo nas tarefas que realiza sem ajuda física necessita de incentivo verbal ou de orientação”. (M,EE1) | 2 | | |
| | | “Não (...)”. (PT, EE1, EE2) | 3 | | |
| Característica da Síndrome | Primeiros sinais | “ (...) 6 anos. (...) em 2008, (...) só aí é que falaram na Síndrome. Nós fizemos o teste de genética e só aí é que disseram que A1 tinha défice cognitivo. (...) problemas de coração e em ter só um rim. (P) “Para nós é tudo normal”. (P, M) | 1 2 | | |
| | Idade de diagnóstico | “Aos 6 anos, pela equipa de médicos do hospital Dona Estefânia”. (M) | 1 | | |
| | Conhecimento acerca da Síndrome | “ Não tínhamos conhecimento (...)”. “ (...) não tinha conhecimento”. “ Não, só investiguei quando soube da sua vinda”. “Não”. (P, M, EE1, EE2,PT) | 5 | | |
| | Reação acerca da síndrome | “Normalmente”. (M) | 1 | | |
| | Sinais relacionados com a síndrome | | “ (...) Apresenta sempre muita vontade de ir à casa de banho e por vezes acontece um descuido”. “ O controle de esfíncteres também tem sido complicado”. (P,EE1) | | 2 |
| | | | “ (...) afetividade indiscriminada”. (EE1) | | 1 |
| | | | “ (...) défice cognitivo acentuado (...)”. “ (...) dificuldades são ao nível cognitivo (...)” (EE1, EE2) | | 2 |
| Profissionais de saúde | | “ (...) a parte motora também tem limitações”. “ (...) e motor (...)”. (EE1, EE2) | 2 | | |
| | | “ (...) seguida pelo Doutor António Bessa Almeida do Hospital Dona Estefânia e por diversas especialidades: cardiologia (Hospital Santa Marta), ortopedia, oftalmologia, consultas de desenvolvimento e hidroterapia”. (P) | 1 | | |

| Categories | Subcategories | Indicadores | Frequência | Total |
|-------------------------|--|---|------------------|-------|
| | Desempenho Escolar | “Completamente”. “Sim”. (EE1, EE2, PT) | 3 | 21 |
| Contexto Familiar | Repercussão na dinâmica familiar | “Nada, corre tudo normalmente”. (M) | 1 | 7 |
| | Comportamento e sinais | “ Os sinais são normais, o problema é mesmo a parte urinária (...)”. (M) | 1 | |
| | Acompanhamento Farmacológico | “ Sim, toma medicamento para a bexiga, coração e para o desenvolvimento. Para o desenvolvimento toma Metulfenidato”. (P) | 1 | |
| | Expectativas de futuro | “Não tenho expetativas para o futuro. (...) já disse aos irmãos que vão ter que ajudar a irmã”. (P) “ As expetativas não podem ser muito altas pois conduzem à frustração (...) valorizar as “pequenas grandes” conquistas”. (EE1) “ (...) inclusão num projeto de CERC I e talvez um CAO – Centro de atividades ocupacionais”. (EE2) “ Mais expetativa na parte oral onde consegue memorizar”. (PT) | 1 1 1 1 | |
| Caracterização da turma | Dinâmica da turma | “ Interessada, conversadora, com um grupo de alunos muito competitivos (...)”. (PT) | 1 | 5 |
| | Número de alunos com NEE | “4 alunos de alíneas a) b) d) e a aluna A1 da alínea e)”. (PT) | 1 | |
| | Estratégias utilizadas | “ (...) trabalho de grupo e muito trabalho a par. (...) A1 muda de lugar constantemente (diário ou semanal) para não sobrecarregar sempre o mesmo colega (...)”. (PT) “Os mais rápidos ajudam os colegas que necessitam de ajuda”. (PT) “ (...) mas com algumas regras de inclusão”. (PT) | 1 1 1 | |
| Contexto Educativo | Informação relativa à síndrome na escola | “ (...) fui eu que explique à professora o que se passava com a minha filha (...)”. (P) | 1 | |

| Categories | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|------------|---|--|----------------------------|-------|
| | Conhecimentos dos docentes | <p>“Em janeiro de 2012, quando foi avaliada pela primeira vez (...)”.</p> <p>“Quando nos surgiu a referência (...)”. “Quando veio para a turma (...)” (EE1, EE2,PT)</p> <p>“ (...)já tinha ouvido falar, mas não conhecia as suas características e penso que os outros docentes também não”. “ Não. Os outros colegas também só sabiam que existia (...)”.</p> <p>“Não”. (EE1,EE2,PT)</p> | <p>3</p> <p>3</p> | |
| | Reação dos docentes | <p>“Os professores reagiram bem (...)”.</p> <p>(P)</p> <p>“ (...) procurou informação junto de nós (...)no sentido de encontrar estratégias dentro da sala de aula.”</p> <p>“Tentar perceber um pouco as limitações desta síndrome (...)”.</p> <p>(EE1,PT)</p> <p>“Com alguma relutância e incertezas (...)”.</p> <p>(EE2)</p> | <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> | |
| | Acompanhamento da turma e dia-a-dia escolar | <p>“ (...) sempre acompanhou a turma.”</p> <p>(M) “Sim (...) conta fala tudo, fala sempre dos amigos (...)”. (M)</p> | <p>1</p> <p>1</p> | |
| | Acompanhamento da turma da classe regular | <p>“Sim, porque nós queremos que ela esteja bem socialmente (...)”. “Da máxima importância. É fundamental para que exista inclusão (...)”. “Os seus pares aprendem a aceitar a diferença e crescem como indivíduos”.</p> <p>“Sim, mas se for muito tempo nota-se algum cansaço (...)”. (P, EE1, EE2,PT)</p> | 4 | |
| | Interesse pelo meio envolvente | <p>“Sim, gosta muito de ir à sala de aula, adora participar nas visitas de estudo e as saídas à comunidade”. “ Sim (...) é muito curiosa e gosta de fazer perguntas (...)”.</p> <p>“Sim, fica eufórica e sempre a repetir as mesmas perguntas”. (EE1,EE2,PT)</p> | 3 | |
| | Dificuldades de aprendizagem | <p>“Dificuldades muito graves”. “ (...) comprometimento ao nível intelectual é de tal forma grave que não permite fazer aquisições académicas (...)”. “ (...)não consegue seguir uma linha com o lápis (...)linguagem com frases incompletas; dificuldade em contar (...)”. (EE1,EE2,PT)</p> | 3 | |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Frequência | Total |
|------------------------------|---|---|-------------------|--------------|
| | Apoio Educativo | “ (...) diariamente uma hora à sala de aula e duas vezes por semana vai às atividades extracurriculares. O restante tempo permanece na UAAM”. “ (...)integrada numa sala de Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência (...)abrangida pelo decreto-lei 3/2008 com aplicação da medida e) Currículo Específico Individual (...)”. “ (...) Educação Especial da UAAM”. (EE1,EE2,PT) | 3 | 32 |
| | Avaliação | “ Sim (...) tem CEI”. “ (EE1,EE2,PT) | 3 | |
| | Apoio terapêutico | “ (...) tem terapia da fala, fisioterapia e hidroterapia”. (EE1, EE2, PT) | 3 | |
| Interesses/ personalidade | Respeitante à personalidade | “ (...) é muito afetuosa e feliz. Fica nervosa quando é contrariada (...)”. (M) | 1 | |
| | | “Uma das características desta síndrome é o facto de serem pessoas muito afáveis, e a A1 não foge à regra”. (...) o contacto físico (abraços, beijinhos) dá elogios e diz muitas vezes “gosto de ti”. (EE1) | 1 | |
| | | “ (...) alegre e bem disposta, muito comunicativa e cativante”. (EE2) | 1 | |
| | | “Conversadora, gosta que lhe prestem atenção e a elogiem, divertida, risonha e simpática”. (PT) | 1 | |
| | Atividades de lazer | “ (...) adora o computador e ver televisão”. (M) | 1 | |
| | | “ (...) gosta de ouvir histórias e de ver livros. “ (...) ouvir histórias e lengalengas (...)” (EE1,EE2,PT) | 3 | |
| | | (...) jogo de identificação de imagens reais”. (EE1) | 1 | |
| | | “ (...) ver desenhos animados, brincar com os colegas ir à piscina, passear (...)”. (EE2) | 1 | |
| | | “Ir a visitas de estudo” “ (...) e adora passear/visitas de estudo”. (EE2,PT) | 2 | |
| | “Dança (...)”. (PT) | 1 | | |
| Atividades Extracurriculares | “ Sim, tem inglês e desporto na escola”. “ (...) Frequentou a atividade físico desportiva e o inglês (...)”. “ (...) atividade físico-desportiva, na lúdico-expressiva” . | 4 | | |

| Categories | Subcategories | Indicadores | Frequência | Total |
|----------------------------|--------------------------------|---|----------------------------|-------|
| | | Tem Inglês (...) Atividade Físico Desportiva (...)” (P, EE1,EE2,PT) Ela adora as atividades”. “ (...) A1 acompanha bem a turma (...)” (P,EE1) “Não demonstra muita participação (...)”. (EE2) “ (...) ajudada pelos colegas. (...)” (PT) | 2 1 1 | 32 |
| | Participação social | “Não”. “Que eu tenha conhecimento, não (...) ”. “Não temos conhecimento de que seja convidada para festas (...)” (P,M,EE1,EE2) “ Não, porque não é autónoma e pela regras culturais. (...)”. “ (...) a sua religião não festeja aniversários (...)” (PT,EE2). “ (...) durante os recreios, os colegas vêm à Unidade procurá-la e, principalmente as raparigas (...)” “ (...) colegas festeja aniversário, na escola, é convidada (...)” (EE1,EE2). | 4 2 2 | |
| | Acompanhamento da aluna | “Conheço a A1 desde janeiro de 2012” (EE1). “Desde 5 de março de 2012”. (EE2) “ Há 3 anos”. (PT) | 1 1 1 | |
| Relacionamento entre pares | Aceitação /interajuda na turma | “Sim, quando eu chego para a ir buscar os colegas vão logo procurá-la”. (P) “ (...) fala de tantos colegas, (...) ela diz que são seus amigos.” (P,M) “ Sim, todos os colegas ajudam A1 naquilo que ela tem mais dificuldade”. (P) “Sim, muito bem”. (EE1,EE2,PT) “ (...) os rapazes se afastassem um pouco, porque foram informados das regras da sua cultura (...)”. (PT) “ Sim, muitas”. “ Sim, quer nas atividades, quer na ida ao WC”. (EE1,EE2,PT) | 1 2 1 3 1 3 | |
| | Rejeição devido à patologia | “Não, eu nunca vi nada disso na escola”. Não, (...) gosta de todos”. “Não, porque ela é divertida (...)”. (P,M,EE1,EE2,PT) | 5 | |

| Categories | Subcategories | Indicadores | Frequência | Total |
|--|--|--|------------|-------|
| | Rejeição de colegas/ Situações desagradáveis | “Não tenho conhecimento (...)”. “Não rejeita (...)”. (EE1,EE2,PT) | 3 | |
| | | “Nunca nenhum aluno fez algum comentário depreciativo (...)”. (EE1,EE2,PT) | 3 | |
| | Colegas favoritos | “Ela fala de tantos colegas, Joana, Sofia... ela diz que são seus amigos” (P,M) | 1 | |
| | | “ (...) um grupo de meninas (...)”. (EE1) | 1 | |
| | | “ A Joana, a Rafaela, o Francisco (...)”. (EE2) | 1 | |
| | | “ Com os colegas que têm mais dificuldade em fazer amigos (...)”. (PT) | 1 | |
| | Situações conflituosas | “ (...) na escola ela porta-se bem, não é de arranjar confusão”. “ (...) não é agressiva”. (P,PT) | 2 | |
| | | “Não tenho conhecimento (...)”. (EE1) | 1 | |
| | | “Pela via do diálogo”. “Raramente acontece (...) outros colegas ou a professora conseguem acalmá-la”. (EE2,PT) | 2 | |
| | Alteração de comportamento | “ Não, ela gosta de todos”. (P) | 3 | |
| “Não me parece que existam alterações (...)”.(P,EE1,EE2) “ Sim. Se, no recreio, disserem (em brincadeira) que ela é má e já não gostam dela fica sentida (...)”. (PT) | | 1 | | |
| Informações aos colegas | “ (...) foram explicadas aos colegas as limitações a nível motor (...)”. “Foi feita uma sensibilização aos colegas (...)”. “ (...) explicando as limitações e solicitando a compreensão e a ajuda dos colegas”. (EE1,EE2,PT) | 3 | | |
| Reação dos colegas | “Não sei, mas a professora devia ter contado às outras crianças”. (P) | 1 | | |
| | “Muito bem”. (EE1) | 1 | | |
| | “ (...) apreensivos, mas rapidamente assumiram um papel de supervisão e entreajuda entre pares”. “Muita vontade de a ajudar e de a proteger”. (EE2,PT) | 2 | | |
| Estratégia de inclusão | “Encarar com naturalidade”. (EE1) “Sim”. (EE2) | 1 1 | | |

| Categories | Subcategories | Indicadores | Frequência | Total |
|------------------------------|--|---|---|-------|
| | | “ Não foi preciso. Os colegas sempre a aceitaram dentro das suas limitações (...)”. (PT) | 1 | 48 |
| | Relacionamento em contexto sala de aula/outros espaços | “Não sei responder, mas pelo que vejo no recreio ela dá-se com toda a gente.” (P) “Muito bom, dentro e fora da sala (...) os colegas procuram-na e protegem-na (...) quando ela falta as colegas vão à UAAM perguntar qual o motivo”. (EE1) “ (...) colegas protegem-na e devido ao temperamento da aluna, todos gostam dela”. (EE2) “Muito bom relacionamento tanto com rapazes como com raparigas (...)”. (PT) | 1 3 | |
| | | Estratégia de inclusão | “Encarar com naturalidade”. (EE1) “Sim”. (EE2) “ Não foi preciso. Os colegas sempre a aceitaram dentro das suas limitações (...)”. (PT) | |
| Relacionamento entre adultos | Participação nos assuntos escolares | “Sim, eu gosto de saber como estão as coisas com a minha filha na escola”.(P) “Sim, os pais são interessados e colaboradores”. (EE1) “De forma geral sim”. (EE2) “ (...) assuntos são tratados na UAAM (...) o encarregado de educação nem sempre aparece quando é convocado pela professora titular de turma”. (PT) | 3 1 | |
| | Relacionamento com o pai | “ (...) ela senta-se ao pé de mim, dá-me abraços e fala comigo. Mas (...) quando eu estou nervoso ela não vem ter comigo”. (P,M) | 2 | |
| | Relacionamento com a mãe | “ (...) a relação é sempre positiva”. (P,M) | 2 | |
| | Relacionamento com os pais | “ (...) relação próxima, de aceitação mas também de investimento (...)”. (EE1) “Amor e respeito”. (EE2) “Não tenho dados suficientes”. (PT) | 1 1 1 | |
| | Relacionamento com os irmãos | “Ela adora os irmãos e com o mais pequeno é demais”. (P,M) | 2 | |

| Categories | Subcategories | Indicadores | Frequência | Total |
|----------------------|--|---|----------------|-------|
| | Relacionamento com Professora de Educação Especial | “É uma relação muito boa, ela gosta muito delas (...)”. (P,M) “Uma boa relação”. (EE1) “Muito boa”. (PT) “Afeição e respeito”. (EE2) | 4 1 | 36 |
| | Relacionamento com Professora Titular de Turma | “ (...) gosta muito da professora, em casa fala da professora e daquilo que fez na sala de aula com a professora”. (P,M) “Uma boa relação”. (EE1) “Muito boa”. (PT) “Afeição e respeito”. (EE2) | 4 1 | |
| | Relacionamento com outros Professores | “Acho que é boa”. (P,M) “Boa (...) conhece todos os professores da escola e todos simpatizam com ela (...)”. (EE1) “Muito boa. Sabe o nome de muitos professores e manifesta à vontade com eles”. (PT) “Afeição e respeito”. (EE2) | 4 1 | |
| | Relacionamento com auxiliares | “ (...) adora as auxiliares, fala muito da dona Gina, até a dormir, quando está a sonhar, fala na Gina (...)”. (P,M) “Boa. A A1 conhece todos os auxiliares da escola e todos simpatizam com ela (...)”. (EE1) “Muito boa”. (PT) “Afeição e respeito”. (EE2) | 4 1 | |
| | Aceitação por parte do Encarregado de Educação | “Encara com naturalidade (...)”. (EE1) “ (...) não foi fácil aceitar as dificuldades da aluna, mas conseguiu compreender que o seu percurso escolar não pode ser igual aos demais (...)”. (EE2) “Agora já aceita melhor, mas custou-lhe aceitar as suas dificuldades/limitações (...)”. (PT) | 1 2 | |
| Inclusão/ Integração | Promover a Inclusão UAMM/ Sala de aula | “Sim muito bem, ela gosta muito de estar lá com as professoras e com os colegas”. (P,M) “Sim, está bem incluída/integrada”. (EE1) “Sim”. (EE2) “Sim, ela adora”. (PT) “Sim, está bem integrada, ela fala muito na professora, mas fala mais das professoras da educação especial, porque passa mais tempo naquela sala | 5 5 | |

A subcategoria situações conflituosas surge com cinco registos, com dois para o item que refere “na escola ela porta-se bem, não é de arranjar confusão” “ não é agressiva”, mencionado pelo pai e professora titular de turma.

A subcategoria relacionamento em contexto sala de aula/outros espaços aparece com quatro registos, com três para o item “Muito bom, dentro e fora da sala (...) os colegas procuram-na e protegem-na (...) quando ela falta as colegas vão à UAAM perguntar qual o motivo”, mencionado pelas professoras de educação especial e professora titular de turma.

A subcategoria alteração de comportamento surge com quatro registos, com três para o item “ Não, ela gosta de todos”, indicado pelo pai e professoras de educação especial.

A subcategoria reação dos colegas ocorre com quatro registos, é de salientar com dois registos o item “apreensivos, mas rapidamente assumiram um papel de supervisão e entrejauda entre pares”, indicado pela professora de educação especial e pela professora titular de turma.

A subcategoria colegas favoritos aparece com quatro registos, cada item com um registo.

“Ela fala de tantos colegas, Joana, Sofia... ela diz que são seus amigos” mencionado pelos encarregados de educação, “(...) um grupo de meninas (...)” referido pela professora de educação especial, “A Joana, a Rafaela, o Francisco (...)” mencionado pela outra professora de educação especial e “Com os colegas que têm mais dificuldade em fazer amigos (...)” indicado pela professora titular de turma.

A subcategoria estratégias de inclusão surge com três registos, cada um dos seguintes item surge com um registo cada, “Encarar com naturalidade”. “Sim”. “ Não foi preciso. Os colegas sempre a aceitaram dentro das suas limitações (...)”, mencionado pelas professoras de educação especial e titular de turma.

A subcategoria informações aos colegas surge com três registos, “(...) foram explicadas aos colegas as limitações a nível motor (...)”, “Foi feita uma sensibilização aos colegas (...)”, “(...) explicando as limitações e solicitando a compreensão e a ajuda dos colegas”, indicado pelas professoras de educação especial e titular de turma.

A categoria mencionada em segundo lugar foi a que se refere ao relacionamento entre adultos com 36 registos, com destaque no que diz respeito às subcategorias relacionamento com professora de educação especial, relacionamento com professora titular de turma, relacionamento com outros professores e relacionamento com auxiliares. Os itens mais

registados nestas subcategorias com quatro registos foram: “É uma relação muito boa, ela gosta muito delas”, mencionado pelos encarregados de educação. “(...) gosta muito da professora, em casa fala da professora e daquilo que fez na sala de aula com a professora”, mencionado pelos encarregados de educação. “(...) adora as auxiliares, fala muito da dona Gina, até a dormir, quando está a sonhar, fala na Gina (...)”.

A subcategoria participação nos assuntos escolares com quatro registos, “Sim, eu gosto de saber como estão as coisas com a minha filha na escola”. “Sim, os pais são interessados e colaborantes”. “De forma geral sim”. “(...) assuntos são tratados na UAAM (...) o encarregado de educação nem sempre aparece quando é convocado pela professora titular de turma”, estes itens foram referidos pelo pai, professoras de educação especial e professora titular de turma.

A subcategoria aceitação por parte do encarregado de educação, com três registos, salienta-se o seguinte item “Encara com naturalidade (...)”. “(...) não foi fácil aceitar as dificuldades da aluna, mas conseguiu compreender que o seu percurso escolar não pode ser igual aos demais (...)”, mencionado pelas professoras de educação especial.

A subcategoria relacionamento com os pais surge com três registos, “(...) relação próxima, de aceitação mas também de investimento (...)”. “Amor e respeito”. “Não tenho dados suficientes”, mencionado pelas professoras de educação especial e professora titular de turma.

A subcategoria relacionamento com o pai apresenta-se com dois registos, “(...) ela senta-se ao pé de mim, dá-me abraços e fala comigo. Mas (...) quando eu estou nervoso ela não vem ter comigo”, referidos pelos encarregados de educação.

A subcategoria relacionamento com a mãe surge com dois registos, “(...) a relação é sempre positiva”, mencionada pelos encarregados de educação.

A subcategoria relacionamento com os irmãos apresenta-se com dois registos, “Ela adora os irmãos e com o mais pequeno é demais”, indicado pelos encarregados de educação.

A categoria mencionada em terceiro lugar foi a que se refere ao contexto educativo com 32 registos, com evidência no que diz respeito à subcategoria conhecimentos dos docentes com 6 registos, a destacar o item “(...) já tinha ouvido falar, mas não conhecia as suas características e penso que os outros docentes também não”, pelas professoras de educação especial e professora titular de turma.

A subcategoria reação dos docentes surge com quatro registos, salienta-se com dois registos o item “(...)no sentido de encontrar estratégias dentro da sala de aula.” “Tentar perceber um pouco as limitações desta síndrome (...)”, referido pela professora de educação especial e professora titular de turma.

A subcategoria acompanhamento da turma da classe regular encontra-se referida com 4 registos, “Sim, porque nós queremos que ela esteja bem socialmente (...)”.

A subcategoria interesse pelo meio envolvente, surge mencionada com 3 registos, informando que a aluna gosta da escola, de visitas de estudo e das saídas à comunidade, como se pode verificar “Sim, gosta muito de ir à sala de aula, adora participar nas visitas de estudo e as saídas à comunidade”, mencionado pela professora de educação especial.

A subcategoria dificuldades de aprendizagem surge mencionada 3 vezes, indicando que a aluna apresenta graves dificuldades, “Dificuldades muito graves em todos os domínios”.“(...) comprometimento ao nível intelectual é de tal forma grave que não permite fazer aquisições académicas (...)”. “(...) não consegue seguir uma linha com o lápis (...) linguagem com frases incompletas; dificuldade em contar (...) dificuldade em ligar (...)”, mencionados pelas professoras de educação especial e professora titular de turma.

A subcategoria apoio educativo mencionada com três registos, comprova que a aluna usufrui de apoio, “(...) diariamente uma hora à sala de aula e duas vezes por semana vai às atividades extracurriculares. O restante tempo permanece na UAAM”. “(...) integrada numa sala de Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência (...)abrangida pelo decreto-lei 3/2008 com aplicação da medida e) Currículo Específico Individual (...)”.

A subcategoria avaliação surge mencionada com três registos, “Sim (...) tem CEI”, referido pelas professoras de educação especial e professora titular de turma.

A subcategoria apoio terapêutico mencionada com três registos, dá informação de que apoio terapêutico a aluna está a usufruir, “(...) tem terapia da fala, fisioterapia e hidroterapia”, indicado pelas professoras de educação especial e professora titular de turma.

A subcategoria informação reativa à síndrome na escola surge uma única vez e mencionada pelo pai, “(...) fui eu que explique à professora o que se passava com a minha filha (...)”.

A categoria mencionada em quarto lugar foi a que se refere aos interesses e personalidade com 32 registos, com distinção no que diz respeito à subcategoria atividades de lazer que aparece com nove registos. Com três registos o seguinte item que informa o que a aluna gosta

mais de fazer “(...) gosta de ouvir histórias e de ver livros.” “Gosta de ouvir histórias” “(...) ouvir histórias e lengalengas (...)”, mencionado pelas professoras de educação especial e professora titular de turma.

A subcategoria participação social aparece com oito registos, a destacar com quatro registos a não participação da aluna em festas de aniversário dos colegas “Não”. “Que eu tenha conhecimento, não (...)”. “Não temos conhecimento de que seja convidada para festas (...)” “ Não, porque não é autónoma e pelas regras culturais. (...)”. “ (...) a sua religião não festeja aniversários (...)”, mencionada pelo pai, professoras de educação especial e professora titular de turma.

A subcategoria atividades extracurriculares surge com oito registos, a destacar com quatro registos o item que indica o que a aluna realiza nas atividades. “ Sim, tem inglês e desporto na escola”. “(...) Frequentou a atividade físico desportiva e o inglês (...)”. “(...) atividade físico-desportiva, na lúdico-expressiva” . Tem Inglês (...) Atividade Físico Desportiva (...)”, mencionada pelo pai, professoras de educação especial e professora titular de turma.

A subcategoria respeitante à personalidade surge com quatro registos, cada um dos itens é referenciado uma única vez, mas todos os entrevistados referem que a aluna é afetuosa, muito afável, adora o contacto físico (beijinhos e abraços), alegre, bem-disposta e simpática.

A subcategoria acompanhamento da aluna surge com três registos, cada um dos itens aparece uma única vez. Uma das professoras de educação especial refere que “Conheço a A1 desde janeiro de 2012”, a outra professora de educação especial indica que a conhece “Desde 5 de março de 2012” e a professora titular de turma refere que é professora da aluna “ Há três anos”.

A categoria mencionada em quinto lugar foi a que se refere às características da síndrome com 21 registos, com distinção no que diz respeito à subcategoria sinais relacionados com a síndrome com sete registos, a destacar o item “(...) Apresenta sempre muita vontade de ir à casa de banho e por vezes acontece um descuido”, mencionado duas vezes pelos encarregados de educação e também com dois registos referência à parte motora, “parte motora também tem limitações” indicado pelas professoras de educação especial.

A subcategoria conhecimento acerca da síndrome surge com cinco registos, todos os entrevistados referiram que não tinham conhecimento desta síndrome. “Não tínhamos conhecimento (...)”. “(...) não tinha conhecimento”. “Não, só investiguei quando soube da sua vinda”. “Não”.

A subcategoria primeiros sinais aparece com três registos a destacar o item “Para nós é tudo normal”, mencionado pelos encarregados de educação.

A subcategoria desempenho escolar aparece indicada com três registos, onde as professoras referem a síndrome se reflete no desempenho escolar da aluna. “Completamente”.

“Sim”. “Sim e muito”.

A subcategoria idade de diagnóstico é mencionada uma única vez pela mãe “Aos seis anos, pela equipa de médicos do hospital Dona Estefânia”.

A subcategoria reação acerca da síndrome também é mencionada pela mãe uma única vez referendo que é tudo normal e que a filha não é diferente das outras crianças.

A subcategoria profissionais de saúde é indicada uma única vez pelo pai, que refere que a filha é “ (...) seguida (...) Hospital Dona Estefânia e por diversas especialidades: cardiologia (Hospital Santa Marta), ortopedia, oftalmologia, consultas de desenvolvimento e hidroterapia”.

A categoria mencionada em sexto lugar foi a que se refere à inclusão/integração com 15 registos, com distinção no que diz respeito à subcategoria promover a inclusão UAAM/sala de aula 10 registos, todos os entrevistados indicam que a aluna está bem integrada quer na UAAM quer na sala de aula. “Sim muito bem, ela gosta muito de estar lá com as professoras e com os colegas”, indicado pelos encarregados de educação.

“Sim, está bem incluída/integrada”, mencionado pela professora de educação especial.

“Sim”, referido pela outra professora de educação especial.

“ Sim, ela adora”, indicado pela professora titular de turma

“Sim, está bem integrada, ela fala muito na professora, mas fala mais das professoras da educação especial, porque passa mais tempo naquela sala do que na sala de aula com a professora Rosa”, referido pelos encarregados de educação.

“Sim, está bem incluída/integrada”. “Sim, é considerada uma colega”. “Sim, também gosta muito”, mencionado pelas professoras de educação especial e pela professora titular de turma.

A subcategoria dificuldades para promover a inclusão aparece também com 5 registos, todos os entrevistados referem que não sentiram dificuldades para promover a inclusão da aluna.

“Nós não encontramos nenhuma dificuldade, ela foi bem aceite. Eu acho que os colegas da escola gostam muito dela”, indicado pelos encarregados de educação.

“(...) não senti dificuldades. O processo decorreu com naturalidade, sem percalços. Os colegas reagiram bem, tal como a professora (...)”, mencionado pela professora de educação especial.

“Com a inclusão nenhuma dificuldade (...)”, citado pela professora titular de turma.

“As dificuldades detetadas foram facilmente ultrapassadas”, referido pela professora de educação especial.

A categoria mencionada em sétimo lugar foi a que se refere ao indicadores de desenvolvimento com 11 registos, com distinção no que diz respeito à subcategoria autonomia com 6 registos, todos os entrevistador mencionam que a aluna necessita sempre de ajuda e não é autónoma.

A categoria mencionada em oitavo lugar foi a que se refere ao contexto familiar com sete registos, com distinção no que diz respeito à subcategoria expectativas para o futuro com quatro registos, o pai indica que não tem expectativas para o futuro da filha, “Não tenho expetativas para o futuro. (...) já disse aos irmãos que vão ter que ajudar a irmã”. As professoras de educação especial indicam que: “As expetativas não podem ser muito altas pois conduzem à frustração (...) valorizar as “pequenas grandes” conquistas”. “(...) inclusão num projeto de Cooperação de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade (CERCI) e talvez um CAO – Centro de atividades ocupacionais”. A professora titular de turma refere que: “ Mais expetativa na parte oral onde consegue memorizar”.

A subcategoria repercussão na dinâmica familiar aparece com um único registo, onde a mãe informa que não existe nenhuma consequência na dinâmica familiar. “Nada, corre tudo normalmente”.

A subcategoria comportamento e sinais é indicada uma única vez pela mãe, que refere que os sinais apresentados são normais, o problema é a parte urinária. “ Os sinais são normais, o problema é mesmo a parte urinária (...)”.

A subcategoria acompanhamento farmacológico surge uma única vez, onde o pai indica quais os medicamentos que a filha está neste momento a tomar. “ Sim, toma medicamento para a bexiga, coração e para o desenvolvimento. Para o desenvolvimento toma Metulfenidato”.

A categoria mencionada em nono lugar foi a que se refere à caracterização da turma com cinco registos, com distinção no que diz respeito à subcategoria estratégias utilizadas com três registos, onde a professora titular de turma refere o seguinte: “(...) trabalho de grupo e

muito trabalho a par. (...) A1 muda de lugar constantemente (diário ou semanal) para não sobrecarregar sempre o mesmo colega (...). “Os mais rápidos ajudam os colegas que necessitam de ajuda”. “(...) mas com algumas regras de inclusão”.

A subcategoria dinâmica da turma também aparece com um só registo, onde a professora titular de turma indica que a turma é “ Interessada, conversadora, com um grupo de alunos muito competitivos (...)”.

A subcategoria número de alunos com NEE, surge uma única vez mencionada pela professora titular de turma, que informa que a turma possui “quatro alunos de alíneas a) b) d) e a aluna A1 da alínea e)”.

4.1.3 - Teste Sociométrico.

A escolha deste método de recolha de dados resulta da necessidade de se perceber quais as relações que são estabelecidas no grupo turma e, principalmente, como a aluna alvo do estudo se enquadra nestes relacionamentos.

Estrela (1984) define o teste sociométrico como:

Partindo-se do princípio que a estrutura real de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e de não-afinidade, que existem entre os seus elementos, os testes sociométricos permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações (p. 379).

No que diz respeito aos testes sociométricos aplicados, foi atribuído uma letra do alfabeto a cada aluno da turma, sendo a aluna sujeita deste estudo, representada pela nomenclatura “A1” e identificada pela cor amarela. As letras e as setas de cor rosa são representativas das alunas de sexo feminino, as letras e as setas de cor azul referem-se os alunos de sexo masculino.

Os resultados dos mesmos foram posteriormente registados em tabelas de dupla entrada (quadro 8, 9, 10, 11, 12), para posteriormente ser mais fácil a sua leitura e visualização, com a finalidade de esquematizar as mesmas através da realização de teias (Apêndice F).

No que concerne ao teste, este é composto por três questões com três hipóteses de resposta e uma outra questão de resposta aberta.

Teste Sociométrico

Quadro 8 - Resultados da questão 1

Questão 1 – Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

| Aceitação | | A1 | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | |
|-----------|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| | A | | | | | | | | | 3 | | | 2 | | | | | | | | | | | 1 | | | |
| | B | 1 | | | | | | | | 2 | | | | | | | 3 | | | | | | | | | | |
| | C | | | | | 3 | | | 2 | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| | D | | | | 1 | | | 3 | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | |
| | E | 1 | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | | | | 3 | |
| | F | 1 | | | | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | 2 | | | | | |
| | G | 1 | | | | | | | | | | | | 3 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| | H | | | 3 | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 2 | | | | | |
| | I | 1 | | | | | | | | | | | | | | | 3 | | | | | 2 | | | | | |
| | J | 1 | | | | | 3 | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | | |
| | K | 3 | | 1 | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | L | 2 | | | | | | | 3 | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | |
| | M | 3 | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | 2 | | | | | |
| | N | 1 | | | | | | | | | | | | | 2 | | 3 | | | | | | 2 | | | | |
| | O | 1 | | | | | | | | | | | 3 | | | | | | | | | 2 | | | | | |
| | P | 1 | | | | | | | 3 | | | | | | | | | | | | | 2 | | | | | |
| | Q | 1 | | | | | | | 2 | | | | | | 3 | | | | | | | | | | | | |
| | R | | 1 | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | | 3 | | | | |
| | S | 1 | | | | | | | | | | | | | | | 2 | 3 | | | | | | | | | |
| | T | | | 1 | | | | | | 3 | | | | | | | | | | | 2 | | | | | | |
| | U | 1 | 3 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | V | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 | | | 1 | | | |
| | W | | | | | | | | | | | | | | 3 | | 2 | | | | | 1 | | | | | |
| X | | | 3 | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 2 | | | | | | |
| A1 | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | 3 | | | 2 | | | | |

1 – Nomeado em 1.º lugar 2 – Nomeado em 2.º lugar 3 – Nomeado em 3.º lugar

Teste Sociométrico

Quadro 9 - Resultados da questão 2

Questão 2 – Quem gostarias que tivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

| | A1 | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | |
|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| A | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | | 2 | | | | |
| B | 1 | | | | | | | | 3 | | | | | 2 | | | | | | | | | | | | |
| C | 3 | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | 2 | | | | | | |
| D | | | | | | | 1 | | | | | | 2 | | | 3 | | | | | | | | | | |
| E | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | 3 | | |
| F | 1 | | | | 3 | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | |
| G | | | | | | | | | | | | | | 1 | | 2 | | | | 3 | | | | | | |
| H | | 3 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 | | | | |
| I | 1 | | | 2 | | | | | | | | | | | | | 3 | | | | | | | | | |
| J | 1 | | | | | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | | |
| K | | | 1 | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | | | 3 | | | | |
| L | 1 | | | | | | | 2 | | | | | | 3 | | | | | | | | | | | | |
| M | 1 | | | | | | | 2 | | | | | | | | | 3 | | | | | | | | | |
| N | 1 | | | 3 | | | | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | |
| O | 1 | | | | | | | | | | | | | 3 | | | | | | 2 | | | | | | |
| P | | | | | | | | | | 2 | | | 3 | 1 | | | | | | | | | | | | |
| Q | 1 | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | 3 | | | | | | |
| R | | 2 | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | 3 | | | | | |
| S | 1 | | | | | | | 3 | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | | |
| T | | | 1 | | | | | | 3 | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | |
| U | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | | | |
| V | 1 | | | | | | | | | | | | | 2 | | 3 | | | | | | | | | | |
| W | | | | | | 1 | | 2 | | | 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
| X | 2 | | 3 | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| A1 | | | | | | | | | | | | 1 | 3 | | | | | | | 2 | | | | | | |

1 – Nomeado em 1.º lugar 2 – Nomeado em 2.º lugar 3 – Nomeado em 3.º lugar

Teste Sociométrico

Quadro 11 - Resultados da questão 3

Questão 3 – No intervalo, que atividade costumas fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

| | | A1 | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | |
|----|---|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Aceitação | A | | | X | | | | | | X | | | X | | | | | | | X | | | X | | |
| B | | | | | | | | | | X | | | X | | | | | | | X | | | X | | | | |
| C | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| D | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | |
| E | X | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | X | | | | X | |
| F | X | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| G | X | | | | | | | | | | | | | | X | X | | X | | | | X | | | | | |
| H | | | X | X | | | | | | | | | | X | | | | | | | X | | | X | | | X |
| I | | | | | X | X | | X | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | |
| J | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| K | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | X | | X | | | | |
| L | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| M | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | | | X | | | | | |
| N | X | | | | | | | | | | | | | | | X | | X | X | | | | | | | | |
| O | | | | | | | X | | | | | | | | | X | | | | | | X | | | | | |
| P | | | | | | | X | | | | | | | | | | | X | | | | X | | | | | |
| Q | X | | | | X | | | | | X | | | | | | X | | | | | X | | | | X | | |
| R | | | | X | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| S | X | | | | | X | | | | | | | | | | X | | | X | | | | | | | | |
| T | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| U | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| W | | | | | | | X | | | | | | | | | | | X | | | | X | | | | | |
| X | * | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A1 | | | | | | | | | X | | | X | | | | | | | | | | X | | X | | | |

Teste Sociométrico

Quadro 12 - Resultado da questão 4

Questão 4 – Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

| Aceitação | | A1 | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X |
|-----------|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | | | | 3 | |
| B | 1 | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | | | 3 | | | |
| C | | | | | | 1 | 2 | | | | | | | | | 3 | | | | | | | | | | |
| D | | | 1 | 2 | | | | | | | | | | 3 | | | | | | | | | | | | |
| E | 2 | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | 3 | | | | | |
| F | 1 | | | | | 2 | | | | | | | | | | | | | | | 3 | | | | | |
| G | 3 | | | | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | 1 | | | | | |
| H | | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | | | |
| I | | | | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | 3 | | | | | | | | |
| J | 1 | | | | | | | | | | | | | | 3 | | 2 | | | | | | | | | |
| K | | | 2 | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | 3 | | | |
| L | 3 | | | | | | | | 2 | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | |
| M | 1 | | | | | | | | 2 | | | | | 3 | | | | | | | | | | | | |
| N | 1 | | | 2 | | | | | | | | | | | 3 | | | | | | | | | | | |
| O | 3 | | | | | | | | | | | | | | | 2 | | | | 1 | | | | | | |
| P | | | | | | | | | | | | | | | 2 | 3 | | | | | 1 | | | | | |
| Q | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | | | | | | 2 | | 1 | | |
| R | | 3 | | | | | | | | | | | | | | 2 | | | | | | 1 | | | | |
| S | 1 | | 3 | | | | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| T | | | 1 | | | | | | | | | 3 | | | | | | | | | 2 | | | | | |
| U | 3 | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V | 1 | | | 3 | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | | | | |
| W | | | | 1 | 2 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| X | | | 1 | | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | 3 | | | | | |
| A1 | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | 2 | | 3 | | | |

1 – Nomeado em 1.º lugar 2 – Nomeado em 2.º lugar 3 – Nomeado em 3.º lugar

Apresentação dos resultados, relativos à 1.^a questão:

Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

Na 1.^a escolha feita pela turma, verifica-se (teia) que A1 foi nomeada 12 vezes pelos colegas.

Na 2.^a escolha A1 foi nomeada uma única vez e na 3.^a escolha foi denominada duas vezes.

Nesta questão, o sujeito em estudo foi nomeado por 15 alunos.

Apresentação dos resultados, relativos à 2.^a questão:

Quem gostarias que tivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

Na 1.^a escolha feita pela turma, verifica-se (teia) que A1 foi nomeada 13 vezes pelos colegas.

Na 2.^a escolha A1 foi nomeada duas vezes e na 3.^a escolha não foi denominada por nenhum dos colegas.

Nesta questão, o sujeito em estudo foi nomeado por 15 alunos.

Apresentação dos resultados, relativos à 3.^a questão:

No intervalo, que atividade costumavas fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

O sujeito em estudo, foi escolhido dez vezes pelos seus colegas.

Apresentação dos resultados, relativos à 4.^a questão:

Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa de anos?

Na 1.^a escolha feita pela turma, verifica-se (teia) que A1 foi nomeada sete vezes pelos colegas. Na 2.^a escolha A1 foi nomeada uma única vez e na 3.^a escolha foi denominada quatro vezes pelos colegas.

Nesta questão, o sujeito em estudo foi nomeado por 12 alunos.

4.1.4 - Análise Documental.

Numa investigação existe sempre a necessidade de recolher e analisar todo um conjunto de documentos, relacionados com o contexto em que se realiza o estudo.

Segundo Bardin (1977) a análise documental pode ser definida como “Uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (p. 45).

Seguidamente apresenta-se um quadro síntese dos indicadores relativos às principais fontes, constantes do processo individual, como um dos instrumentos para caracterizar o perfil do desenvolvimento do aluno.

Quadro 13 - Análise Documental

| Fontes de Avaliação | Categorias | Indicadores |
|---------------------------------------|-------------------------------|---|
| Projeto Educativo Individual (PEI) | Caracterização do sujeito | “Quanto às interações e relacionamentos interpessoais, a aluna revela alguma facilidade nas interações interpessoais básicas. É muito afetuosa com os pares e os adultos e mantém boa relação com os mesmos”. |
| Currículo Específico Individual (CEI) | Nada a referir | Nada a referir |
| Relatório Circunstanciado | Relação entre pares e adultos | “Estabelece boa relação com os adultos e pares, sendo muito afetuosa, mas não adequa a sua atitude no relacionamento com estranhos”. |
| Relatório de Avaliação 3.º Período | Avaliação | “A avaliação dos objetivos definidos no Currículo Específico Individual aponta para progressos muito ligeiros ao nível da aprendizagem e aplicação de |

| Fontes de Avaliação | Categorias | Indicadores |
|---------------------|----------------------------|---|
| | | <p>conhecimentos e da autonomia pessoal, particularmente na sub-área da alimentação”.</p> <p>“A aluna transita ao quarto ano de escolaridade, sendo imprescindível a continuidade da aplicação da medida e) – Currículo Específico Individual e frequência da UAAM. Deverá continuar inserida na mesma turma”.</p> |
| Relatório Médico | Situação clínica/medicação | <p>“(…) o estudo por MLPA é compatível com a existência de uma micro-deleção na região crítica da Síndrome de Williams, o que corrobora a análise por FISH anteriormente realizada e confirma o diagnóstico clínico de Síndrome de Williams”.</p> <p>“(…) é seguida na Consulta de Desenvolvimento do Hospital Dona Estefânia por défice cognitivo grave. Tem também enurese por doença renal e vesical, assim como obstipação. (...) é fundamental que mantenha medicação com Ditropan, (...) Movicol (...). Deve igualmente insistir-se com o treino de esfíncteres (...)”.</p> <p>“(…) é seguida em Consulta de cardiologia pediátrica desde os 5 anos (...), por estenose supra-avalvular aórtica grave. Já foi submetida a cateterismo cardíaco (...)”</p> |

| Fontes de Avaliação | Categorias | Indicadores |
|------------------------------------|---------------------------|--|
| Relatório da Terapia da Fala | Acompanhamento | “(...) foi acompanhada (...) através do projeto de parceria desenvolvido com a Cercipóvoa (C.R.I. – Centro de Recursos para a Inclusão), na Unidade de Apoio a alunos com Multideficiência (...). (...) objetivos melhorar a linguagem em todas as áreas, quer ao nível da expressão da compreensão; melhorar a articulação verbal; melhorar a motricidade orofacial e adequar o padrão de alimentação”. |
| Relatório de avaliação Psicológica | Caracterização do sujeito | “Apresentou um aspecto agradável, com estatura e peso adequados à sua idade cronológica, mas com comportamento e maturidade muito abaixo do esperado. “(...) é uma criança meiga e de fácil trato, embora persistente e com repetições sistemáticas no discurso.. |
| Relatório de Fisioterapia | Dificuldades apresentadas | “(...) dificuldades a nível da motricidade global, planeamento motor, equilíbrio, manutenção de diferentes posturas e principalmente na coordenação motora fina”. |

Após visionamento da análise documental do quadro 13 síntese dos indicadores relativos às fontes mencionadas anteriormente, é importante salientar o item relativo ao PEI e ao CEI da aluna “interações e relacionamentos interpessoais, a aluna revela alguma facilidade nas interações interpessoais básicas. É muito afetuosa com os pares (...)”. “ Estabelece boa relação com os adultos e pares, sendo muito afetuosa (...)”. Os dois documentos indicam que a mesma não revela problemas de interação entre pares. O relatório de avaliação psicológica

menciona que a aluna é “(...) meiga e de fácil trato (...)”, como já tinha sido referido no PEI e no CEI da aluna.

4.2 – Discussão dos Resultados

Para proceder à análise dos resultados obtidos, decide-se seguir a mesma estrutura da descrição dos resultados e proceder à sua comparação e triangulação com os objetivos definidos para esta investigação. O ponto de partida para a realização deste trabalho de investigação empírica foi a elaboração dos objetivos de investigação, para os quais pretende-se obter respostas com a interpretação dos dados recolhidos e analisados. O objeto do estudo é uma aluna do sexo feminino, que frequenta o 3.º ano de escolaridade, com SW. A patologia foi-lhe diagnosticada aos 6 anos numa consulta no hospital Dona Estefânia.

Assim sendo, existem vários fatores que contribuem para que o relacionamento de uma criança com SW com os seus pares se realize da melhor forma possível, principalmente no que diz respeito ao contexto educativo.

A partir da análise das entrevistas dos docentes e dos encarregados de educação da aluna (Quadro7), conseguiu-se verificar, que nenhum dos entrevistados tinha conhecimento acerca da patologia.

Durante o percurso escolar de “A1” nesta escola, a aluna mantém sempre a mesma turma e a mesma professora titular, durante estes três anos.

De acordo com as observações naturalistas (Quadro 4, 5, 6), realizadas nos três contextos educativos, e as entrevistas realizadas, as subcategorias com mais frequências registadas são o relacionamento entre pares, em ambos os casos. Através das observações realizadas, pode-se verificar que a aluna “A1” interage com a turma e vice-versa. Os colegas preocupam-se com ela, ajudam-na na realização das atividades de sala de aula, no recreio brincam com ela e no refeitório ficam atentos sempre que a mesma necessita. Segundo Hartup (1991, p. 23 citado por Almeida, 2000, p. 23) “(...) os pares assumem papéis únicos na socialização da criança ao criarem situações de oportunidades de aprendizagem que não são substituíveis por outros agentes de socialização”.

De acordo com Almeida (2000) as relações entre pares estão:

(...) normalmente associadas ao desenvolvimento de comportamentos sociais e ao estabelecimento de relações gratificantes e construtivistas, aspectos essenciais para que a criança desenvolva uma imagem positiva acerca de si e dos outros e valorize as interações sociais, permitindo-lhe retirar o melhor das relações e a elas retomar em busca de suporte emocional (p.11).

A relação interpessoal pode ser definida como a associação entre duas ou mais pessoas que, de certa forma, se conhecem uma à outra. De acordo com estudos prévios Howes (1988, citado por Lopes, 1998, p. 39) “(...) refere que a amizade inclui traços (características) críticos, tais como a preferência mútua, o prazer mútuo e a capacidade de promover habilidades interacionais, enquanto o companheirismo inclui traços diferentes, tais como a participação com alguém numa aventura, ocupação ou tarefa”.

Todas as situações atrás referidas são comprovadas pelas professoras de educação especial, professora titular de turma e os próprios pais, pois nas entrevistas os entrevistados salientam que os colegas da turma, são muito protetores e tanto os rapazes como as raparigas mantêm um bom relacionamento com “A1”. Os colegas sempre que a aluna falta à escola vão à UAAM perguntar, por que motivo “A1” não foi à escola. Assumindo assim um, junto de “A1”, um papel de supervisão e entreajudada. Na infância com refere Almeida (2000), as interações com outros companheiros com idades similares entre si, são contextos sociais que permitem:

(...) à criança experiências sociais que dão origem à troca de ideias, de perspectivas, de papéis e à partilha de actividades em conjunto que, por sua vez, criam contextos para a negociação interpessoal, para a discussão e para a resolução de conflitos entre pares (p. 18)

Os entrevistados referem que a aluna não manifesta rejeição por parte dos colegas, a professora titular de turma refere que nunca nenhum colega fez algum comentário depreciativo acerca da colega. A aluna nunca foi envolvida numa situação conflituosa, se por acaso ficar mais alterada os próprios colegas ou as professoras rapidamente a acalmam.

Como pode ser analisado através da análise documental (Quadro 13), nos documentos PEI, CEI e no relatório de avaliação psicológica, que a aluna revela facilidade nas interações interpessoais, em termos de personalidade “A1” é muito afetuosa, meiga e de fácil trato. É de referir, que todos os entrevistados são da mesma opinião acerca desta característica muito afável da aluna. Uma das professoras de educação especial refere que “A1” procura muitas

vezes o contato físico e dá elogios e diz muitas vezes “gosto de ti”. A outra professora de educação especial salienta que a criança é alegre, bem-disposta, muito comunicativa e cativante. A professora titular de turma partilha da mesma opinião, aluna é conversadora, gosta que lhe prestem atenção e a elogiem, é divertida, risonha e simpática. A mãe corrobora afirmando que a sua filha é muito afetuosa e feliz. De acordo com as observações naturalistas realizadas, o mesmo também foi observado por variadas vezes, a aluna dá beijinhos aos colegas e pede beijinhos, carícias e abraços Estes autores Rossi, Moretti-Ferreira e Grachetti (2007), referem que:

A característica sociável e falante que os indivíduos com a SWB apresentam conferiu-lhes a denominação da síndrome Cocktail Party Speech (CPS). As características CPS incluem comportamento falante, fala fluente com precisão articulatória, uso de frases estereotipadas e de clichês, hábito de inserir experiências pessoais e irrelevantes ao contexto, além de comportamentos perseverativos (p. 2).

Todas as características mencionadas acerca da personalidade da aluna, são um meio facilitador para os colegas da turma, demonstrarem muita afinidade, carinho, dedicação e proteção pela “A1”.

Através dos testes sociométricos (Quadro 8), pode-se verificar que os alunos em contexto sala de aula, gostam de trabalhar com “A1”, pois a mesma foi nomeada doze vezes pelos colegas.

A professora titular de turma foi uma mais-valia para que esta turma inclui-se “A1”, visto ter utilizado uma estratégia que surtiu o efeito desejado. A aluna não tem um lugar específico, todos os dias tem a possibilidade de escolher o lugar onde se quer sentar, visto a sala de aula possuir quatro lugar (ver planta da sala de aula) vagos à sua disposição. É importante referir, que os alunos ao seu redor, naquele dia, têm a tarefa de a ajudar, em todos os aspetos, trabalho de sala de aula, idas à casa de banho entre outras situações. A professora adotou esta estratégia, com o intuito de não sobrecarregar sempre o mesmo colega e por norma na sala de aula os alunos mais rápidos ajudam os colegas que necessitam de ajuda. Segundo Alves (2000, p. 7) “ A integração escolar e social das crianças deficientes colocadas em estabelecimentos especializados sempre foi o objectivo maior desses mesmos estabelecimentos, na medida em que ela não decorria de esperanças quiméricas”. Surgiu, assim, a “Educação Integrada” que incidia sobretudo na escola “ (...) como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença” (Correia, 1997, p. 19).

De acordo com Vayer e Roncin (1900) as condições de integração dependem sobretudo do adulto, neste caso do professor, cujo papel é mostrar que ele próprio aceita a diferença, não se choca com comportamentos diferentes e que a criança diferente é parte integrante da comunidade.

Neste caso o trabalho de equipa revela-se de uma importância extrema, na realização de atividades com esta aluna e a sua consequente inclusão na sala de aula junto com a restante turma.

Esta era compreendida “(...) como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos” (Correia, 1997, p. 19). Pretendia-se dotar as crianças NEE com circunstâncias e estilos e vida que se aproximassem o mais possível do estilo que, por norma, se preconiza em sociedade; pois só poderão fazer parte integrante da sociedade, se viverem e interagirem nela. De acordo com Dias (2006) é pertinente “(...) entender que integração é fundamental, tendo em vista a procurar normalizar o mais possível estes alunos, pois só com modelos normais se poderá conseguir uma melhor integração escolar e social” (p.33).

Considerando os sinais da síndrome, várias idas à casa de banho, registadas ao longo das observações e referidas por todos os entrevistados, verificou-se que as alunas, neste caso o sexo feminino, ajuda “A1” sempre que necessário. Uma das características comuns acerca da síndrome são as anormalidades geniturinárias: micropênis, estenose de uretra, divertículos de bexiga, nefrocalcionse e calculose renal (Selicorni, 2011).

Para além, desta manifestação provocada pela síndrome, os professores entrevistados referem que “A1” apresenta muitas limitações na aprendizagem, é pouco autónoma e completamente dependente de ajuda. Revela dificuldades graves em todos os domínios e um comprometimento ao nível intelectual. A aluna possui um PEI e um CEI e a nível terapêutico beneficia de terapia da fala, fisioterapia e hidroterapia.

Para Stainback e Stainback (1992, citado por Correia, 2003), uma “(...) escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades” (p. 63).

Perante toda esta problemática e questionado os encarregados de educação acerca das expectativas de futuro para a filha, ambos mencionam que não existem expectativas para o

futuro, no entanto referem que já disseram aos irmãos que vão ter que ajudar a irmã. Um das professoras de educação especial, considera que de futuro “A1” deva integrar um projeto na Cooperação de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade (CERCI) e talvez um Centro de Atividades Ocupacionais (CAO).

Tendo em conta as observações realizadas verificou-se que a aluna interage de forma regular com os seus colegas de turma, solicitando-os em diversas situações, tais como, quando necessita de ajuda, em situação de brincadeira/receio e em situação de realização de trabalhos de sala de aula. A aluna interage aleatoriamente com alunos do sexo masculino ou feminino e o mesmo acontece em relação aos colegas de turma. Relativamente aos testes sociométricos aplicados à turma (Quadro 8, 9, 11), constatou-se que a aluna é escolhida com frequência pelos colegas, quer para a realização de trabalhos de grupo (foi nomeada por 15 alunos), quer para estar sentado ao lado na sala de aula (foi nomeadas por 15 alunos) e quer em contexto recreio/brincadeiras (foi nomeada por dez alunos).

Relativamente à pergunta quando fazes anos (Quadro 12), que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa de anos, a aluna foi nomeada sete vezes como 1.º opção, uma única vez como 2.º opção e quatro vezes como 3.º opção, num total de 12 nomeações. A professora de educação especial menciona que não tem conhecimento que seja convidada para festas de aniversário fora da escola. No entanto, sempre que um dos seus colegas festeja aniversário, na escola, a aluna é convidada. Pois a docente já se apercebeu que a religião da aluna não permite festejar aniversários.

No resultado da realização do teste sociométrico da aluna “A1”, verificou-se que a aluna não tem preferência por nenhum dos sexos, as suas escolhas são aleatórias, o que significa que a aluna interage de igual forma, quer com alunos do sexo masculino quer como alunos do sexo feminino (oito escolhas recaem no sexo feminino e cinco no sexo masculino).

Através dos comportamentos observados, a aluna solícita diversas vezes a ajuda da professora titular de turma, esta situação foi assistida na observação naturalista em contexto sala de aula e todas as docentes entrevistadas, salientam que a aluna necessita sempre de ajuda, apoio individualizado, pois é pouco autónoma. Com a integração destes alunos nas classes regulares surgem outras problemáticas, em particular, as responsabilidades acrescidas ao professor do ensino regular.

Os encarregados de educação são da opinião que a aluna deva frequentar a turma do ensino regular, apesar de estar integrada na UAAM, a aluna frequenta todos os dias a sala de aula do

ensino regular, com a duração de uma hora diária. Os professores responsáveis pela elaboração da CEI da aluna, também são da mesma opinião. Vários estudos referem que a maioria dos professores têm uma opinião positiva relativamente à integração da criança com NEE no ensino regular, reconhecendo, por sua vez, os benefícios inerentes a esta ação. Porém, isto veio provocar aos professores uma sensação de incapacidade e insegurança, o que originou uma «aceitação cautelosa da integração» (Correia, 1997).

De acordo com Correia (1997, p. 19) “A Educação Especial passa de um lugar a um serviço (...)”, sendo que é reconhecido ao aluno com NEE, o direito de frequentar a classe regular, sempre que estas apresentem condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento e integração na sociedade. “A inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades” (Correia, 2003, p. 11).

Ao falar de educação inclusiva está-se a referir a um novo paradigma em termos educativos, ou seja, de uma nova conceção de escola onde todas as crianças sem exceção têm a mesma igualdade de oportunidades independentemente dos valores culturais ou limitações físicas e intelectuais.

Todos os alunos desta turma, incluindo “A1”, beneficiam com a inclusão de alunos com NEE, pois aprendem a respeitar a diferença e a valorizar o contributo de todos para a sociedade onde vivem. Parafraseando Correia (2008, p. 22) a “(...) filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designada e principalmente para os alunos com NEE”. Deste modo, os alunos sem NEE têm a possibilidade de perceber que todos somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites, ou seja, aprendem que todos nós, independentemente do que somos ou representamos, temos sempre algo de valor a dar aos outros.

De acordo com Vayer e Roncin (1900, p. 61) “O facto de colocar as crianças deficientes com as outras crianças é sempre favorável do desenvolvimento dos sujeitos desfavorecidos e jamais é negativo para os normais”.

A própria titular de turma também beneficia com esta inclusão, uma vez que trabalha com outros profissionais, tem a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos, partilhar estratégias e metodologias de ensino. Salend (1998, citado por Correia, 2003) refere, como vantagem, o facto de os professores do ensino regular e os de educação especial que

trabalham em articulação apresentarem níveis de eficiência e de competência superiores aos dos colegas que lecionam em classes tradicionais.

Stainback e Stainback (1992, citado por Correia, 2003), enumera algumas características das escolas inclusivas, nomeadamente, “(...) a diversidade como melhoria da aprendizagem interativa; o respeito pelas diferenças dentro e fora da escola; o apoio aos alunos dentro da sala de aula; a colaboração entre os profissionais da escola; e a participação dos pais na planificação educativa” (p. 63).

Como a escola possui UAAM, todos os professores frisaram que reagem bem à inclusão destes alunos nas salas de aula do ensino regular e o caso desta aluna não foi exceção, segundo mencionou o pai os professores reagiram bem à chegada de “A1” à escola, a inclusão da aluna não podia ter sido melhor. Esta escola e todas aquelas que possuem UAAM, tornam-se verdadeiras comunidades de apoio, baseadas nos princípios de igualdade, justiça, dignidade e respeito mútuo. Onde os alunos aprendem uns com os outros e interiorizam atitudes e valores que os levam, a aceitar a diversidade. Segundo Correia (1997, citado por Rodrigues, 2001) a escola inclusiva “é aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas” (p. 128).

Nesta escola toda a comunidade educativa, ganha com a inclusão de alunos NEE nas turmas do regular, uma vez que a filosofia inclusiva preconiza, na medida em que: “(...) permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, prepara para a vida na comunidade e evita efeitos negativos da exclusão” (Karagiannis & colaboradores, 1996, citado por Correia, 2003, p. 16).

No campo da inclusão/integração da aluna na UAAM e na classe regular, todos os entrevistados partilham da mesma opinião. Os encarregados de educação referem que a filha está muito bem integrada quer na UAAM, quer na turma do regular, pois fala muito nas professoras (educação especial e titular de turma) e nos colegas. Já as três professoras dizem que a aluna está muito bem integrada em ambas as salas.

Ao nível das dificuldades sentidas para a promover a inclusão desta aluna, os encarregados de educação informaram que não encontraram nenhuma dificuldade, pois a aluna foi bem aceite na escola. A professora titular de turma e uma professora de educação especial, referiram que o processo correu com naturalidade, sem percalços. Os colegas reagiram bem e não foi

sentida nenhuma dificuldade. A outra professora de educação especial indagou que as dificuldades detetadas foram facilmente ultrapassadas, houve um esclarecimento e apoio à professora titular de turma.

Como já foi mencionado anteriormente, a única preocupação sentida pela professora titular de turma é ao nível da aprendizagem. A professora apresenta dificuldades em arranjar tarefas variadas que desenvolvam e motivem a aluna, pois possui um poder de concentração muito curto, saltando de atividade em atividade. Deste modo, é fundamental que os professores definam objetivos realistas para estes alunos, uma vez que é extremamente importante que estes sintam êxito no seu desempenho académico.

Assim, é fulcral, segundo Nielson (1999), adotar estratégias como:

- recurso a técnicas de manipulação e objetos concretos;
- divisão das atividades em pequenos passos ou segmentos, ensinando várias vezes os procedimentos a seguir para realizar cada uma das respetivas partes,
- ensino individualizado;
- recurso a tarefas que possibilitem a estes alunos aquisição de competências de trabalho, no âmbito de situações do quotidiano.

Como alternativas de trabalho, para alunos com esta patologia, “(...) são sugeridas as atividades em duplas, visto que as crianças com essa síndrome possuem como característica, além da musicalidade, grande sociabilidade” (Silveira, 2012).

Esta criança, ao pertencer ao ambiente escolar, terá grandes hipóteses de estabelecer relacionamentos com os demais, passando, então, a se beneficiar com estas trocas sociais, fato que irá auxiliar o seu processo de aprendizagem, tanto em relação aos conteúdos curriculares, quanto em relação aos comportamentos sociais.

Com a integração destes alunos nas classes regulares surgem outras problemáticas, em particular, as responsabilidades acrescidas ao professor do ensino regular. De acordo com Correia (1997), os professores encontram-se “sem formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado” (p. 20).

Nesta perspetiva, adquire importância relevante o desempenho do professor, no que respeita à diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias

que facilitem a progressão da aprendizagem dos alunos, tais como, a diferenciação pedagógica, adaptações curriculares ou o trabalho cooperativo.

Na análise das observações naturalistas em contexto refeitório, a aluna é sempre acompanhada por uma assistente operacional, que com a ajuda dos colegas que almoçam junto de “A1”, vão visionando as suas tarefas e por vezes auxiliando-a se necessário. A aluna come muito depressa (coloca muita comida na boca), é necessário estar sempre a ser alertada para comer devagar e colocar pouca quantidade de comida na boca. A aluna não consegue descascar a fruta, esta tarefa é sempre executada pela assistente operacional. Ao almoço a aluna senta-se em diferentes lugares e rodeada de diferentes colegas, que como já referi anteriormente, a vão auxiliando sempre que necessário.

Os comportamentos observados em contexto recreio, estão sempre em sintonia com as ideias dos entrevistados que referem, que a aluna gosta muito de brincar com os colegas. A mãe refere que ela em casa fala muito nos colegas e diz que são seus amigos. Uma das professoras de educação especial refere que “A1” relaciona-se mais com o grupo de meninas, pois são mais maternalistas e identificam-se nas brincadeiras. A outra professora de educação especial, diz que a aluna se relaciona mais com a “L”, “J” e “X”. A professora titular de turma salienta que a aluna relaciona-se com os colegas que têm mais dificuldade em fazer amigos.

“Neste contexto, os companheiros são um dos muitos agentes socializadores aos quais a criança em idade escolar tem acesso, possuindo uma espécie de cultura própria, peculiar, com história, organização social e formas de utilizar a comunicação particulares. Enfatiza-se, desse modo, que esta interação possui relevante influência no desenvolvimento do sujeito, em todos os aspectos” (Freitas e Lustosa, s.d).

O brincar facilita a inclusão destes sujeitos, já que permite a sua interação, bem como sua “aceitação”, favorecendo uma inclusão plena referente não apenas às práticas escolares, mas sim à interação social entre os seus companheiros, através do brincar. (Freitas e Lustosa, s.d).

Relativamente ao relacionamento entre adultos, desde professores a assistentes operacionais, os entrevistados referem que “A1” apresenta uma boa relação com todos eles. De salientar que a aluna tem uma adoração em especial pela assistente que acompanha os alunos da UAAM, chegando a sonhar e falar enquanto dorme, estas informações foram fornecidas pela mãe da aluna. No campo das observações naturalistas, esta situação foi visionada sempre que

na sala de aula entrava alguma professora, a aluna procurava a sua atenção para lhe dar um abraço.

Relativamente à participação nos assuntos escolares, todos os entrevistados até o próprio encarregado de educação, referem que são presentes, interessados e colaborantes com a escola. No entanto a professora titular de turma, menciona que não tem muito contacto com o encarregado de educação, uma vez que os assuntos relacionados com “A1” são praticamente todos tratados pela UAAM.

5 – Conclusão

A investigação teve como principal objetivo, perceber se a SW afeta a relação entre pares, essencialmente em contexto educativo e daí a pretensão de dar resposta à questão de partida: Será que o portador de SW tem a relação com os seus pares afetada pela patologia?

Para se chegar à resposta desta questão, o processo foi meticoloso, que passou por várias fases de concretização, desde a busca da pesquisa bibliográfica pertinente acerca da síndrome para a realização da etapa teórica, até à realização e recolha de dados através dos vários instrumentos.

A união de toda a informação recolhida permitiu que o objetivo geral se desdobrasse em vários objetivos específicos, que foram executados ao longo de toda a investigação. Através das observações naturalistas, das entrevistas, dos testes sociométricos e da análise documental os objetivos desta investigação foram alcançados. Identificaram-se atitudes e comportamentos não só por parte da aluna com SW, mas também pelos seus pares, dando a conhecer o tipo de relação estabelecida entre eles. Para além disso, foram reconhecidos sinais da síndrome manifestados pela aluna e estratégias utilizadas pelos docentes.

Chegado o momento de tecer algumas considerações sobre o trabalho efetuado, desde a sua planificação até à concretização, urge esboçar algumas conclusões confrontando os objetivos que emergem da pergunta de partida.

No decorrer da investigação, após executada a pesquisa bibliográfica e o tratamento dos dados decorrentes, das observações naturalistas, das entrevistas realizadas a todos os intervenientes e aplicados os testes sociométricos a todos os colegas de turma, pode-se concluir que de facto a aluna com SW atualmente interage de forma positiva com o seu grupo de pares, encontra-se perfeitamente integrada na sua turma e apresenta um relacionamento bastante saudável com os seus colegas, que a ajudam em variadas ocasiões, incluindo nos momentos nos quais os sinais da síndrome se evidenciam.

O bom relacionamento entre “A1” e os seus colegas de turma reflete-se, não só em contexto sala de aula, como também em contexto de recreio e em contexto refeitório.

Todos estes resultados são corroborados pela apresentação e discussão de resultados, onde se encontram as respostas à pergunta inicial, ao objetivo geral e aos objetivos específicos, proporcionados por todos os intervenientes neste estudo.

Em relação aos testes sociométricos, estes foram realizados na sala do ensino regular, todas as crianças responderam às questões. A aluna A1 é escolhida por diversas vezes pelos seus colegas, o que demonstra estar bem integrada na sala de aula.

Através das entrevistas, conseguiu-se apurar muitas informações, principalmente sobre a caracterização da aluna em estudo, sobre a inclusão da criança no ensino regular e sobre a relação criança/comunidade escolar. Verifica-se que existe uma boa inclusão da aluna com SW, tendo-se constatado que o mesmo se encontra incluso na escola e sal turma que frequenta.

Nas observações naturalistas conseguiu-se verificar que a “A1” é uma criança muito alegre, muito afável, simpática e com uma personalidade muito vincada. Todas estas características puderam ser verificadas através das observações realizadas nos diversos contextos.

No que diz respeito às interações, é uma criança que gosta de todos os colegas, professores e assistentes operacionais. Regista-se a existência de interações muito positivas com os colegas e vice-versa, como também a existência de uma relação boa em relação aos professores. Neste âmbito salienta-se a compreensão e colaboração dos intervenientes como fator decisivo para as interações positivas, contribuindo assim para o bem-estar e reforçando desta maneira uma inclusão mais sólida na sala de aula.

Os alunos que estão sentados ao lado de “A1” na sala de aula, também têm um papel preponderante, pois são vistos como facilitadores da sua própria inclusão em ambiente escolar.

Visto existirem no nosso país tantas crianças com NEE, inseridas em contexto escolar, sendo muitas delas consideradas doenças raras, deveria existir mais informações acerca do relacionamento destas com os colegas da turma do regular, assim como existir mais campanhas de sensibilização em escolas, de modo a dar a conhecer vários tipos de patologias.

Nos últimos anos têm-se dado uma importância, cada vez maior, à problemática da inclusão no sentido de alertar toda a comunidade educativa para esta questão de modo a modificar as suas práticas relativamente aos alunos com NEE. Com o passar dos anos as escolas tomaram consciência desta realidade, contudo é necessário, que todos os intervenientes na vida escolar destas crianças e jovens continuem a modificar as suas metodologias para que se possam obter resultados positivos.

Para que o sucesso de todos os alunos seja alcançado, nomeadamente os alunos com

necessidades educativas especiais têm sido tomadas algumas medidas, exemplo disso é o Decreto-Lei 3/2008 que visa a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (...) que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (...)”.

A inclusão será facilitada se todas as crianças participarem nas mesmas atividades inseridas num mesmo contexto, para que tal aconteça será necessário ter em conta as características de todos os alunos nas planificações dessas mesmas atividades, por parte do professor. Existe igualmente a necessidade de cooperação e partilha de informações entre os professores titulares de turma e os professores do Educação Especial. Todos estes aspetos foram tidos em conta ao longo do presente estudo, alguns deles já analisados e discutidos, sendo necessário, agora, sistematizar os resultados obtidos.

Os autores Vayer e Roncin consideram que a integração das crianças deficientes no mundo das outras crianças é considerada como desejável, pelo menos em certos momentos e em certas condições.

É, pois, grande o desafio que se coloca à escola inclusiva porque, mais do que aceitar a presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular, há que construir e promover a existência de um único sistema educativo em desfavor da qualidade de sistemas (regular e especial) tantos anos praticado na educação nacional. Contudo, há que ter em conta a diversidade e promover o uso de estratégias pedagógicas e recursos escolares alternativos que se adequem às diferentes necessidades dos alunos.

Uma das dificuldades do estudo deve-se ao facto de haver muito pouca bibliografia sobre esta patologia, pois foram encontradas poucas investigações anteriores que fornecessem pistas sobre a síndrome e acerca do relacionamento de crianças NEE com os seus pares, o que dificultou a pesquisa.

Por se tratar de um estudo de caso único, uma das principais limitações é o facto de não se poder realizar generalizações dos resultados encontrados, pois trata-se da reflexão de um caso de vida real.

Espero que a realização desta dissertação de Mestrado, constitua uma valorização ao nível do conhecimento científico na área das doenças raras, uma mais-valia para os profissionais empenhados na intervenção com estas crianças e um incentivo ao prosseguimento de futuras investigações.

Como estudos futuros e para tornar este estudo mais abrangente, poderíamos alargá-lo não só ao processo inclusão/interação em contexto sala de aula, mas também à inclusão social do mesmo. Neste caso o estudo tornava-se mais abrangente, porque teríamos que trabalhar com todas as pessoas que a rodeiam e se envolvem na vida da aluna “A1”.

Considera-se que com as condições existentes, o trabalho foi o melhor possível, é claro que nem tudo foi perfeito mas de uma forma geral foi muito bom. Pois o trabalho foi focado nas características da aluna e nas relações entre pares e neste caso pode-se dizer — Missão Cumprida!

6 - Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2000). *As Relações Entre Pares Em Idade Escolar*. (Coleção Infans). Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alves, L. (2000). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. (2.^a ed.). França: Edições ASA, S. A. (pp. 9 – 70).
- Amaral, V. (s.d). *SW – Manual de orientação para pais e professores*. Acedido em: <http://www.swbrasil.org.br/artigos/sw-manual-de-orientacoes-para-pais-e-professores>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas Sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Camacho, M. (2007). *A igualdade de oportunidades e as Necessidades de Educativas Especiais. Diversidades – Nas teias da inclusão*, (Ano 5, N.º17), Serviços da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2000). *Fatores contextuais na emergência do comportamento de cuidado em crianças*. Acedido em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100010
- Centro Hospitalar de Coimbra, EPE (s.d). Acedido em: <http://www.chc.min-saude.pt/servicos/Genetica/williams.htm>
- Cervo, A. & Bervian, P. (2002). *Metodologia científica*. (5^a ed.). São Paulo: Prentice Hall.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Dias, F. (2006). *Educação pelos pares: uma estratégia na promoção da saúde*. Universidade Nova de Lisboa.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora (pp. 26 – 54).
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Canada: Lusodidatica.
- Garilli, A. (2005). *200 amigos (ou mais) para 1 vaca*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Lima, et al. (2013). *Manejo comportamental de crianças e adolescentes – Guia para professores, pais e cuidadores*. São Paulo: Memnon edições científicas.
- Lopes, J. (1998). *Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigações*. Braga: S.H.O. – Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Ludke, M. & Marlin, E.D.A. André (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo. E.P.U.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula – Um guia para professores* (3 Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Pinto, C. A. & Teixeira, M. & Borges P. & Melo L. & Rodrigues A. (2008). *Alunos na escola: Imagens e interações*. Porto: Editor: ISET.
- Quivy, R. & Campenhoudt L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3 ed). Lisboa: Gradiva.
- Rios, J. A. (1987). *Educação dos Grupos*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

- Romero, A. (1991). *Metodologia de Análise de Conteúdo*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Rossi, N.; Moretti-Ferreira, D.; Giachetti, C. (2006). *Genética e linguagem na síndrome de Williams-Beuren: uma condição neuro-cognitiva peculiar*. *Pró- Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, (vol. 8, N.º3).
- Rossi, N.; Moretti-Ferreira, D.; Giachetti, C. (2007). *Perfil comunicativo de indivíduos com a síndrome de Williams-Beuren*. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, (vol. 12, N.º1).
- Selicorni, A. (2011). *Williams Síndrome*. Lisboa: Fedra – Federação das Doenças Raras de Portugal. Lisboa
- Silva, A. & Pinto, J. (1989). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silveira, L. (2012). *A Síndrome de Williams e a memória auditiva: um caminho possível para as práticas pedagógicas na escola comum*. Acedido em: www.facevv.edu.br/Revista/08/Artigo8.pdf
- Siqueira, C. (s.d). Acedido Freitas, C.; Lustosa, A. (s.d). *A Interação do Social entre pares: A Importância do Brincar para a Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Mental*. Acedido em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/.../01_Camila%20Siqueira.pdf
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1900). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vidal, N.; Carolino, W.; Cavalcante, I.; Carvalho M. (2010). *Síndrome de Williams-Beuren: Uma revisão da literatura*. Acedido em: http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=5153
- Vieira, F. & Pereira, M. (1996). *“Se houvera que me ensinara...” A educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação

Decreto-Lei 286/89, de 29 de agosto. Diário da República, nº 198 – 1ª Série. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, nº 4 – 1ª Série. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto. Diário da República, nº 193 – 1ª Série. Ministério da Educação: Lisboa.

Apêndices

Apêndice A - Autorização para a realização do estudo



Pedido de Autorização ao Agrupamento

*Exma. Sra. Diretora do Agrupamento
de Escolas de S. João da Talha*

Eu Rute Alexandra Capão Baltazar, venho por este meio solicitar a Vossa Exa. autorização para a realização de recolha de dados para fins de investigação relativa à elaboração da minha Dissertação de Mestrado “Inclusão de um aluno com Síndrome de Williams numa turma de 1.º Ciclo do Ensino Regular”, realizada no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE). A criança que pretendo estudar será a aluna Iman Idris Hassan, a frequentar o 3.º ano de escolaridade e inserida na Unidade de Multideficiência do Agrupamento.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, os participantes são identificados, acrescentado ainda sob compromisso de honra que o funcionamento da escola não será posto em causa.

Desde já agradeço a atenção dispensada.

Lisboa, 6 de janeiro de 2014

A Professora

(Rute Alexandra Capão Baltazar)



Pedido de Autorização ao Encarregado de Educação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Eu Rute Alexandra Capão Baltazar, venho por este meio solicitar ao Encarregado de Educação da aluna Iman Idris Hassan autorização para a realização de observação naturalista, análise documental e entrevistas, para fins de investigação relativa à elaboração da minha Dissertação de Mestrado “Inclusão de um aluno com Síndrome de Williams numa turma de 1.º Ciclo do Ensino Regular”, realizada no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE).

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, os participantes são identificados, acrescentado ainda sob compromisso de honra que o funcionamento da escola não será posto em causa.

Desde já agradeço a atenção dispensada.

Lisboa, 10 de janeiro de 2014

A Professora

(Rute Alexandra Capão Baltazar)

Autorização do Encarregado de Educação

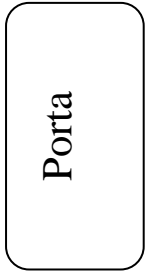
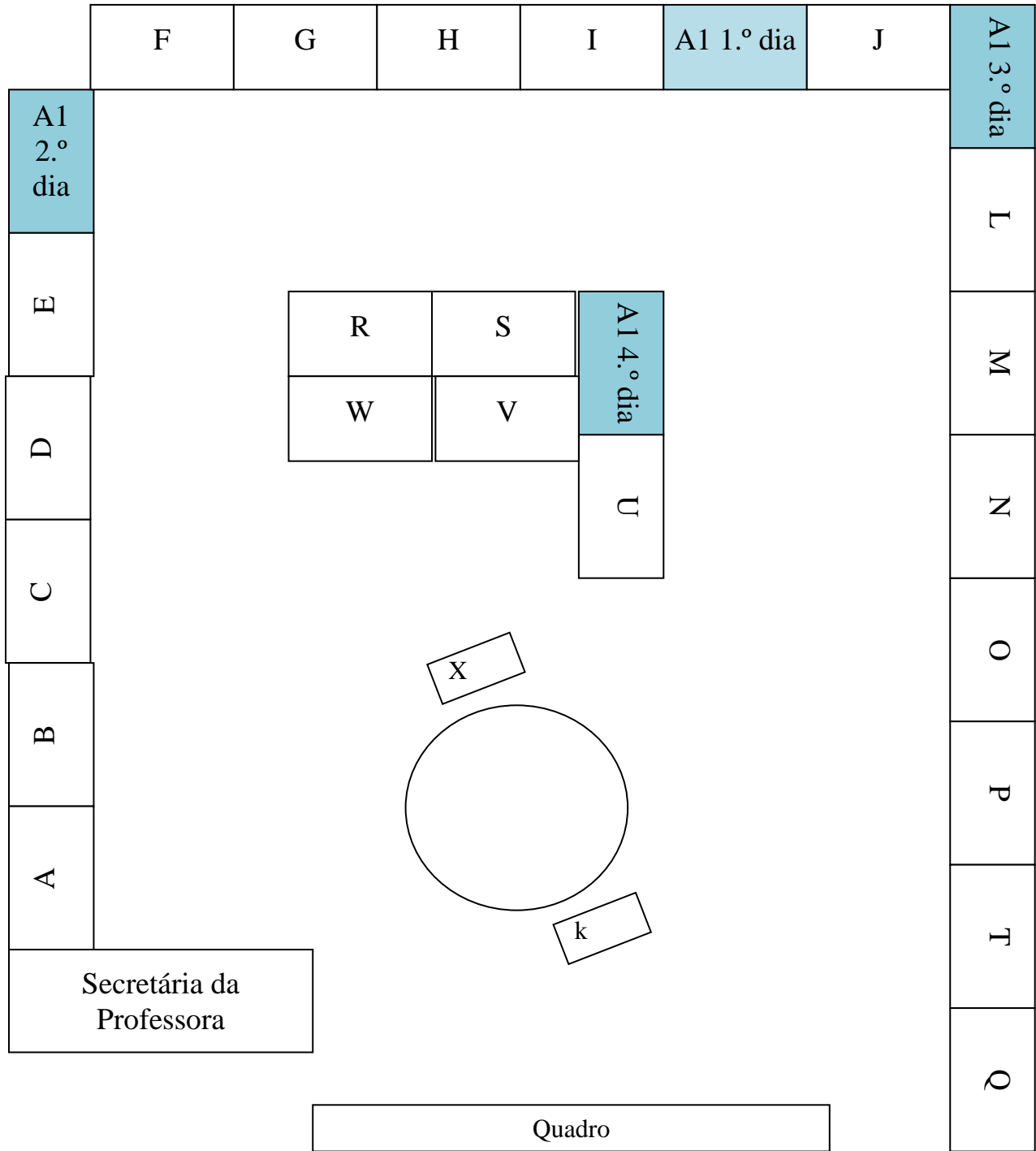
Eu _____ Encarregada de
Educação, da aluna _____,

S. João da Talha, ____ de janeiro de 2014

Encarregado de Educação

Apêndice B - Planta da sala de Aula

Planta da Sala de Aula



Legenda:



Lugar de A1

Apêndice C - Grelhas de Observação Naturalista:

- Sala de Aula

- Recreio

- Refeitório

Grelha de Observação Naturalista

Local: Sala de Aula

Ano de escolaridade: 3.º

Turma: B

Nº de alunos: 25

Data: 14/03/2014

Hora: 11h – 12h

| Hora | Descrição | Inferências |
|--------------|---|--|
| 11h – 11h 05 | <p>A professora pergunta a “A1” com quem brincou no recreio? “A1” responde que brincou com A aluna “L”.</p> <p>“A1” levantou-se e foi para junto da professora. A professora da sala em frente entrou na sala para mostrar a prenda do dia de pai e “A1” deu-lhe um abraço.</p> <p>“A1” continua junto da professora e esta diz-lhe para dizer o nome dos colegas. “A”1 começa por uma ponta da sala a dizer o nome de todos.</p> <p>Alguns colegas começaram a rir e a professora disse para eles não se rirem e deixar “A1” pensar.</p> <p>O aluno “Y” pergunta a “A1” qual é o teu namorado?</p> <p>“A1” não respondeu.</p> <p>A professora disse muito bem, agora “A1” queres cantar uma canção?</p> <p>“A1” respondeu que sim. Os alunos bateram palmas após “A1” cantar.</p> <p>Os alunos “T” e “U” pediram para “A1” cantar a canção “Não me toca”</p> <p>“A1” começa a dançar e a cantar.</p> <p>A professora disse que tinham que parar para irem trabalhar.</p> <p>A professora pede para “A1” para sentar-se, porque vais fazer uma ficha.</p> <p>“A1” pergunta e os meninos?</p> <p>A professora disse que os meninos também vão trabalhar.</p> <p>“A1” já sentada, começou novamente a cantar.</p> <p>A professora diz para “A1” parar de cantar, porque vamos todos trabalhar.</p> <p>A professora dirige-se ao lugar de A1, para lhe dar o trabalho.</p> <p>A1 pede à professora que quer ir à casa de banho.</p> <p>A professora pergunta se “A1” quer mesmo ir à casa de banho. “A1” responde que não.</p> | <p>Parece-me:</p> <ul style="list-style-type: none"> - feliz - estar a pensar - contente - que os alunos gostam - aborrecida - empenhada no trabalho |

| | | |
|----------------------|--|---|
| <p>11h15 – 11h20</p> | <p>A professora continua junto de A1 e começa a explicar-lhe o trabalho. Que animal é este? “A1” ouve a pergunta da professora e responde que é um urso. A professora volta a perguntar e aqui (apontando para a imagem). “A1” responde que são abelhas. A professora olha para “A1” e diz olha bem são só abelhas? “A1” olha e diz não e o mel. A professora diz as abelhas dão o mel. Agora vais fazer o caminho do ursinho até ao mel, passando pelas abelhas. A professora pede o dedo a “A1” e faz o caminho com o dedo dela. “A1” tira a cor vermelha para fazeres o labirinto. A professora foi ajudar outro aluno e A1 chama pela professora. A aluna “J” diz para “A1” esperar a colocar o dedo no ar. “A1” coloca o dedo do ar, mas volta a chamar a professora. A professora voltou junto de “A1” e diz que ainda falta aqui um bocadinho do caminho, vamos lá fazer. “A1” começa a fazer o que falta. A professora deu um novo trabalho a” A1” – ficha de frutas? A professora explicou o trabalho a “A1” e disse-lhe que queria as frutas muito bem pintadas.</p> | <p>- atenta</p> <p>- impaciente</p> <p>- entusiasmada</p> |
| <p>11h30 – 11h35</p> | <p>A professora pede para “ A1” coloca as canetas em cima da mesa. “A1” faz o que a professora pediu. A professora pergunta a “A1” qual destas é a cor do morango? “A1” fica a pensar e responde amarelo e verde. A professora diz-lhe que ela está enganada, é vermelho. E pede-lhe para tirar a cor vermelha. “A1” tira e começa a pintar. A aluna “J” diz para “A1” não sair fora do risco enquanto pintava. A professora volta junto a “A1” e dá novas instruções: “A1” de que cor é a banana? “A1” tira a cor amarela e diz é amarelo A aluna “J” diz muito bem, agora começa a pintar, mas bem pintado. “A1” continua o trabalho. A aluna “A1” chama a professora e levanta-se.</p> | |

| | | |
|----------------------|--|--|
| <p>11h45 – 11h50</p> | <p>Quando chega junto da professora diz que vai lavar as mãos e sai da sala. A professora diz que não e vai atrás de “A1”, voltaram as duas para a sala e “A1” sentou-se. A aluna “J” diz para “A1” voltar a pintar o morango. “A1” tira o vermelho da caixa e começa a pintura. A aluna “S” que andava de pé na sala, vai junto de “A1” e disse-lhe que o morango não está todo pintado. “A1” continuou a pintura, mas rapidamente diz à professora que já está. E diz: Meninos olhem para o meu trabalho. A aluna “J” ajuda “A1” e diz-lhe que falta pintar a laranja. “A1” volta a pintar o morango, com a cor laranja. “A1” pede à professora que quer ir à casa de banho. A professora vai ao lugar de “A1” e vai com ela à casa de banho. “A1” e a professora voltaram para a sala. “A1” depois de estar sentada pede para “J” lhe dar um beijinho. A aluna “J” dá-lhe um beijinho. “A1” volta ao trabalho, pintando a laranja de cor de laranja. “A1” diz novamente professora quero ir à casa de banho? “A1” dá um beijinho à aluna “J”. A professora passou junto de “A1” e diz-lhe que quer o trabalho bem feito, porque depois vão colar as frutas na cestinha. A aluna “J” pergunta a A1 qual é a cor da maçã? “A1” respondeu que é roxa. A aluna “J” diz para “A1” pensar bem. “A1” não gosta e dia que a “J” é chata! A “J” olhou para “A1” e diz: eu sou chata. “A1” responde que não.</p> <p>“A1” levantou-se e vai para junto da mesa da professora. Começou a mexer na garrafa de água da professora. A aluna “N” foi junto de “A1” e disse para ela não beber água daquela garrafa, pois é da professora. “A1” vai mostrar o desenho à professora e vai junto da mesa do aluno “G”, mexe-lhe no estojo</p> | <p>- contente</p> <p>- entusiasmada</p> <p>- dizer isto de forma carinhosa</p> |
|----------------------|--|--|

Grelha de Observação Naturalista

Local: Recreio

Ano de escolaridade: 3.º

Turma: B

Data: 14/03/2014 Hora: 10h30 – 11h

| Hora | Descrição | Inferências |
|----------------|---|---|
| 10h30 – 10h 35 | <p>“A1” sai da sala de mão dada com “J” e vão as duas para o recreio.</p> <p>“A1” vê outro aluno da UAM e diz: vamos brincar com aquele menino?</p> <p>“J” disse para ela fica ali que ai chamar a “L”.</p> <p>“A1” responde: ok.</p> <p>A aluna “L” trouxe consigo as alunas “F”, “J” e “G”. “A1” deu um abraço a todas e estiveram sentadas nos degraus da escada a brincar com umas bonecas da aluna “A1”.</p> | <p>Parece-me:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alegre -animada - divertida |

Grelha de Observação Naturalista

Local: Refeitório

Ano de escolaridade: 3.º

Turma: B

Data: 14/03/2014 Hora: 13h – 13h30

| Hora | Descrição | Inferências |
|-------------|--|--|
| 13h – 13h30 | <p>“A1” quando chegou ao refeitório perguntou à auxiliar se hoje o almoço era hambúrguer. A auxiliar respondeu que não e que era carne picada. “A1” senta-se entre os alunos “Q” e “I”.</p> <p>“A1” espera pelo comer e diz para “Q” que tem fome. “A1” tira os talheres e diz que vai comer com a colher. O almoço chega “A1” começa a comer, mas diz para “I” que o comer está muito quente.</p> <p>A auxiliar senta-se à frente de “A1” e diz para ela comer devagar. “A1” diz que não quer a fruta. A auxiliar diz que ela tem que comer a fruta, que a fruta faz muito bem.</p> <p>Os alunos “Q” e “I” dizer adeus a “A1” e dizem para ela comer tudo.</p> <p>A auxiliar tira o prato da frente de “A1” e dá-lhe a tigela da sopa. “A1” começa a comer, diz que está cansada. “A1” pergunta à auxiliar se ela amanhã vai ao piquenique. A auxiliar responde que sim. “A1” diz que a professora dela também vai.</p> <p>“A1” começa a comer a fruta que a auxiliar já descascou.</p> <p>No final da refeição “A1” com a ajuda da auxiliar vai colocar o tabuleiro no suporte de arrumação.</p> | <p>Parece-me:</p> <p>- com fome</p> <p>- feliz</p> |

Grelha de Observação Naturalista

Local: Sala de Aula Ano de escolaridade: 3.º Turma: B

Nº de alunos: 25 Data: 21/03/2014 Hora: 11h – 12h

| Hora | Descrição | Inferências |
|--------------|--|---|
| 11h – 11h 05 | <p>A aluna “A1” chegou do recreio, com as alunas “F”, “L” e “J”. “A1” trazia na mão um cão de peluche. Foi para o seu lugar e disse para aluna “F” fazer uma festinha no seu boneco. A aluna “F”, fez a festinha e disse cão é muito fofinho.</p> <p>A professora diz aos alunos para estes beberem o leite.</p> <p>A aluna “J” levantou-se foi em direção a “A1” dar-lhe o elástico do cabeçaço.</p> <p>A aluna “A1” pede ajuda à aluna “E” para lhe tirar o casaco. A aluna “E”, pergunta à professora se pode tirar o casaco a “A1”. “A1” com a ajuda de “E” tira o casaco. A aluna “A1” continua a brincar com o cão.</p> <p>A aluna “J” levanta-se novamente vai junto de “A1” e pede-lhe o cão, que é de “L”. “A1” pede para ficar mais um bocadinho com o brinquedo. “L” diz que não pode ser porque a aluna “L”, quer o brinquedo. “A1” dá o brinquedo.</p> <p>Depois de dar o brinquedo a “L” a aluna “J” volta junto de “A1” e dá-lhe um abraço.</p> <p>A aluna “A1” pergunta a “E”, se ela vai escrever. “E” tira um livro de histórias da mochila a começa a mostrar a “A1”.</p> <p>A professora vai junto de “A1” para lhe dar trabalho e pede a “E” para explicar o trabalho a</p> | <p>Parece-me:</p> <p>- Feliz</p> <p>- Triste e aborrecida</p> <p>- Contente</p> |
| 11h15-11h20 | | |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>“A1”. A aluna “E” inicia a explicação e pergunta “A1”o que come o rato? “A1” responde: come queijo. A aluna inicia a trabalho pegando nos lápis de cor, ligando a animal ao seu alimento.</p> <p>A aluna “A1” diz a “E” que quer ir à casa de banho. “E” diz à professora. A professora pede à aluna “D”, para ir com “A1” à casa de banho. “A1” vai de mão dada com “D” à casa de banho. Voltam as duas para a sala.</p> <p>A aluna “E” volta à explicação e pergunta o que come o gato? “A1” responde: come milho. “E” pensa melhor, “A1” acaba por responder: come peixe. “A1” vai começar a ligar o gato ao peixe, mas “E” pergunta tu lavaste as mãos? “A1” responde que não. A professora ouve a conversa e diz “A1” tu sabes que quando vais à casa de banho tens que lavar sempre as mãos e pede para a “E” ir com ela lavar as mãos.</p> <p>As duas voltam para a sala e “A1” diz olá meninos!</p> <p>A aluna “E” ajuda “A1” a apanhar o lápis de cor que estava no chão e voltam ao trabalho.</p> <p>“ E” pergunta o que come o cão? “A1” aponta com o dedo para a imagem do osso e pergunta: o que é isto? A aluna “E” responde é o osso. Agora liga o cão ao osso. “A1” procura um lápis e faz a ligação. A aluna “A1” diz este é o coelho. “E” diz muito bem, e o que come o coelho? “A1” pensa e passado um tempo responde: cenoura. E começa a fazer a ligação.</p> <p>A professora chama a aluna “E” para ir fazer um exercício ao quadro e “A1” começa a riscar a mesa, sem ninguém ver. Quando a aluna “E”, volta para o lugar vê e mesa riscada e diz para “A1” apagar os riscos com a borracha. “A1” começa a apagar.</p> | <p>- Aflita</p> <p>- Feliz</p> <p>- Feliz</p> <p>- Muito contente</p> <p>- Pensativa</p> |
|--|--|--|

| | | |
|-------------|---|--|
| 11h30-11h35 | <p>A aluna “E” volta a explicar a última ligação a”A1” o que come a galinha? “A1” liga sem dizer o nome do alimento, mas “D” pergunta como se chama esse alimento, “A1” responde milho. “A1” diz para “E” o trabalho chegou ao fim!</p> <p>A aluna “D” diz para “A1” dizer à professora que já acabou a ficha e “A1” sem sai do lugar diz professora já acabei e levanta a ficha no ar.</p> <p>A professora vê a ficha e faz pergunta à A1 para ver se ela sabe o que cada animal come. A1 acerta em tudo e a professora diz para ela ir à “E” dizer os nomes dos animais. A1 vai para o lugar e diz: rato, cão, galinha, gato e coelho.</p> <p>A professa chama a aluna A1 e diz que precisa da sua ajuda.</p> <p>A1 levanta-se do lugar e vai para junto da professora. A professora diz agora vai distribuir os livros aos teus colegas. A professora dá um livro de cada vez à aluna dizendo os nomes e ela começa a distribuir. Durante a execução da tarefa a aluna não demonstra dificuldade em reconhecer cada colega. A aluna quando passa junto da aluna ”L” faz uma festinha ao brinquedo.</p> <p>A professora agradece a ajuda de A1 e diz-lhe que vai fazer um trabalho. Dá-lhe uma folha e a cola e vai com ela para o seu lugar.</p> <p>A1 coloca o material em cima de mesa e diz a “E” olha o que a professora me deu?</p> <p>A professora foi buscar um bloco de papel de lustro e pede para A1 escolher a cor preencher a maçã. A1 folheia o bloco duas vezes e acaba por escolher azul.</p> | <p>- Muito entusiasmada - Feliz</p> <p>- Entusiasmada</p> <p>- Muito feliz</p> |
|-------------|---|--|

| | | |
|---------------|--|---|
| 11h45 – 11h50 | <p>A professora diz para A1 tu já viste alguma maçã azul. A1 responde dizendo que não e volta a ver o bloco. Quando A1 chega à cor vermelha a professora pergunta-lhe que cor é aquela. “A1” responde dizendo que era vermelho e diz também que quer aquela cor.</p> <p>A professora explica que agora A1 vai rasgar o papel em pedaços pequenos e colar na folha. A1 começa o trabalho. A aluna “F” disse para “A1” rasgar bocadinhos pequeninos.</p> <p>Enquanto realiza o trabalho “A1” pergunta à aluna “E” se vai ao passeio? “E” responde que amanhã não há passeio.</p> <p>A professora aproveita o bloco de papel de lustro e vêm junto de “A1” perguntar-lhe as cores e com os lápis de cor pede-lhe para contar. A professora diz para “A1” continuar a preencher a maçã. “A1” começa a rasgar bocados de papel muito grande e a professora diz-lhe que assim não pode ser, o trabalho assim não fica bonito.</p> <p>“A1” diz à professora que quer ir à casa de banho. Mas a professora diz que a “A1” não quer ir à casa de banho.</p> <p>“A1” continua a trabalho.</p> <p>A professora pede a “B” para ir ajuda A1 a fazer o trabalho, enquanto corrige o seu trabalho. O aluno “B” vai para junto do lugar de “A1”. Quando o “B” chega perto de “A1”, “A1” grita: “B”, “B”, “B”...</p> <p>“B” começa a rasgar papeis para ajudar “A1”, esta diz para “B” que está cansada. “B” diz se está cansada então cola, e ajuda “A1” a colocar cola na folha. Os alunos “B” e “E” continuam a ajudar A1 no trabalho. “A1” dá a tarefa por terminada e diz já está vou mostrar à</p> | <p>- Muito feliz - Entusiasmada</p> |
|---------------|--|---|

| | | |
|--|--|-----------------|
| | <p>professora. O aluno “B” diz não está nada, ainda existem espaços em branco. Os três continuam o trabalho. O aluno “B” vai junto da professora mostrar o trabalho de “A1”. “A1” levanta-se atrás de “B” e vai também junto da professora. A professora observa o desenho e diz muito bem. Queres tomar conta dos meninos? Quem não se portar bem escreves o nome no quadro.</p> <p>“A1” diz que sim e vai para junto do quadro e agarra no giz. De seguida manda calar os colegas e começa a fazer risco no quadro, como se estivesse a escrever os nomes dos colegas que estão a falar.</p> <p>A professora pede a “B” para ficar no quadro junto de “A1” e diz-lhe também para ajudar “A1” a escrever o nome dela no quadro. O aluno “B” ajuda “A1”. A aluna “A1” depois de escrever o seu nome diz: professora já escrevi. A professora vê e diz muito bem. Volta a pedir a “B” para ajudar a escrever o nome dela com letra de impressa e faz o exemplo no quadro.</p> <p>A aluna “O” vai junto de “A1” e diz-lhe para ela não colocar a apagador na boca.</p> <p>A aluna “S” vai mostrar o trabalho à professora, passa junto de “A1” e dá-lhe um abraço.</p> | <p>- Alegre</p> |
|--|--|-----------------|

Grelha de Observação Naturalista

Local: Recreio

Ano de escolaridade: 3.º

Turma: B

Data: 21/03/2014 Hora: 10h30 – 11h

| Hora | Descrição | Inferências |
|----------------|--|---|
| 10h30 – 10h 35 | <p>“A1” sai da sala de mão dada com as alunas “J” e “M” e vão para o recreio.</p> <p>As alunas vão dar uma volta pelo recreio de mão dada com “A1”. A aluna “C” e N” juntam-se ao grupo e sugerem irem fazer uma dança. “ A1” diz que adora dançar e assim começam a falar para formarem grupos. As alunas “J” e “M” querem ser par com “A1”, mas “A1” quer dançar com “N”. Entretanto chega “U” e diz que é ele que fica par de “A1”. A dança começa com a canção das “Poderosa”.</p> | <p>Parece-me:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alegre -animada - divertida |

Grelha de Observação Naturalista

Local: Refeitório Ano de escolaridade: 3.º Turma: B

Data: 21/03/2014 Hora: 13h – 13h 30min.

| Hora | Descrição | Inferências |
|-------------|--|---|
| 13h – 13h30 | <p>A aluna “A1” senta-se entre os alunos “k” e “O” e fica sentada à espera do seu almoço, mas pergunta logo à auxiliar que andava a sentar os alunos, onde está o meu almoço.</p> <p>“A1” quando vê chegar o almoço pergunta ao aluno “K” o que é isto? O aluno “K” responde que é peixe com massa. A auxiliar assim que “A1” começa a comer avisa-a que deve mastigar bem o comer e que não deve encher muito a boca. “A1” pergunta se a auxiliar está chateada com ela e se são amigas. A auxiliar responde que sim. “A1” pergunta se pode ir ao recreio. A aluna “O” diz que ela só vai ao recreio se ela comer tudo. “A1” diz que vai comer tudo. A aluna “O” então eu fico aqui à tua espera, mas come devagar.</p> <p>“A1” começa a comer a sopa sem acabar o prato. A aluna “O” diz que ela tem que comer tudo e tira-lhe a taça da sopa. “A1” volta a comer. A auxiliar descasca a fruta para “A1” e esta come tudo e diz para a aluna “O” esperas por mim. “O” responde que sim e fica sentada ao seu lado. “A1” termina e com a ajuda da auxiliar vai arrumar o tabuleiro no suporte de arrumação.</p> | <p>Parece-me:</p> <ul style="list-style-type: none"> - com fome - feliz - sem apetite - animada |

Grelha de Observação Naturalista

Local: Sala de Aula Ano de escolaridade: 3.º Turma: B

Nº de alunos: 25 Data: 26/03/2014 Hora: 11h – 12h

| Hora | Descrição | Inferências |
|--------------|---|--|
| 11h – 11h 05 | <p>A aluna “A1” chega à sala de aula acompanhada das alunas “J” e “X”. “A1” escolheu o lugar onde se queria sentar e os alunos “J” e “X” ajudaram-na.</p> <p>A professora informou que tinham que ir à biblioteca da escola, visitar a feira do livro e escolher um livro caso queiram comprar. A professora formou grupos de alunos para esta tarefa. A professora pede às alunas “J” e “L” ajudarem a aluna “A1” na ida à biblioteca. “A1” lá foi com as outras colegas. A aluna “L” perguntou a A1 quem é a princesa? A1 respondeu que era ela. “L” voltou a perguntar e que são as rainhas? “A1” responde que são a “L”, “E” e a “A1”.</p> <p>Na biblioteca “A1” viu alguns livros e disse para a professora bibliotecária eu quero o livro do crocodilo!</p> <p>As alunas “J” e “k” ajudaram “A1” a folhear o livro.</p> | <p style="text-align: center;">Parece-me:</p> <p>- contente e entusiasmada</p> |
| 11h15-11h20 | <p>“A1” diz à professora que quer ir à biblioteca, a aluna “L” diz agora não podes estão lá outros meninos.</p> <p>“A1” vai para o lugar e diz a “L” quero ficha.</p> <p>A professora disse que agora vamos ver e ler um livro da história da tartaruga. A professora coloca junto a “A1” um desenho de uma tartaruga e pede a “L” para ajudar “A1” naquela tarefa.</p> <p>“A1” ouve a história e começa a pintar a sua tartaruga.</p> <p>Ao longo da história “A1” pinta o seu desenho e muda com muita frequência de lápis de cor. “A1” tenta fechar a caixa dos lápis de cor, mas não consegue e desiste, voltando a pintar.</p> <p>“A1” levanta-se do seu lugar passa pelos colegas e quando chega ao lugar da aluna “E” faz-</p> | <p>- aborrecida</p> <p>- atenta</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p style="text-align: center;">11h30-11h35</p> | <p>lhe uma festinha no cabelo e segue o seu percurso até chegar junto da professora. A professora continua a ler a história e pede ajuda a “A1” para contar a história aos meninos.”A1” repete o que eu digo. Qual é o pássaro mais rápido do mundo? “A1” repete.</p> <p>A professora diz para “A1” ir para o seu lugar. A aluna “L” chama “A1” para o lugar. “A1” senta-se e continua a pintura. Continua a mexer nos lápis e despeja todos os lápis sobre a mesa.</p> <p>A aluna “L” diz para “A1” arrumar tudo na caixa e diz-lhe que ela não pode fazer barulho. “A1” começa a mexer na lancheira da “J”. A professora diz que “A1” não pode mexer na lancheira e que ainda tem a tartaruga por pintar.</p> <p>A aluna “L” começa a perguntar as cores dos lápis a “A1”, esta acerta em todas, exceto no azul e amarelo.</p> <p>O aluno “X” regressa da biblioteca e pergunta a “A1” se o papel que está no chão é dela. “A1” responde que sim.</p> <p>A aluna “M” olha para o desenho de “A1” e “A1” diz olha o meu desenho “M”. “M” olha para o desenho e diz que está muito giro.</p> <p>A “L” pergunta a “A1” se pode pintar com os seus lápis. “A1” responde que sim.</p> <p>“A1” pergunta à professora se o aluno “R” está calado, porque a professora o tinha mandado calar. A professora diz que sim e que não o quer a falar.</p> <p>“A1” deita a cabeça na mesa e “L” diz para ela levantar a cabeça. E diz se “A1” vê alguém assim deitado sobre a mesa.</p> <p>A professora diz para “A1” pintar bem o desenho para depois mostrar aos outros meninos.</p> <p>A aluna “M” pede para “A1” mostrar-lhe o desenho. “A1” levanta o desenho e pergunta se o desenho dela está bonito.</p> <p>“M” responde está muito giro.</p> <p>A aluna “L” levanta-se para colocar a cadeira de “A1” bem posicionada e voltam as duas à pintura.</p> | <p>- Muito contente</p> <p>- distraída e desatenta</p> <p>- animada</p> <p>- feliz e entusiasmada</p> |
| <p style="text-align: center;">11h45 – 11h50</p> | <p>A aluna “L” pergunta a “A1” se a pintura a lápis fica mais bonito. “A1” responde que sim. A</p> | |

Grelha de Observação Naturalista

Local: Recreio

Ano de escolaridade: 3.º

Turma: B

Data: 26/03/2014 Hora: 10h30 – 11h

| Hora | Descrição | Inferências |
|----------------|---|--|
| 10h30 – 10h 35 | <p>“A1” sai da sala de aula e vai à UAM procurar a auxiliar. Quando chega à UAM vê a auxiliar dá-lhe um abraço e diz que estava com saudades dela. As alunas “J” e “ M” foram ter com “A1” à UAM e ficaram lá a brincar. “A1” foi buscar um puzzle para mostrar às colegas.</p> <p>A aluna “J” perguntou à auxiliar se podiam ficar ali com a “A1” a construir o puzzle. A aluna “M” disse que podiam fazer um puzzle na mesa e assim começaram. “J” disse para “A1” abrir a caixa de despejar as peças sobre a mesa. “M” sugeriu nós procuramos as peças e “A1” encaixa, pode ser “J”. A aluna “J” disse que sim. Durante a construção de puzzle as duas colegas ajudaram “A1” a encaixar as peças. “ A1” levantou-se e foi beber água. “J” foi à torneira encher o copo para “A1” beber água.</p> | <p>Parece-me:</p> <ul style="list-style-type: none"> - meiga - tranquila - contente |

Grelha de Observação Naturalista

Local: Refeitório Ano de escolaridade: 3.º Turma: B

Data: 26/03/2014 Hora: 13h – 13h 30min.

| Hora | Descrição | Inferências |
|-------------|---|---|
| 13h – 13h30 | <p>A aluna “A1” senta-se entre os alunos “B” e “ Q” e começa logo a comer a sopa, diz para “B” a sopa está muito boa, que belo almoço. “A1” começa a comer a sopa muito depressa e a auxiliar diz para comer devagar e limpar a boca. “A1” diz para “Q” que já comer a sopa toda. A aluna “Q” tira a taça da sopa da frente de “A1” e coloca-lhe à frente o prato. “A1” começa a comer com a mão, mas o aluno “B” diz-lhe que não se come assim e tira-lhe os talheres da embalagem. “ A1” começa a comer com os talheres e a auxiliar diz-lhe para mastigar tudo muito bem antes de engolir. “A1” chama a aluna “N” que vai para o recreio e pergunta-lhe se ela comeu tudo. A aluna “N” responde que sim e diz-lhe para ela comer tudo também.</p> <p>Os alunos “B” e “ Q” acabam de comer e levanta-se “A1” diz-lhes adeus. A auxiliar volta a dizer para “A1” comer devagar e mastigar muito bem. “A1” começa a comer a fruta. Quando termina diz para a auxiliar que já pode ir por o tabuleiro no suporte. A auxiliar limpa-lhe a boca e ajuda-a com o tabuleiro.</p> | <p>Parece-me:</p> <ul style="list-style-type: none"> - com fome - com pressa - feliz |

Grelha de Observação Naturalista

Local: Sala de Aula Ano de escolaridade: 3.º Turma: B
 Nº de alunos: 25 Data: 28/03/2014 Hora: 11h – 12h

| Hora | Descrição | Inferências |
|--------------|---|---|
| 11h – 11h 05 | <p>A professora pediu aos alunos medirem o colega do lado. O aluno “U” ficou par com a aluna “A1”. O aluno “U” pediu a “A1” para se levantar e esteve a medir a sua altura. A professora disse para “A1” ajudar o aluno “U” a segurar o metro.</p> <p>O aluno “P” foi junto de “A1” e disse se podia medir o seu braço, iniciou a medição disse-lhe quanto media e deu-lhe um abraço.</p> <p>“A1” levantou-se apanhou o seu casaco, colocou-o nas costas da cadeira e voltou a sentar-se no lugar. A aluna manteve-se calada a observar algum tempo a ver uns livros que estavam na sua mesa. “A1” chama a aluna “W” para lhe mostrar o livro. As duas estiveram a ver o livro. A aluna “S” pediu a mão de “A1” e fez-lhe uma festinha.</p> | <p>Parece-me:</p> <p>- entusiasmada</p> |
| 11h15-11h20 | <p>A professora dá um trabalho a “A1” e pede ao aluno “U” para ajudar e explicar o trabalho a “A1”.</p> <p>O aluno “V” diz para o aluno “U” dar só quatro lápis de cor a “A1”. O aluno “U” inicia a explicação do trabalho perguntado qual é a casa do pinguim? “A1” responde apontado e faz a ligação. O aluno “U” volta a perguntar onde vive o pássaro? “A1” responde na gaiola e liga corretamente.</p> <p>O aluno “U” foi junto da professora mostrar o trabalho de “A1”. A professora diz que está bem, mas que agora ela tem de pintar. O aluno “U” vai ao armário buscar os lápis de cor e volta para junto de “A1”.</p> <p>“A1” diz à professora que quer ir à casa de banho. A professora pede à aluna “J” para levar</p> | <p>- aflita</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p style="text-align: center;">11h30-11h35</p> | <p>“A1” à casa de banho. “A1” levanta-se e vai ter com “J” e vão as duas à casa de banho. “A1” regressa à sala e diz professora já cheguei. Quando “A1” regressa à sala estava uma outra professora na sala de aula, “A1” foi logo em sua direção dar-lhe um abraço. O aluno “U” ajuda “A1” a sentar-se e dá-lhe as cores para iniciar o trabalho.</p> <p>O aluno “U” diz para “A1” pintar e volta a perguntar onde vive cada animal. “A1” responde de forma correta. O aluno “V” diz a “A1” que o cão dele chama-se Fofinho. “A1” ri muito e diz que gosta do nome. O aluno “U” pergunta a “A1” de que cor vais pintar a gaiola do pássaro? “A1” responde de verde. O “U” ajuda “A1” e diz-lhe que a casa do pinguim é branca. O aluno “U” vai junto da professora mostrar o trabalho de “A1”, mas está diz-lhe que “A1” deverá pintar mais o desenho. A aluna ”W” vê que a “A1” não está a trabalhar e diz-lhe para ela pintar. O aluno “V” pega nos lápis de cor e começa a perguntar as cores a “A1”.</p> | <p>- feliz</p> |
| <p style="text-align: center;">11h45 – 11h50</p> | <p>Os alunos “U”, “V” e “ W” mostram vários objetos a “A1” e ela tem que dizer o nome dos mesmos, por exemplo: mostram o estojo e ela terá de dizer estojo. “A1” diz à professora que já fez a ficha, levanta-se do lugar e vai ter com a professora. A professora viu que “A1” estava ranhosa e foi buscar papel para ela se assoar. Depois de se assoar “A1” foi levar o papel ao caixote do lixo e foi junto da professora. A professora levou “A1” para o seu lugar e perguntou o nome dos animais da ficha e a sua respetiva habitação. A professora pede para “A1” reproduzir o som dos animais. “A1” começa a reproduzir o som dos animais que a professora pedia. A professora pergunta se “A1” conhece a canção do “Atirei o pau ao gato.” “A1” começa logo a cantar. Todos os alunos cantam a canção com “A1”. “A1” diz para o aluno “U” que gato é cat e cão é dog. O aluno “ V” mostra livro com animais a “A1” e pergunta qual é o animal que faz mal? “A1” levantou-se e vou dar um beijinho na cabeça do aluno “K”</p> | <p>- contente</p> <p>- radiante</p> <p>- animada</p> |

Grelha de Observação Naturalista

Local: Recreio

Ano de escolaridade: 3.º

Turma: B

Data: 28/03/2014 Hora: 10h30 – 11h

| Hora | Descrição | Inferências |
|----------------|--|---|
| 10h30 – 10h 35 | <p>“A1” está na UAM e a aluna “J” vai ter com ela e pergunta-lhe se ela quer ir brincar. “A1” diz que sim e pergunta à professora da UAM se pode ir para o recreio com a “J”. A professora diz que sim. As duas vão para o recreio e estavam à espera delas as aluna “L”, “F”, “M” e “G”. A aluna “J” diz a “A1” que hoje a brincadeira é uma dança. “A1” diz boa!!! Cada uma com o seu pare começam a dançar. A aluna “A1” faz par com a aluna “J”. Depois de algum tempo a dançar, “A1” e “J” sentam-se no chão a descansar. A aluna “F” ajuda “A1” a levantar-se do chão e começa a dançar com ela. O aluno “X” junta-se ao grupo e começam a cantar a música “ O dó da minha viola”, seguidamente cantam a canção “Não me toca”.</p> <p>“A1” diz que está com calor e pede ajuda ao “X” para tirar o casaco. O aluno “P” aproxima-se do grupo e fica a ver as músicas e as danças.</p> <p>“A1” vai ter com a aluna “L” e dá-lhe um beijinho. A “L” diz que também queria dançar com ela. As alunas “L”, “J” e “A1” dançam todas juntas. A aluna “N” junta-se à brincadeira e vai dar um abraço “A1”.</p> | <p>Parece-me:</p> <ul style="list-style-type: none"> - eufórica - muito divertida - muito contente |

Grelha de Observação Naturalista

Local: Refeitório Ano de escolaridade: 3.º Turma: B

Data: 28/03/2014 Hora: 13h – 13h 30min.

| Hora | Descrição | Inferências |
|-------------|--|---|
| 13h – 13h30 | <p>A aluna “A1” senta-se entre os alunos “Y” e “V” e pergunta a auxiliar o que é o almoço. A auxiliar responde-lhe que é muito bom. O almoço nunca mais chega e “A1” diz para “Y” estou com muita fome, onde está o meu almoço.</p> <p>A cozinheira trás o comer para “A1” e ela olha e diz que bom, vou comer tudo.</p> <p>O aluno “V” diz para a auxiliar que a “A1” estava aflita que o comer dela nunca mais vinha.</p> <p>“A1” começa a comer. O aluno “V” ajuda “A1” a com a tigela da sopa e diz-lhe para comer devagar.</p> <p>A auxiliar pede aos alunos “Y” e “V” ajudarem a aluna”A1”.</p> <p>“A1” diz que a comida está quente. Então o aluno “V” diz espera um bocadinho e diz para “A1” limpar a boca.</p> <p>A auxiliar chega e os alunos “Y” e “V” levanta-se para ir para o recreio, “A1” continua a comer, mas faz adeus aos colegas.</p> <p>A auxiliar descasca a fruta e diz-lhe para engolir o comer que tem na boca. “A1” diz que gosta muito de pera.</p> | <p>Parece-me:</p> <ul style="list-style-type: none"> - com fome - com pressa - feliz |

| | |
|---|--|
| <p>A aluna “J” senta-se ao lado da “A1” à espera dela. “A1” diz para “J” depois de eu comer vamos brincar? “J” diz que sim.</p> <p>A aluna “J” e a auxiliar ajudam “A1” a levar o tabuleiro para o suporte.</p> | |
|---|--|

Apêndice D - Teste Sociométrico

Teste Sociométrico

Nome: _____ Idade: _____

Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - _____ 2 - _____ 3 - _____

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - _____ 2 - _____ 3 - _____

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

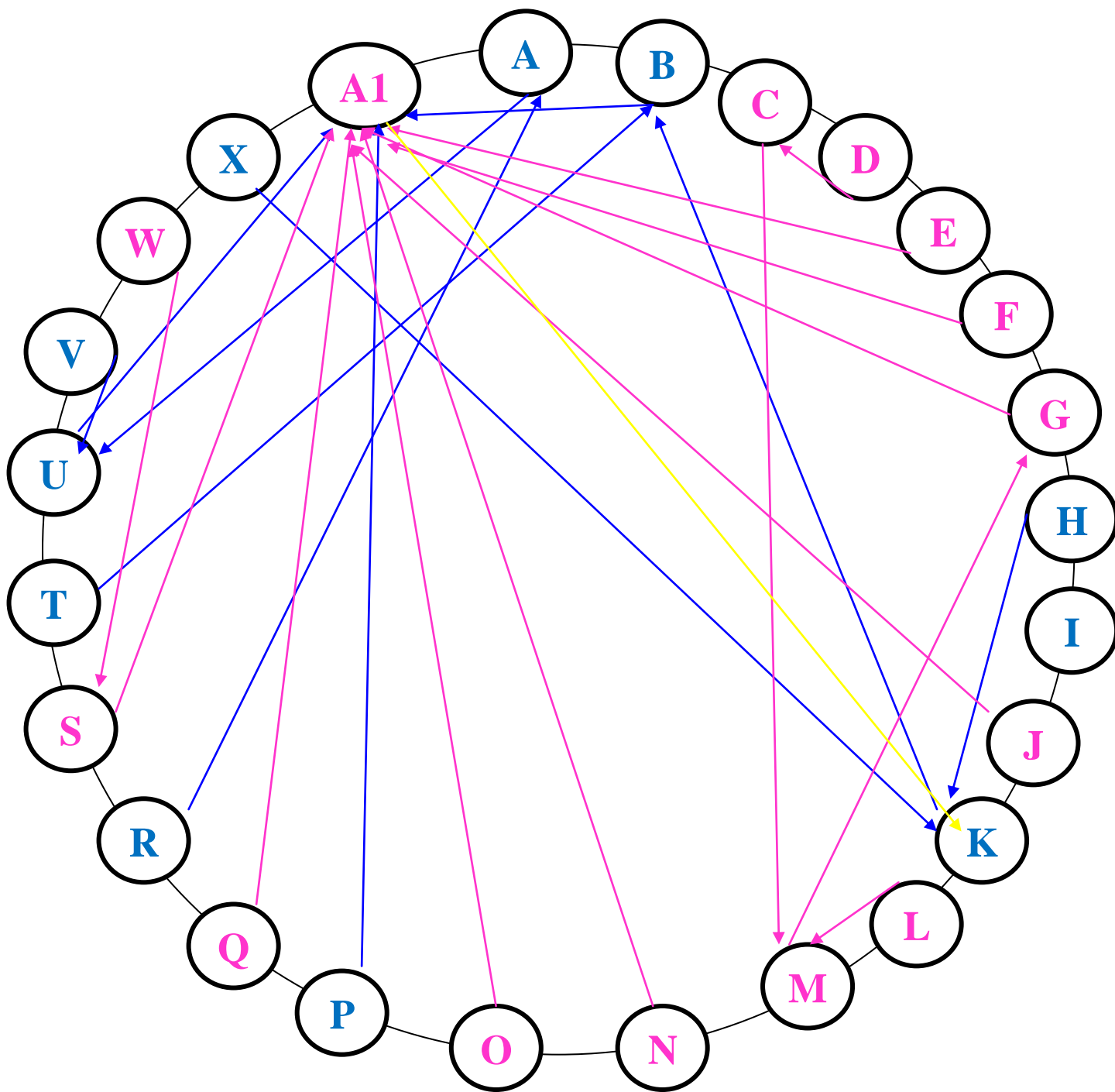
1 - _____ 2 - _____ 3 - _____

Apêndice E - Teias de resultados de Testes Sociométricos

Teste Sociométrico

Questão 1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1.ª Escolha

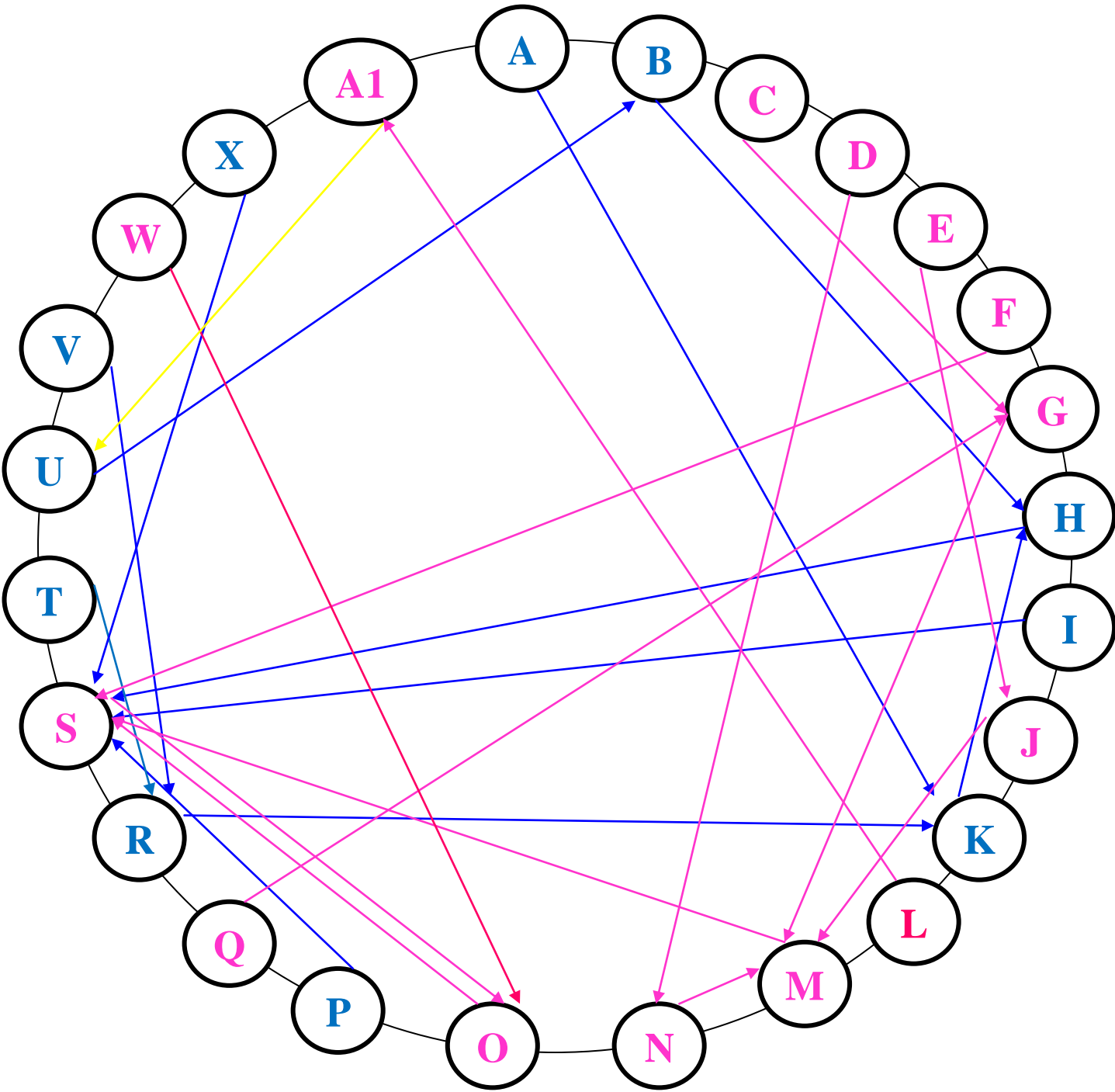


Após traçar a teia da questão 1 para a 1.^a escolha de opção, verifica-se que o sujeito em estudo "A1" foi nomeado doze vezes pelos seus colegas (B, E, F, G, I, J, N, O, P, Q, S, U). Destes quatro são alunos do sexo masculino e oito do sexo feminino.

Dos sujeitos que realizaram este teste doze alunos não nomearam "A1" em primeira opção.

O sujeito em estudo nomeou "L".

2.ª Escolha

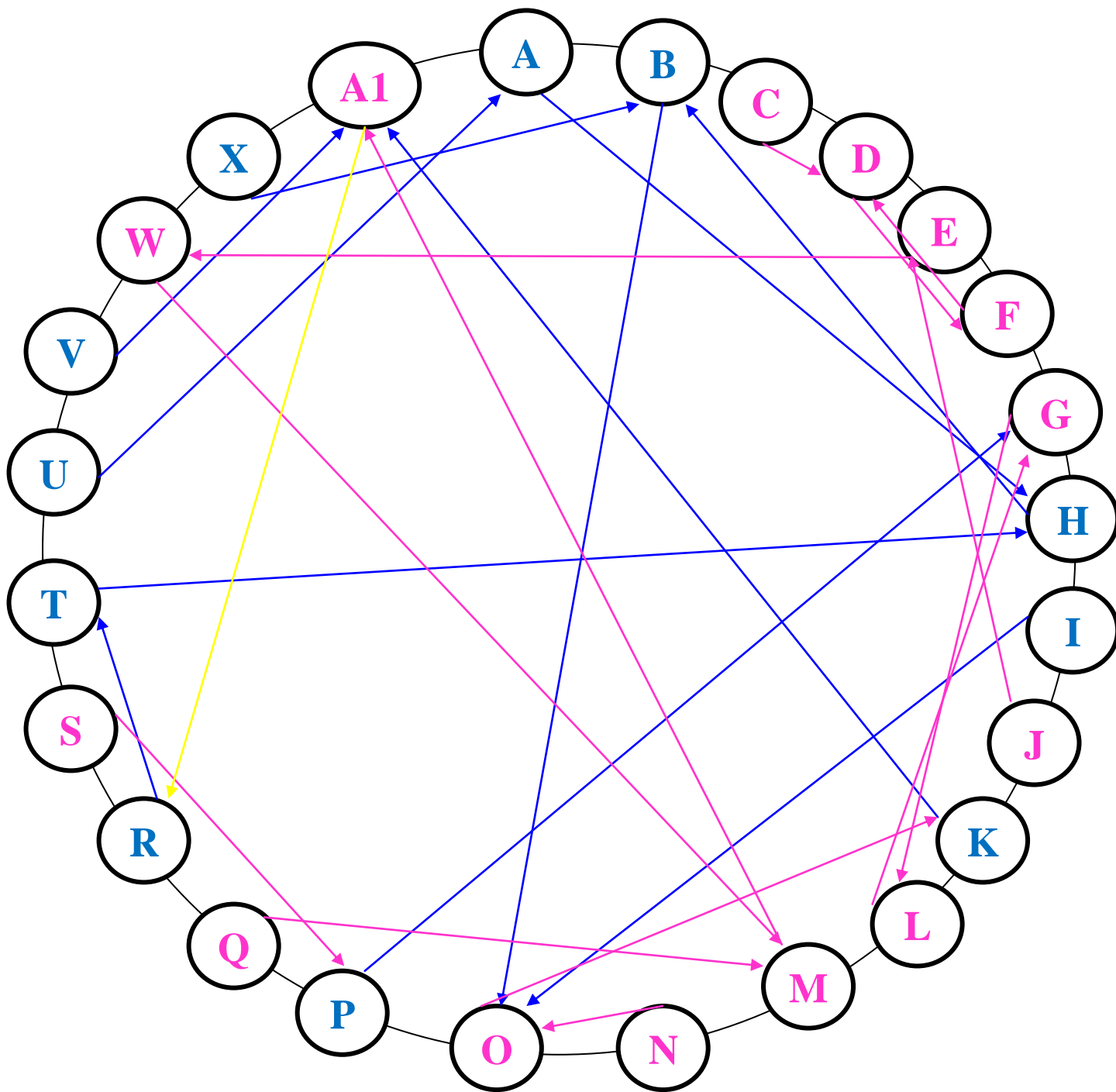


Após traçar a teia da questão 1 para a 2.^a escolha de opção, verifica-se que o sujeito em estudo "A1" foi nomeado uma única vez, pelo aluno L.

Dos sujeitos que realizaram este teste vinte e três alunos não nomearam "A1" em segunda opção.

O sujeito em estudo nomeou "U".

3.ª Escolha



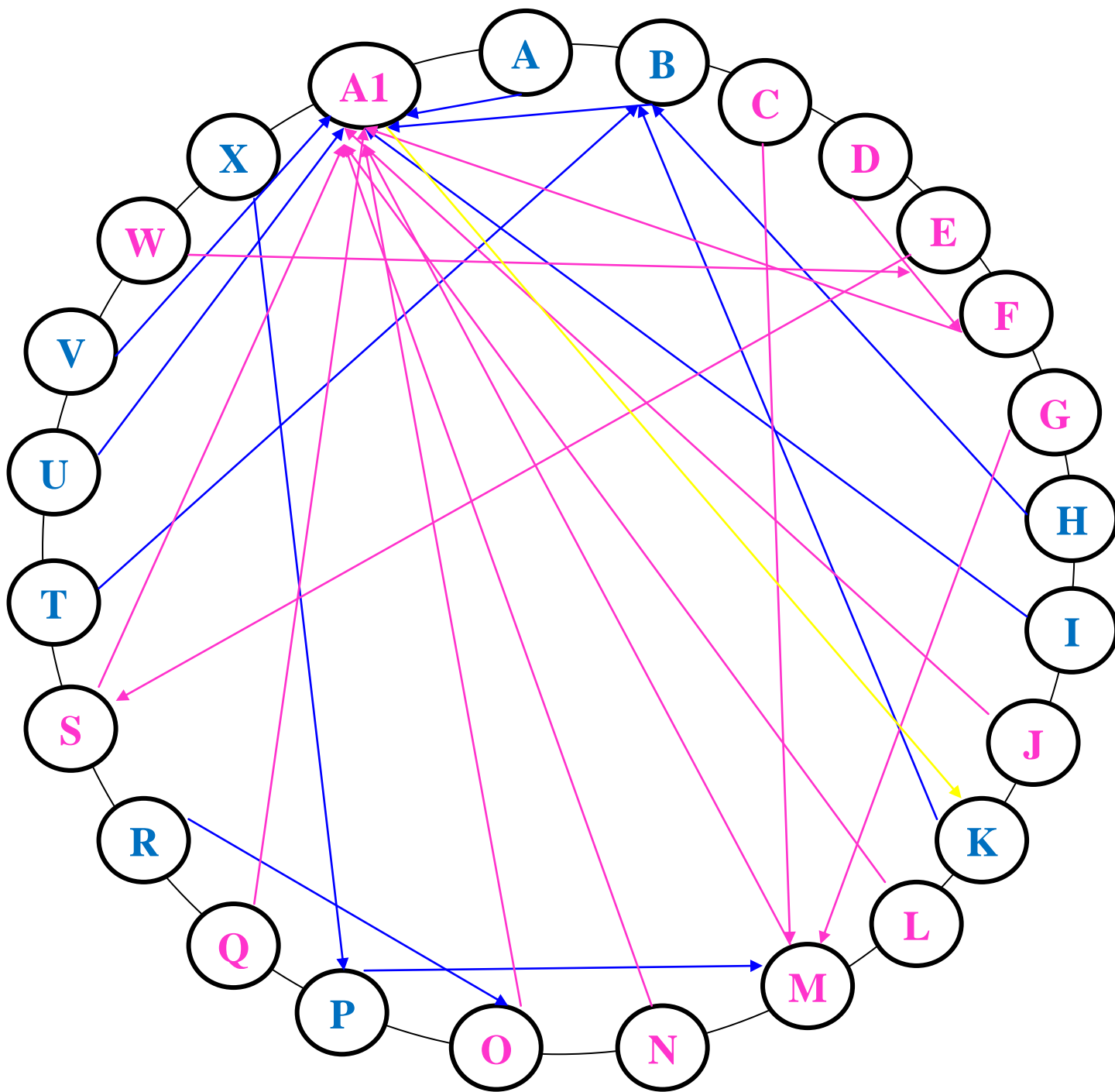
Após traçar a teia da questão 1 para a 3.^a escolha de opção, verifica-se que o sujeito em estudo "A1" foi nomeado duas vezes pelos colegas (K, M), um aluno do sexo masculino e outro do sexo feminino.

O sujeito em estudo nomeou "R".

Teste Sociométrico

Questão 2 - Quem gostarias que tivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1.ª Escolha

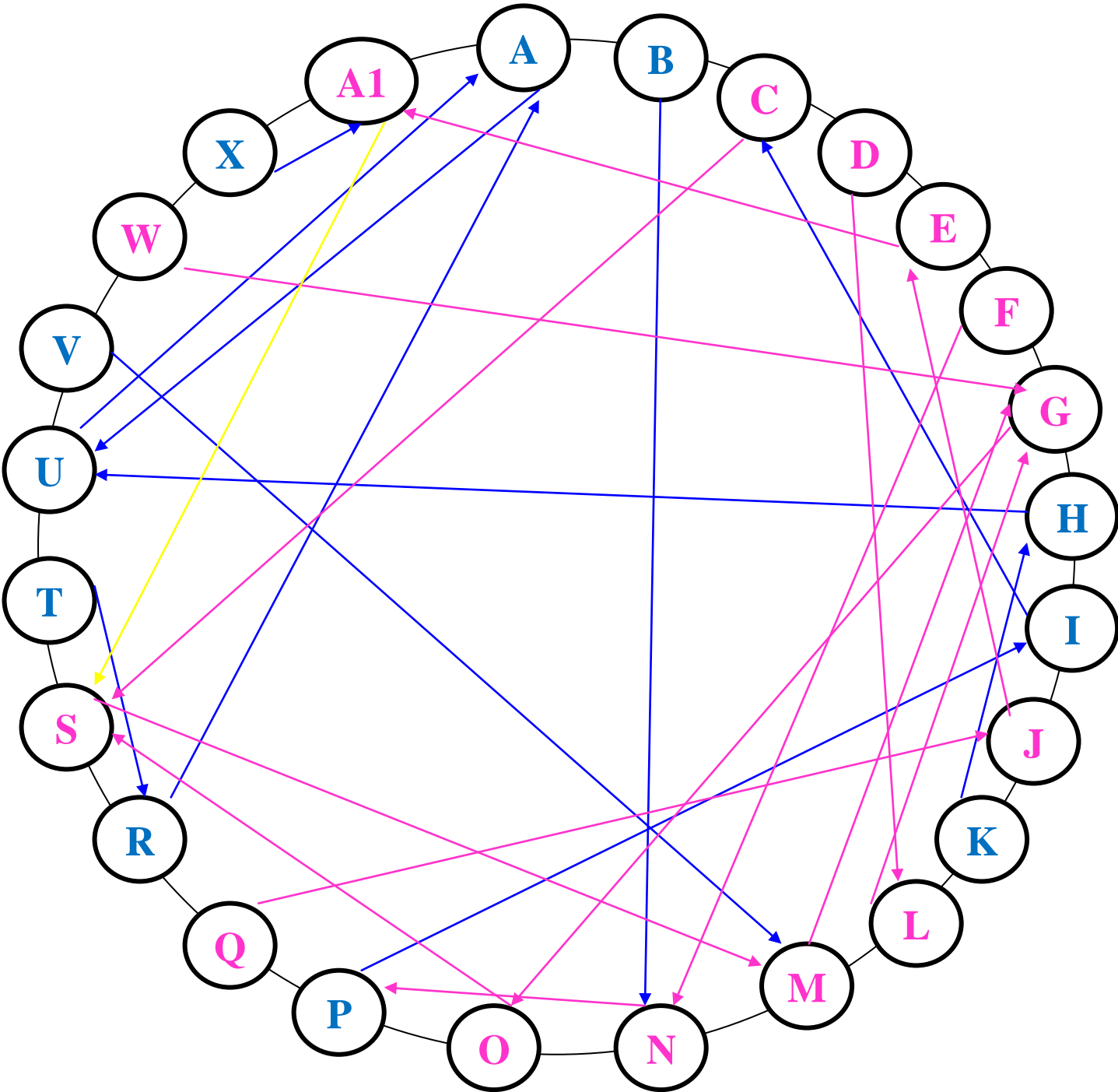


Após traçar a teia da questão 2 para a 1.^a escolha de opção, verifica-se que o sujeito em estudo "A1" foi nomeado treze vezes pelos seus colegas (A, B, F, I, J, L, M, N, O, Q, S, U, V). Destes cinco são alunos do sexo masculino e oito do sexo feminino.

Dos sujeitos que realizaram este teste onze alunos não nomearam "A1" em primeira opção.

O sujeito em estudo nomeou "K".

2.ª Escolha

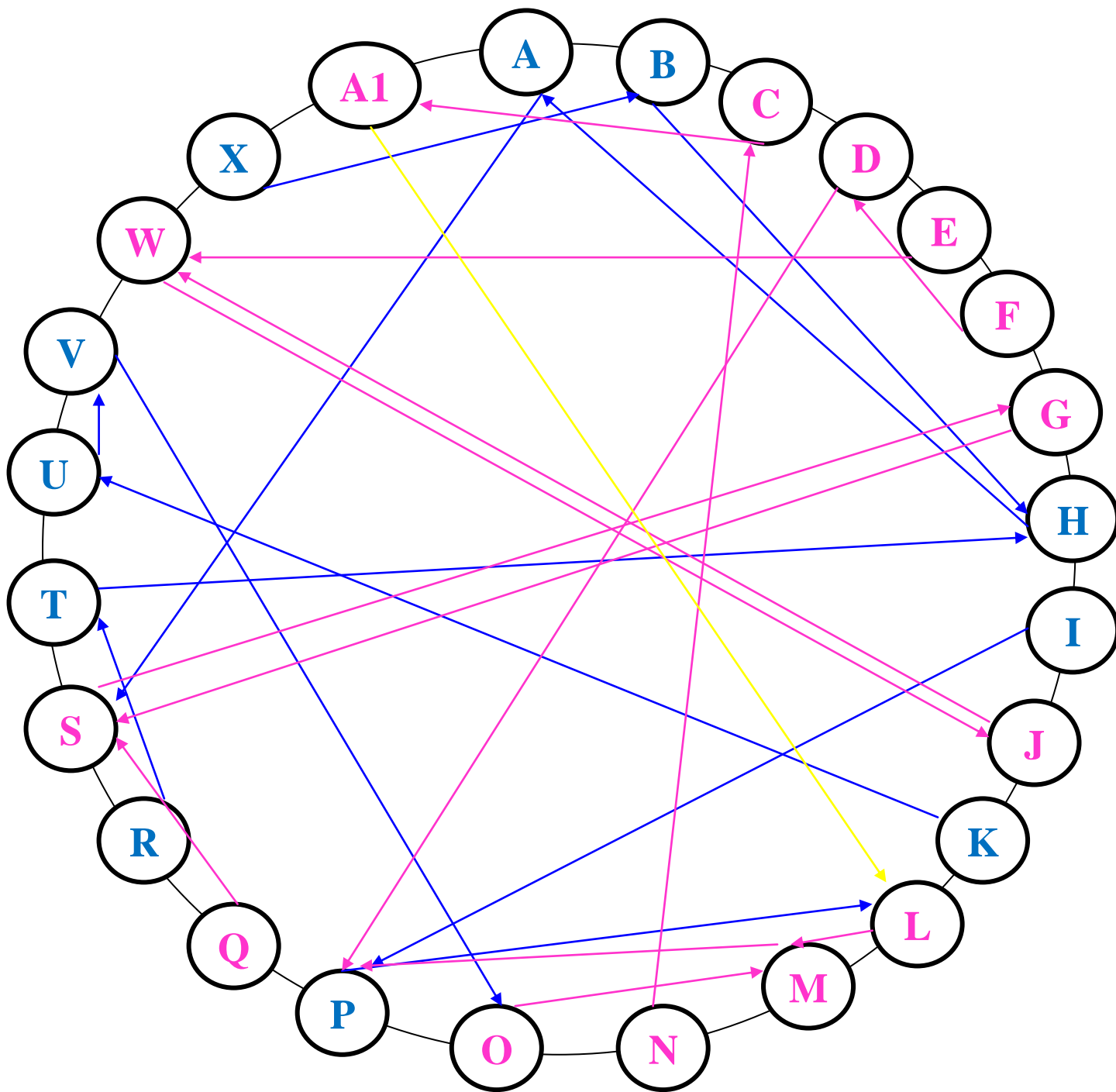


Após traçar a teia da questão 2 para a 2ª escolha de opção, verifica-se que o sujeito em estudo "A1" foi nomeado duas vezes pelos seus colegas (E, X), um aluno do sexo masculino e outro do sexo feminino.

Dos sujeitos que realizaram este teste vinte e dois alunos não nomearam "A1" em segunda opção.

O sujeito em estudo nomeou "S".

3.ª Escolha



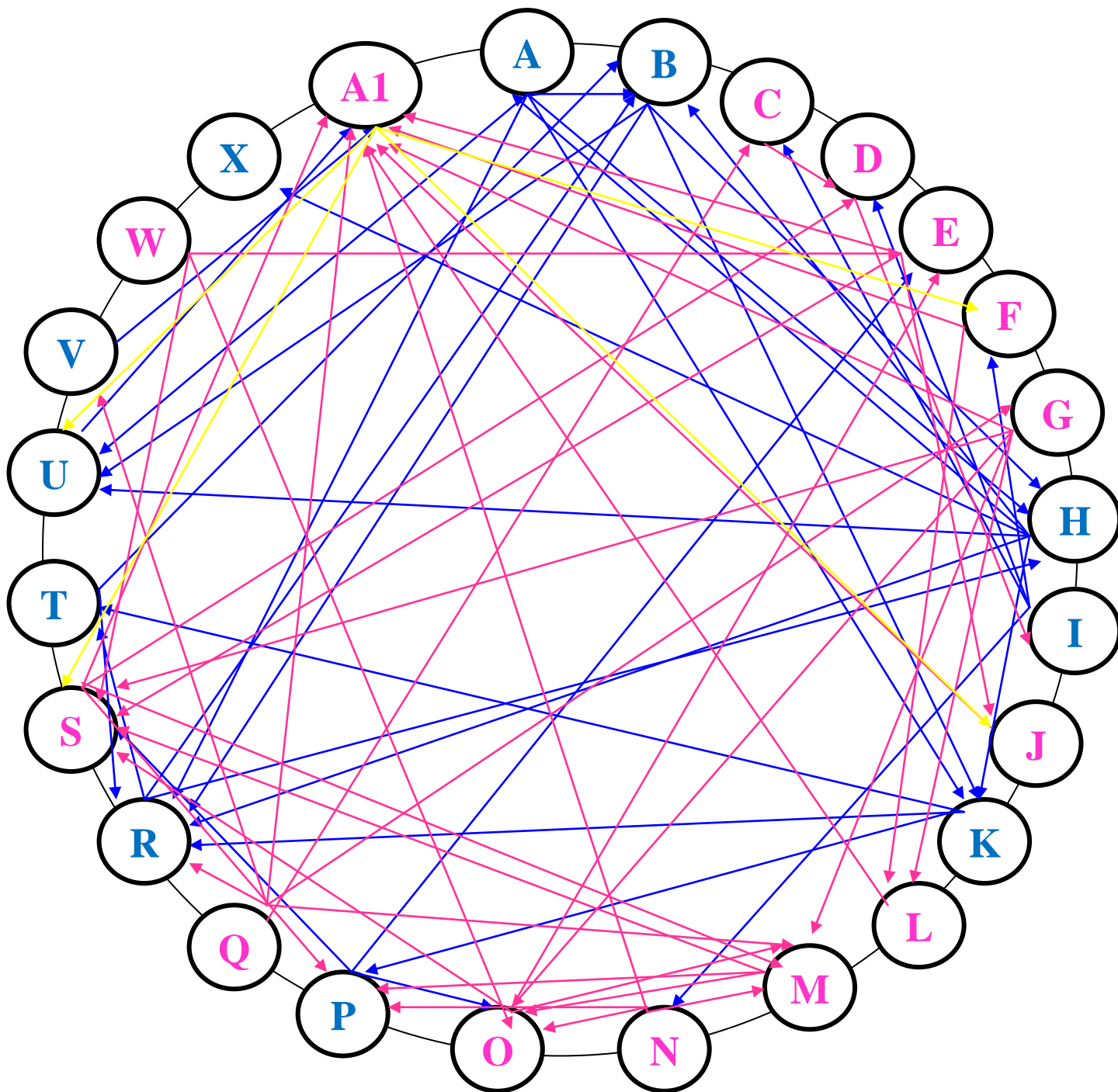
Após traçar a teia da questão 2 para a 3ª escolha de opção, verifica-se que o sujeito em estudo "A1" não foi nomeado por nenhum dos seus colegas.

O sujeito em estudo nomeou "L".

Teste Sociométrico

Questão 3 – No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Escolhas dos sujeitos



Após traçar a teia da questão 3, verifica-se que o sujeito em estudo "A1" foi nomeado dez vezes pelos seus colegas (E, F, G, X, L, N, Q, S, U, V). Destes dois são alunos do sexo masculino e oito do sexo feminino.

Dos sujeitos que realizaram este teste treze alunos não nomearam "A1".

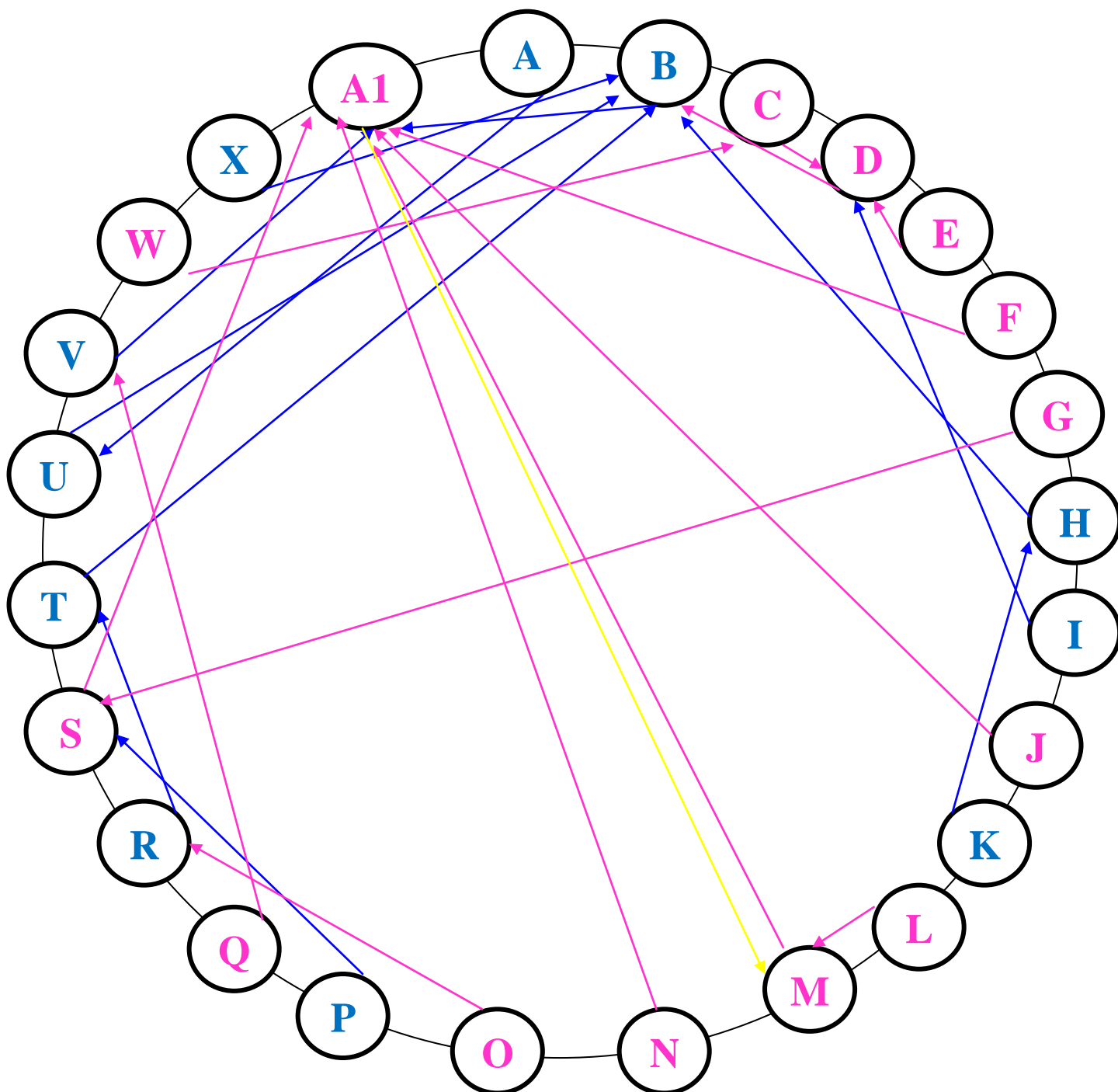
O aluno "X" não nomeou nenhum elemento.

O sujeito em estudo nomeou os alunos (F, J, S,U).

Teste Sociométrico

Questão 4 – Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1.ª Escolha

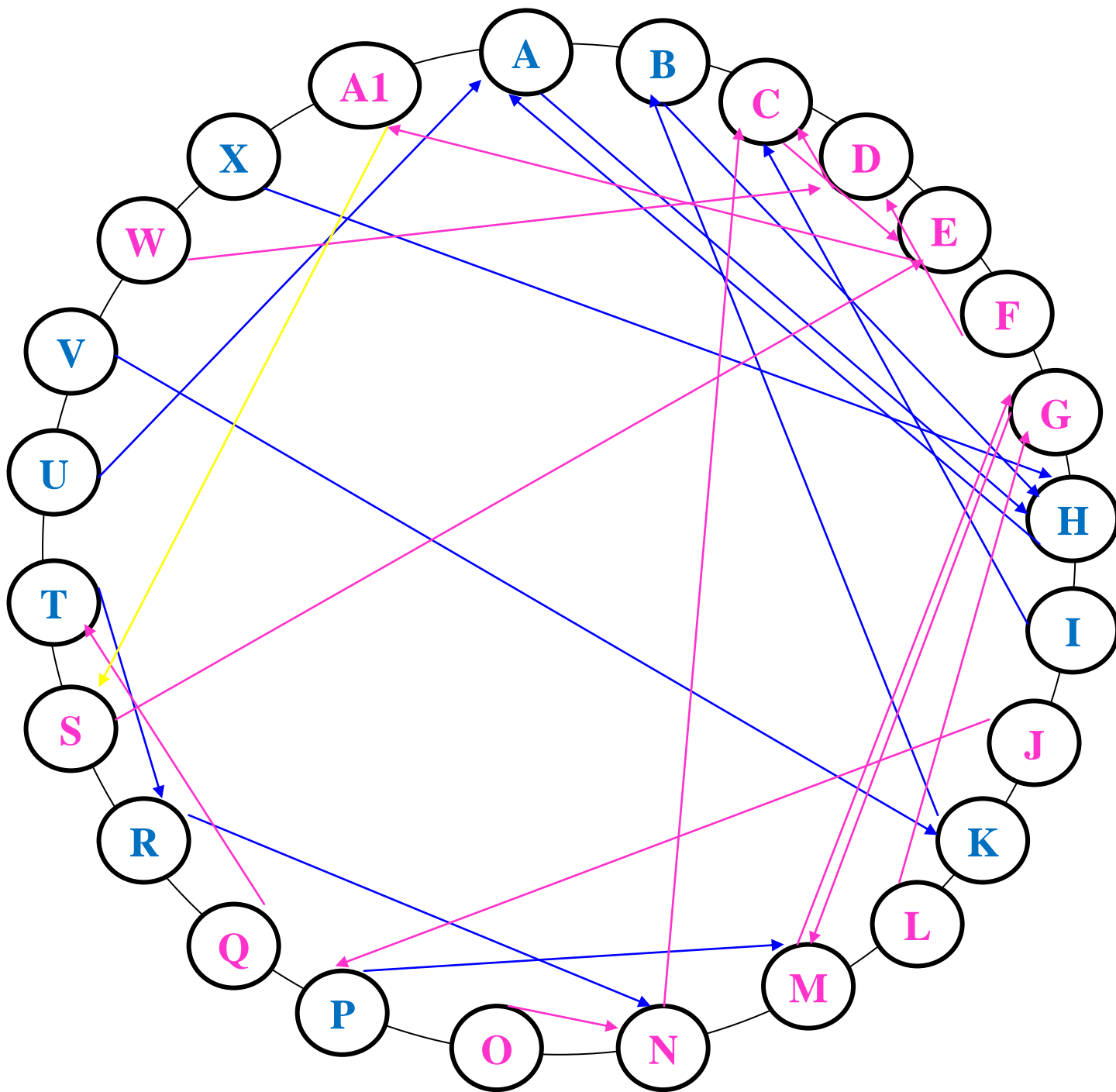


Após traçar a teia da questão 4 para a 1.^a escolha de opção, verifica-se que o sujeito em estudo "A1" foi nomeado sete vezes pelos seus colegas (B, F, J, M, N, S, V). Destes dois são alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

Dos sujeitos que realizaram este teste dezassete alunos não nomearam "A1" em primeira opção.

O sujeito em estudo nomeou "L".

2.ª Escolha

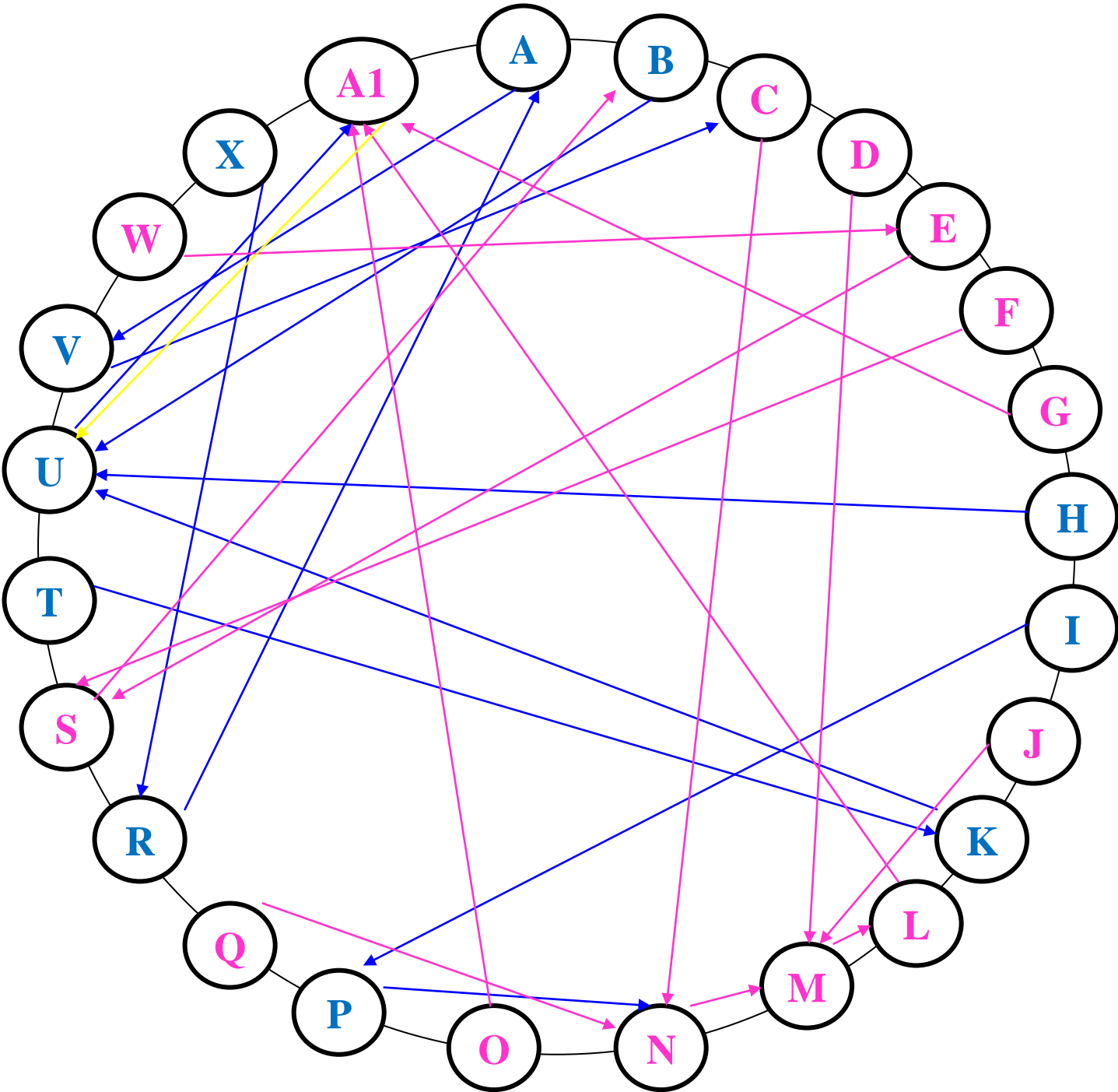


Após traçar a teia da questão 4 para a 2.^a escolha de opção, verifica-se que o sujeito em estudo "A1" foi nomeado uma vez pelo colega E.

Dos sujeitos que realizaram este teste vinte e três alunos não nomearam "A1" em segunda opção.

O sujeito em estudo nomeou "S".

3.ª Escolha



Após traçar a teia da questão 4 para a 3.^a escolha de opção, verifica-se que o sujeito em estudo "A1" foi nomeado quatro vezes pelos seus colegas (G, L, O, U). Destes um aluno é do sexo masculino e três do sexo feminino.

Dos sujeitos que realizaram este teste vinte alunos não nomearam "A1" em terceira opção.

O sujeito em estudo nomeou "U".

Apêndice F - Guião da entrevista aos Encarregados de
Educação

Guião da entrevista aos Encarregados de Educação da aluna A1

Objetivo Geral: Verificar o grau de Inclusão e interação da aluna A1.

| Designação dos Blocos | Objetivos | Questões previstas |
|--|---|--|
| <u>Bloco A</u> Explicações sobre a entrevista | <ul style="list-style-type: none"> - Explicar ao entrevistado o objetivo da entrevista; - Garantir a confidencialidade; - Valorizar o contributo do entrevistado. | <p>Diálogo de esclarecimento sobre os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do entrevistador/entrevistado; - Âmbito do trabalho para o qual é realizado a entrevista; - Objetivo da entrevista; - Respeito pela confidencialidade dos dados obtidos e seu anonimato; - Importância da ajuda do entrevistado, uma vez que a colaboração contribuirá para o êxito do trabalho de investigação. |
| <u>Bloco B</u> Dados familiares | - Caracterizar o núcleo familiar da aluna A1. | <ul style="list-style-type: none"> - Qual a idade dos pais? - Qual a profissão dos pais? - Tem mais filhos? - Quais as suas idades e ocupações? |
| <u>Bloco C</u> Dados relativos à gravidez | - Conhecer os aspetos pertinentes da história familiar. | <ul style="list-style-type: none"> - Que idades tinham quando A1 nasceu? - Foi uma gravidez planeada/desejada? Com ou sem complicações? - Foi uma gravidez vigiada? - Foi um parto normal? O parto foi assistido? Por quem? |
| <u>Bloco D</u> Dados relativos ao desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida | - Obter informações relativamente ao desenvolvimento infantil da criança. | <ul style="list-style-type: none"> - Com que idade começou a andar? E a falar? - Com que idade deixou de usar fralda? - No que diz respeito à alimentação nos primeiros anos de vida, refira como foi? - A criança teve alguma implicação de saúde em bebé? |
| <u>Bloco E</u> Caracterização da criança e diagnóstico da Síndrome | <ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados acerca da caracterização da criança; - Saber a quem recorreram inicialmente; - Conhecer que tipo de acompanhamento tem atualmente; - Conhecer que tipo de informação tinham os pais acerca da síndrome; | <ul style="list-style-type: none"> - Que idade tinha A1 quando surgiram os primeiros sinais de síndrome? E que sinais foram esses? - Como interpretaram esses sinais? - Em que altura foi diagnosticada a Síndrome de Williams? Por quem? - Como reagiram quando souberam que o vosso filho tinha essa síndrome? - Tinham algum conhecimento acerca desta síndrome? |

| | | |
|---|--|--|
| | -Saber como foi transmitido à criança. | - Como foi comunicado a A1 o que tinha? - Que sintomas apresenta atualmente? E em que situações é que os evidencia mais? -Tenta controlar-se? De que forma? - Atualmente que profissional de saúde seguem A1? - No que concerne à autonomia, o A1 é completamente autónomo nas rotinas diárias? |
| Bloco F Contexto familiar | - Recolher informação relativamente à criança em casa e em contexto familiar e de que modo a vida familiar foi afetada com esta patologia; - Saber se toma medicação; - Saber que expectativas têm para o futuro da criança. | - Qual a repercussão (consequência), na dinâmica familiar, da síndrome do A1? - Que comportamento e que sinais apresenta o A1 em casa? - Toma medicação? Esta repercute (efeito) algum efeito no comportamento do A1? - Que expectativas têm relativamente ao futuro do A1? |
| Bloco G Contexto educativo | - Recolher informações relativas à criança em contexto escolar; - Averiguar acerca das atitudes e comportamentos dos professores perante esta patologia; - Indagar acerca das atitudes e comportamentos dos colegas; | - Como foi transmitida a informação relativa à síndrome do seu filho na escola? - Qual foi a reação dos docentes? - Como foi dada a informação aos colegas de turma do A1? - Como reagiram? - Desde quando é que o A1 acompanha a turma? - Como lhe descreve o A1 o seu dia-a-dia escolar? - Considera importante que A1 frequente todos os dias a turma da classe regular? |
| Bloco H Interesses / personalidade | - Caracterizar a criança em investigação; - Conhecer gostos e ocupações; - Conhecer que atividades extracurriculares acompanha; - Conhecer costumes e vida social; | - Como caracteriza A1 em termos de personalidade? - O que gosta A1 de fazer nos tempos livres? - O A1 tem alguma atividade extracurricular? Se sim, que comportamento evidencia nessas atividades? - Há alguma atividade na qual o A1 gostaria de participar e não possa, devido à síndrome? - O A1 costuma ser convidado por amigos ou colegas para ir a festas de aniversário ou noutras ocasiões? |
| Bloco I Relacionamento com os pares | - Conhecer o relacionamento da criança com os pares. | - Como descreve o relacionamento de A1 com a turma dentro da sala de aula? - Acha que a turma aceita bem A1? - Acha que alguns alunos rejeitam A1, devido à patologia? |

| | | |
|---|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Quais os colegas com que A1, se relaciona mais frequentemente? No seu ponto de vista entende porquê? - Existem alterações de comportamento de A1 para com os colegas ou vice-versa? - Como são resolvidas as situações conflituosas? - Há situações de interajuda entre colegas, para com A1? |
| <p><u>Bloco J</u> Relacionamento com os adultos. Agradecimentos</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o relacionamento da criança com os adultos; - Agradecer cordialmente o contributo prestado. | <ul style="list-style-type: none"> - Costuma participar ativamente nos assuntos escolares? - Como caracteriza a relação de A1 com o pai? - Como caracteriza a relação de A1 com a mãe? - Como caracteriza a relação de A1 com os irmãos? - Como caracteriza a relação de A1 com a professora de Educação Especial? - Como caracteriza a relação de A1 com a professora titular de turma? - Como caracteriza a relação de A1 com os outros professores? - Como caracteriza a relação de A1 com as auxiliares? . |
| <p><u>Bloco K</u> Inclusão/integração</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião acerca da inclusão/integração da criança; | <ul style="list-style-type: none"> - No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na UAAM? - No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na turma da classe regular? - Quais foram as dificuldades com que se deparou para promover a inclusão de A1? |
| <p><u>Bloco L</u> Dados complementares</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos; - Agradecer cordialmente o contributo prestado. | <ul style="list-style-type: none"> - Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação? - Agradecer aos Encarregados de Educação |

Apêndice G - Guião da entrevista à Professora de Educação
Especial

Guião da entrevista à Professora de Educação Especial da aluna A1

Objetivo Geral: Verificar o grau de Inclusão e interação da aluna A1.

| Designação dos Blocos | Objetivos | Questões previstas |
|---|---|--|
| <u>Bloco A</u> Explicações sobre a entrevista | <ul style="list-style-type: none"> - Explicar ao entrevistado o objetivo da entrevista; - Garantir a confidencialidade; - Valorizar o contributo do entrevistado. | <p>Diálogo de esclarecimento sobre os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do entrevistador/entrevistado; - Âmbito do trabalho para o qual é realizado a entrevista; - Objetivo da entrevista; - Respeito pela confidencialidade dos dados obtidos e seu anonimato; - Importância da ajuda do entrevistado, uma vez que a colaboração contribuirá para o êxito do trabalho de investigação. |
| <u>Bloco B</u> Personalidade Interesses / | <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a criança em investigação; - Conhecer gostos e ocupações; - Conhecer que atividades extracurriculares acompanha; - Conhecer costumes e vida social; | <ul style="list-style-type: none"> - Há quanto tempo conhece A1 e desde quando o acompanha? - Como caracteriza A1 em termos de personalidade? - O A1 tem alguma atividade extracurricular? Se sim, que comportamento evidencia nessas atividades? - Há alguma atividade na qual A1 gostaria de participar e não possa, devido à síndrome? - O A1 costuma ser convidado por amigos ou colegas para ir a festas de aniversário ou noutras ocasiões? |
| <u>Bloco C</u> Caracterização da criança e diagnóstico da Síndrome | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer que tipo de conhecimento tinham sobre a síndrome; - Conhecer os sintomas e sinais manifestados; - Conhecer que tipo de autonomia adquiriu; - Conhecer o desempenho escolar. | <ul style="list-style-type: none"> - Tinha algum conhecimento acerca desta síndrome? - Que sintomas apresenta atualmente A1? E em que situações é que os evidencia mais? - A1 tenta controlar os sinais característicos da sua problemática? Como? - No que concerne à autonomia, o A1 é completamente autónomo nas rotinas diárias e escolares? - A Síndrome de Williams reflete-se de alguma forma no desempenho escolar do A1? |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações relativas à criança em contexto escolar; - Averiguar acerca das atitudes e comportamentos dos | <ul style="list-style-type: none"> - Quando e como tiveram conhecimento os docentes de A1 que ele tinha Síndrome de Williams? - Como reagiram os docentes/Professor Titular de turma perante esta informação? |

| | | |
|--|--|--|
| <p style="text-align: center;"><u>Bloco D</u></p> <p>Contexto educativo</p> | <p>professores perante esta patologia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagar acerca das atitudes e comportamentos dos colegas; - Conhecer informações ao nível educativo e terapêutico. | <ul style="list-style-type: none"> - Tinha alguma informação relativamente a esta síndrome? E os restantes docentes, tem conhecimentos se algum a conhecia? - A1 interessa-se pelo meio que o rodeia? Se sim, como o manifesta? - Que tipo de dificuldade de aprendizagem apresenta A1? - A1 beneficia de algum apoio a nível educativo? - A1 beneficia de algum apoio a nível terapêutico? - Em termos da sua avaliação, beneficia de diferenciação pedagógica? |
| <p style="text-align: center;"><u>Bloco E</u></p> <p>Relacionamento com os pares</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o relacionamento da criança com os pares. | <ul style="list-style-type: none"> - Como foi dada a informação aos colegas de turma do A1? - Como reagiram? - Desde quando é que o A1 acompanha a turma? - Considera importante que A1 frequente todos os dias a turma da classe regular? - Como descreve o relacionamento de A1 com a turma dentro da sala de aula? E fora da sala de aula? - Acha que a turma aceita bem A1? - Acha que alguns alunos rejeitam A1, devido à patologia? No seu entender porquê? - Acha que A1 rejeita alguns dos colegas? Se sim, quais e porquê? - Alguma vez assistiu a alguma situação desagradável entre A1 e algum colega, nomeadamente situações de discriminação em brincadeiras ou em atividades em contexto de sala de aula? - Quais os colegas com que A1, se relaciona mais frequentemente? No seu ponto de vista entende porquê? - Existem alterações de comportamento de A1 para com os colegas ou vice-versa? - Como são resolvidas as situações conflituosas? - Há situações de interajuda entre colegas, para com A1? - Utilizou ou utiliza alguma estratégia de inclusão? - Que expectativa tem relativamente ao percurso escolar de A1 face às características da sua problemática? |

| | | |
|---|--|--|
| <p style="text-align: center;"><u>Bloco F</u> Relacionamento com os adultos.</p> | <p>- Conhecer o relacionamento da criança com os adultos.</p> | <p>- A família de A1 participa ativamente nos assuntos escolares? – Como caracteriza a relação de A1 com os pais? - Como caracteriza a relação de A1 com a professora de Educação Especial? - Como caracteriza a relação de A1 com a professora titular de turma? - Como caracteriza a relação de A1 com os outros professores? - Como caracteriza a relação de A1 com as auxiliares? - Como acha que o Encarregado de Educação encara a problemática de A1?</p> |
| <p style="text-align: center;"><u>Bloco G</u> Inclusão/integração</p> | <p>- Conhecer a opinião acerca da inclusão/integração da criança;</p> | <p>– No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na UAAM? - No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na turma da classe regular? – Quais foram as dificuldades com que se deparou para promover a inclusão de A1?</p> |
| <p style="text-align: center;"><u>Bloco H</u> Dados complementares</p> | <p>- Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos; - Agradecer cordialmente o contributo prestado.</p> | <p>- Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação? - Agradecer aos Professores.</p> |

Apêndice H - Guião da entrevista à Professora Titular de
Turma

Guião da entrevista à Professora Titular de Turma da aluna A1

Objetivo Geral: Verificar o grau de Inclusão e interação da aluna A1.

| Designação dos Blocos | Objetivos | Questões previstas |
|--|---|---|
| <p style="text-align: center;"><u>Bloco A</u></p> <p>Explicações sobre a entrevista</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Explicar ao entrevistado o objetivo da entrevista; - Garantir a confidencialidade; - Valorizar o contributo do entrevistado. | <p>Diálogo de esclarecimento sobre os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do entrevistador/entrevistado; - Âmbito do trabalho para o qual é realizado a entrevista; - Objetivo da entrevista; - Respeito pela confidencialidade dos dados obtidos e seu anonimato; - Importância da ajuda do entrevistado, uma vez que a colaboração contribuirá para o êxito do trabalho de investigação. |
| <p style="text-align: center;"><u>Bloco B</u></p> <p>Caracterização da turma</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a turma onde está inserido A1. | <ul style="list-style-type: none"> - Há quanto tempo é professora titular desta turma? - Há quanto tempo conhece A1 e desde quando o acompanha? - Como caracteriza a dinâmica da turma? - Quantos alunos com necessidades educativas especiais tem a turma? - Utiliza estratégias de ensino diversificado? Se sim, quais? - Realiza trabalho cooperativo? Em caso afirmativo que dinâmica utiliza? - Como constitui os grupos de trabalho? Eram os alunos que escolhiam? |
| <p style="text-align: center;"><u>Bloco C</u></p> <p>Caracterização da criança e diagnóstico da Síndrome</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer que tipo de conhecimento tinham sobre a síndrome; - Conhecer os sintomas e sinais manifestados; - Conhecer que tipo de autonomia adquiriu; - Conhecer o desempenho escolar. | <ul style="list-style-type: none"> - Tinha algum conhecimento acerca desta síndrome? - Que sintomas apresenta atualmente A1? E em que situações é que os evidencia mais? - A1 tenta controlar os sinais característicos da sua problemática? Como? - No que concerne à autonomia, o A1 é completamente autónomo nas rotinas diárias e escolares? - A Síndrome de Williams reflete-se de alguma forma no desempenho escolar do A1? |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações relativas à criança em contexto escolar; - Averiguar acerca das atitudes | <ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza A1 em termos de personalidade? - Quais as brincadeiras preferidas de A1? - - O A1 tem alguma atividade |

| | | |
|---|---|--|
| <p><u>Bloco D</u></p> <p>Interesses/personalidade de A1</p> | <p>e comportamentos dos professores perante esta patologia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagar acerca das atitudes e comportamentos dos colegas; - Conhecer informações ao nível educativo e terapêutico. | <p>extracurricular? Se sim, que comportamento evidencia nessas atividades?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há alguma atividade na qual A1 gostaria de participar e não possa, devido à síndrome? - O A1 costuma ser convidado por amigos ou colegas para ir a festas de aniversário ou noutras ocasiões? |
| <p><u>Bloco E</u></p> <p>Contexto Educativo</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Recolher informações relativas à criança em contexto escolar; - Averiguar acerca das atitudes e comportamentos dos professores perante esta patologia; - Indagar acerca das atitudes e comportamentos dos colegas; - Conhecer informações ao nível educativo e terapêutico | <ul style="list-style-type: none"> - Quando e como tiveram conhecimento os docentes de A1 que ele tinha Síndrome de Williams? - Como reagiram os docentes/Professor Titular de turma perante esta informação? - Tinha alguma informação relativamente a esta síndrome? E os restantes docentes, tem conhecimentos se algum a conhecia? - A1 interessa-se pelo meio que o rodeia? Se sim, como o manifesta? - Que tipo de dificuldade de aprendizagem apresenta A1? - A1 beneficia de algum apoio a nível educativo? - A1 beneficia de algum apoio a nível terapêutico? - Em termos da sua avaliação, beneficia de diferenciação pedagógica? |
| <p><u>Bloco F</u></p> <p>Relacionamento entre pares</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o relacionamento da criança com os pares. | <ul style="list-style-type: none"> - Como foi dada a informação aos colegas de turma do A1? - Como reagiram? - Desde quando é que o A1 acompanha a turma? - Considera importante que A1 frequente todos os dias a turma da classe regular? - Como descreve o relacionamento de A1 com a turma dentro da sala de aula? E fora da sala de aula? - Acha que a turma aceita bem A1? - Quais os colegas com que A1 se relaciona mais frequentemente? No seu ponto de vista porquê? - Acha que alguns alunos rejeitam A1, devido à patologia? No seu entender porquê? - Acha que A1 rejeita alguns colegas? Se sim quais e porquê? - Alguma vez assistiu a alguma situação desagradável entre A1 e algum colega, nomeadamente situações de discriminação em brincadeiras ou em atividades em |

| | | |
|---|---|---|
| | | <p>contexto de sala de aula?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existem alterações de comportamento de A1 para com os colegas ou vice-versa? - Como são resolvidas as situações conflituosas? - Existem situações de interajuda entre colegas, para com A1? - Utilizou ou utiliza alguma estratégia de inclusão? - Que expectativa tem relativamente ao percurso escolar de A1 face às características da sua problemática? |
| <p><u>Bloco G</u></p> <p>Relacionamento entre adultos</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o relacionamento da criança com os adultos; | <ul style="list-style-type: none"> - A família de A1 participa ativamente nos assuntos escolares? - Como caracteriza a relação de A1 com os pais? - Como caracteriza a relação de A1 com a professora de Educação Especial? - Como caracteriza a relação de A1 com a professora Titular de Turma? - Como caracteriza a relação de A1 com os outros professores? - Como caracteriza a relação de A1 com as auxiliares? - Como acha que o Encarregado de Educação encara a problemática de A1? |
| <p><u>Bloco H</u></p> <p>Inclusão/integração</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião acerca da inclusão/integração da criança; | <ul style="list-style-type: none"> - No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na UAAM? - No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na turma da classe regular? - Quais foram as dificuldades com que se deparou para promover a inclusão de A1? |
| <p><u>Bloco I</u></p> <p>Dados complementares</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos; - Agradecer cordialmente o contributo prestado. | <ul style="list-style-type: none"> - Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação? - Agradecer aos Professores. |

Apêndice I - Pré-Teste das Entrevistas

Pré-Teste

Sou aluna do mestrado em Educação Especial no Instituto Superior de Ciências Educativas, com a entrevista em anexo pretendo obter dados e informações que me possam ajudar a verificar o grau de Inclusão e interação da aluna A1 com os seus pares, mais precisamente os colegas da classe do regular, assim como, saber até que ponto a patologia (Síndrome de Williams), afeta o seu dia-a-dia.

O tema da dissertação aborda a Síndrome de Williams e a relação entre pares e tem como objetivos:

Objetivo Geral

- Analisar a interação estabelecida entre uma criança com SW e os seus pares.

Objetivos Específicos:

- Identificar comportamentos e atitudes por parte do aluno com SW em contexto sala de aula;
- Conhecer as atitudes dos alunos face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, com SW;
- Identificar os aspetos positivos e negativos da interação entre pares;
- Identificar os aspetos positivos e negativos da inclusão entre pares;
- Conhecer o tipo de relação que os colegas estabelecem com a criança;
- Conhecer algumas metodologias usadas pelo professor para o desenvolver a interação entre os alunos com a criança com SW;
- Reconhecer as dificuldades que os professores sentem na interação entre os alunos com a criança com SW;
- Conhecer as estratégias utilizadas que promovam a inclusão dos alunos com Síndrome de Williams.

É de salientar que será garantida a confidencialidade e anonimato da informação recolhida, não existindo qualquer forma de identificação.

Após a leitura da entrevista (que não é para preencher), responda por favor às questões que se seguem no Pré-Teste.

Grata pela disponibilidade e colaboração, atenciosamente.

A Professora

(Rute Baltazar)

Anexos

Anexo A - Pré-teste das entrevistas

Pré-Teste

Entrevista aos Encarregados de Educação da aluna A1

1 – Considera a linguagem compreensível?

Sim X Não

2 – Considera a ordem das questões aceitável?

Sim X Não

3 – A entrevista é muito extensa?

Sim Não X

4 – Considera que a entrevista serve os objetivos da investigação?

Sim X Não

5 – Efetuava alguma alteração ou sugestões?

Sim Não X

5.1 – Se sim, qual?

Grata pela colaboração.

Pré-Teste

Entrevista à Professora de Educação Especial da aluna A1

1 – Considera a linguagem compreensível?

Sim X Não

2 – Considera a ordem das questões aceitável?

Sim X Não

3 – A entrevista é muito extensa?

Sim Não X

4 – Considera que a entrevista serve os objetivos da investigação?

Sim X Não

5 – Efetuava alguma alteração ou sugestões?

Sim Não X

5.1 – Se sim, qual?

Grata pela colaboração.

Pré-Teste

Entrevista à Professora de Educação Especial da aluna A1

1 – Considera a linguagem compreensível?

Sim X Não

2 – Considera a ordem das questões aceitável?

Sim X Não

3 – A entrevista é muito extensa?

Sim Não X

4 – Considera que a entrevista serve os objetivos da investigação?

Sim X Não

5 – Efetuava alguma alteração ou sugestões?

Sim Não X

5.1 – Se sim, qual?

Grata pela colaboração.

Pré-Teste

Entrevista à Professora Titular de Turma da aluna A1

1 – Considera a linguagem compreensível?

Sim X Não

2 – Considera a ordem das questões aceitável?

Sim X Não

3 – A entrevista é muito extensa?

Sim Não X

4 – Considera que a entrevista serve os objetivos da investigação?

Sim X Não

5 – Efetuava alguma alteração ou sugestões?

Sim Não X

5.1 – Se sim, qual?

Grata pela colaboração.

Anexo B – Entrevista: Encarregado de Educação

Entrevista ao Encarregado de educação (mãe e pai) do aluno com Síndrome de Williams

Bloco A - Explicações sobre a entrevista

Bloco B 1 -Relativamente à família

1.1 - Qual a idade do pai?

Pai - Nasci em 1969, tenho 45 anos.

1.2 - Qual a idade da mãe?

Mãe - Tenho a mesma idade, 45 anos.

1.3 - Qual a profissão do pai?

Pai - Em Portugal estou desempregado, ando a tirar um curso pelo centro de emprego. Na Somália era enfermeiro.

1.4 - Qual a profissão da mãe?

Mãe - Sou estudante, ando a estudar aqui nesta escola à noite. Na Somália também estudava.

1.5 - O casal tem mais filhos?

Mãe - Temos 4 filhos.

1.6 - Quais as idades e ocupações?

Pai - A mais velha tem 20, o outro 15, a A1 11 anos e o mais pequeno um ano e meio. Estão todos a estudar, o mais pequeno fica em casa com a mãe.

Bloco C 2 – Relativamente à gravidez

2.1 – Que idades tinham quando A1 nasceu?

Mãe - Tínhamos 34 anos.

2.2 – Foi uma gravidez planeada/desejada? Com ou sem complicações?

Mãe - Não foi planeada, aconteceu. Eu fiquei com um atraso na menstruação e fiz o teste que deu negativo. Fui ao médico, e o médico deu-me um medicamento para regular o ciclo. Depois voltei a fazer um novo teste, desta vez já no laboratório e deu positivo, estava grávida.

Pai - Está situação passou-se quando vivíamos na Líbia.

2.3 – Foi uma gravidez vigiada?

Mãe - Sim, fui seguida nas consultas.

2.4 – Foi um parto normal? O parto foi assistido? Por quem?

Mãe - Sim foi um parto normal e assistido por um médico no hospital.

Pai – Quando eu vi a minha filha, disse logo que está criança tinha algum problema, não reagia, não chorava como os outros bebés. Mas os médicos do hospital não disseram nada, nem que tinha problemas de coração, nem que só tinha um rim.

Bloco D 3 – Relativamente ao desenvolvimento de A1

3.1 – Com que idade começou a andar? E a falar?

Mãe - Começou a andar com 2 anos e meio. A falar já foi mais tarde com 3 anos.

3.2 – Com que idade deixou de usar fralda?

Pai - Fui no ano 2007 quando chegámos a Portugal, tinha 4 anos.

3.3 – No que diz respeito à alimentação nos primeiros anos de vida, refira como foi?

Mãe - Ela não comia mal, mas só comia o que gostava. Agora come muito bem, gosta muito de pão com atum e não gosta de fritos. Dos frutos gosta muito de banana.

3.4 – O A1 teve alguma complicação de saúde em bebé?

Pai - Sim, vários problemas. Com 5 meses começou com febre, foi ao médico, mas disseram que era normal. Depois fomos com ela a um médico privado, fizeram vários exames, eletrocardiograma e ecografias e disseram que A1 tinha problemas de coração e rins.

A1 cresceu normal, mas não caminha normalmente como os irmãos e as outras crianças. Com um ano ainda não andava. Nós fomos viver para Malta e ela só começou a andar aos 2 anos e meio, mas unia os joelhos e andava encolhida.

Bloco E 4 – No que respeita à síndrome

4.1 – Que idade tinha A1 quando surgiram os primeiros sinais de síndrome? E que sinais foram esses?

Pai – Ela tinha 6 anos. Os primeiros sinais surgiram já em Portugal em 2008, quando ela volta às consultas, só aí é que falaram na Síndrome. Nós fizemos o teste de genética e só aí é que disseram que A1 tinha défice cognitivo. Voltaram a falar nos problemas de coração e em ter só um rim.

4.2 – Como interpretaram esses sinais?

Pai e Mãe - Para nós é tudo normal, nós aceitamos a nossa filha. Não é diferente dos outros filhos.

4.3 – Em que altura foi diagnosticada a Síndrome de Williams? Por quem?

Mãe – Aos 6 anos, pela equipa de médicos do hospital Dona Estefânia.

4.4 – Como reagiram quando souberam que o vosso filho tinha essa síndrome?

Mãe – Normalmente. Damos graças a deus de ela não estar deitada numa cama, ela fala, anda faz tudo.

4.5 – Tinham algum conhecimento acerca desta síndrome?

Pai e Mãe – Não tínhamos conhecimento de nada, nunca tínhamos ouvido falar.

4.6 – Como foi comunicado a A1 o que tinha?

Pai – Não, ela não sabe.

4.7 – Que sintomas apresenta atualmente? E em que situações é que os evidencia mais?

Pai – Apresenta sempre muita vontade de ir à casa de banho e por vezes acontece um descuido. Ela não controla acontece diariamente, não tem uma causa.

4.8 – Tenta controlar-se? De que forma?

Mãe – Ela tenta, mas não consegue.

4.9 – Atualmente que profissional de saúde seguem A1?

Pai – Ela é seguida pelo Doutor António Bessa Almeida do Hospital Dona Estefânia e por diversas especialidades: cardiologia (Hospital Santa Marta) e fez à 6 meses exames, ortopedia, oftalmologia, consultas de desenvolvimento e hidroterapia.

Em 2009 o cardiologista disse que ela precisava de fazer uma operação.

4.10 – No que concerne à autonomia, o A1 é completamente autónomo nas rotinas diárias?

Mãe - Ela veste-se e despe-se sozinha, quando chega da escola ela tira tudo. Às vezes veste as cuecas ao contrário, as calças veste bem. É uma criança que precisa de algumas ajudas nalgumas situações.

Bloco F 5 – Relativamente ao contexto familiar

5.1 – Qual a repercussão, na dinâmica familiar, da síndrome do A1?

Mãe - Nada, corre tudo normalmente.

5.2 – Que comportamento e que sinais apresenta o A1 em casa?

Mãe – Os sinais são normais, o problema é mesmo a parte urinária, vai muitas vezes à casa de banho.

5.3 – Toma medicação? Esta repercute algum efeito no comportamento do A1?

Pai - Sim, toma medicamento para a bexiga, coração e para o desenvolvimento. Para o desenvolvimento toma Metulfenidato.

5.4 – Que expectativas têm relativamente ao futuro do A1?

Pai – Não tenho expetativas para o futuro. Eu pensei sempre que ela vai precisar de ajuda e já disse aos irmãos que vão ter que ajudar a irmã.

Bloco G 6 – Considerando o contexto educativo

6.1 – Como foi transmitida a informação relativa à síndrome do seu filho na escola?

Pai – Sim, fui eu que explique à professora o que se passava com a minha filha, mas ela ficou pouco tempo naquela escola, nem um ano, depois é que foi para a escola onde está hoje.

6.2 – Qual foi a reação dos docentes?

Pai – Os professores reagiram bem e sempre ajudaram A1 no que podiam.

6.3 – Como foi dada a informação aos colegas de turma do A1?

Pai – Não sei, mas a professora devia ter contado às outras crianças.

6.4 – Como reagiram?

Pai – Não sei responder.

6.5 – Desde quando é que o A1 acompanha a turma?

Mãe – Ela sempre acompanhou a turma.

6.6 – Como lhe descreve o A1 o seu dia-a-dia escolar?

Mãe - Sim ela conta fala tudo, fala sempre dos amigos e do amigo Jorge.

6.7 – Considera importante que A1 frequente todos os dias a turma da classe regular?

Pai – Sim, porque nós queremos que ela esteja bem socialmente. Ela conversa muito e fala com toda a gente, é muito afetuosa com todos.

Bloco H 7 – No que respeita a interesses/personalidade...

7.1 – Como caracteriza A1 em termos de personalidade?

Mãe – Ela é muito afetuosa e feliz. Fica nervosa quando é contrariada, mas também acalma depressa.

7.2 – O que gosta A1 de fazer nos tempos livres?

Mãe – Ela adora o computador e ver televisão.

7.3 – O A1 tem alguma atividade extracurricular? Se sim, que comportamento evidencia nessas atividades?

Pai – Sim, tem inglês e desporto na escola. Ela adora as atividades.

7.4 – Há alguma atividade na qual o A1 gostaria de participar e não possa, devido à síndrome?

Pai – Não.

7.5 – O A1 costuma ser convidado por amigos ou colegas para ir a festas de aniversário ou noutras ocasiões?

Pai – Sim, vai com os amigos ao parque.

Bloco I 8 – No que diz respeito ao relacionamento entre pares

8.1 – Como descreve o relacionamento de A1 com a turma dentro da sala de aula?

Pai – Não sei responder, mas pelo que vejo no recreio ela dá-se com toda a gente.

8.2 – Acha que a turma aceita bem A1?

Pai – Sim, quando eu chego para a ir buscar os colegas vão logo procurá-la.

8.3 – Acha que alguns alunos rejeitam A1, devido à patologia?

Pai – Não, eu nunca vi nada disso na escola.

8.4 – Quais os colegas com que A1, se relaciona mais frequentemente? No seu ponto de vista entende porquê?

Pai e Mãe – Ela fala de tantos colegas, Joana, Sofia... ela diz que são seus amigos.

8.5 – Existem alterações de comportamento de A1 para com os colegas ou vice-versa?

Pai – Não, ela gosta de todos.

8.6 – Como são resolvidas as situações conflituosas?

Pai – Eu quando ela faz alguma coisa incorreta ralho com ela, na escola ela porta-se bem, não é de arranjar confusão.

8.7 – Há situações de interajuda entre colegas, para com A1?

Pai – Sim, todos os colegas ajudam A1 naquilo que ela tem mais dificuldade.

Bloco J 9 - No que diz respeito ao relacionamento entre adultos

9.1 - Costuma participar ativamente nos assuntos escolares?

Pai – Sim, eu gosto de saber como estão as coisas com a minha filha na escola.

9.2 – Como caracteriza a relação de A1 com o pai?

Pai e Mãe – É uma relação de pai, ela senta-se ao pé de mim, dá-me abraços e fala comigo. Mas às vezes quando eu estou nervoso ela não vem ter comigo.

9.3 - Como caracteriza a relação de A1 com a mãe?

Pai e Mãe – Com a mãe a relação é sempre positiva.

9.4- Como caracteriza a relação de A1 com os irmãos?

Pai e Mãe – Ela adora os irmãos e com o mais pequeno é demais.

9.5 - Como caracteriza a relação de A1 com a professora de Educação Especial?

Pai e Mãe – É uma relação muito boa, ela gosta muito delas. Mesmo quando está doente ela quer ir à escola. Ela pergunta “E porque é que hoje não vou à escola”.

9.6 - Como caracteriza a relação de A1 com a professora titular de turma?

Pai e Mãe – Ela gosta muito da professora, em casa fala da professora e daquilo que fez na sala de aula com a professora.

9.7 - Como caracteriza a relação de A1 com os outros professores?

Pai e Mãe – Acho que é boa.

9.8 - Como caracteriza a relação de A1 com as auxiliares?

Pai e Mãe – Ela adora as auxiliares, fala muito da dona Gina, até a dormir, quando está a sonhar, fala na Gina. Nós já lhe perguntámos se ela gosta da Gina e ela disse sim a Gina ajuda-me na casa de banho e na comida.

Bloco H 10 – Inclusão/integração

10.1 – No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na UAM?

Pai e Mãe – Sim muito bem, ela gosta muito de estar lá com as professoras e com os colegas.

10.2 - No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na turma da classe regular?

Pai e Mãe – Sim está bem integrado, ela fala muito na professora, mas fala mais das professoras da educação especial, porque passa mais tempo naquela sala do que na sala de aula com a professora Rosa.

10.3 – Quais foram as dificuldades com que se deparou para promover a inclusão de A1?

Pai e Mãe – Nós não encontramos nenhuma dificuldade, ela foi bem aceite. Eu acho que os colegas da escola gostam muito dela.

Anexo C – Entrevistas: Professoras de Educação Especial

Entrevista à Professora de Educação Especial do aluno com Síndrome de Williams

EE1

Bloco A - Explicações sobre a entrevista

Bloco B 1 – No que respeita a personalidade/interesses...

1.1 - Há quanto tempo conhece A1 e desde quando o acompanha?

Conheço a A1 desde janeiro de 2012, altura em que foi referenciada à educação especial e, por coincidência, fiz parte da equipa de avaliação. Considerámos que seria mais benéfico para a aluna integrar o quadro da UAAM, pelo que no final desse período letivo foi transferida para a EB N° 4 e desde esse momento que a acompanho.

1.2 – Como caracteriza A1 em termos de personalidade?

Uma das características deste síndrome é o facto de serem pessoas muito afáveis, e a A1 não foge à regra. Penso que esta é a sua principal característica em termos de personalidade. Procura muitas vezes o contacto físico (abraços, beijinhos) dá elogios e diz muitas vezes “gosto de ti”. Este comportamento pode trazer-lhe problemas, uma vez que o manifesta independentemente do grau de intimidade com o outro, inclusivé com estranhos. Temos vindo a trabalhar competências neste sentido.

1.3 – Quais as brincadeiras preferidas de A1?

A A1 gosta de ouvir histórias e de ver livros. Procura muitas vezes um jogo de identificação de imagens reais (ações e objetos do quotidiano).

1.4 – O A1 tem alguma atividade extracurricular? Se sim, que comportamento evidencia nessas atividades?

Este ano letivo não frequentou a atividade das expressões por incompatibilidade de horário. Frequentou a atividade físico desportiva e o inglês, esta última porque a A1 também fala inglês, por já ter vivido em países onde se fala inglês.

Os professores das atividades referiram na avaliação que a A1 acompanha bem a turma, dentro das suas capacidades, e que está bem integrada. Os colegas aceitam muito bem a A1, ajudam-na quando necessário e têm um sentimento protetor para com ela.

1.5 – Há alguma atividade na qual A1 gostaria de participar e não possa, devido à síndrome?

Isso não acontece. Procuramos sempre adaptar as atividades ao seu perfil.

1.6 – O A1 costuma ser convidado por amigos ou colegas para ir a festas de aniversário ou noutras ocasiões?

Que eu tenha conhecimento, não. Mas na escola, durante os recreios, os colegas vêm à Unidade procurá-la e, principalmente as raparigas, todas querem ficar responsáveis por ela, “tomar conta”.

Bloco C 2 – No que respeita à síndrome

2.1 – Tinha algum conhecimento acerca desta síndrome?

Já tinha ouvido falar, mas não tinha conhecimento do quadro clínico.

2.2 – Que sintomas apresenta atualmente A1? E em que situações é que os evidencia mais?

A tal questão da afetividade indiscriminada, o défice cognitivo acentuado. Tem muita dificuldade em consolidar aprendizagens, por muito simples que sejam. A parte motora também tem limitações. Tem dificuldades em correr, no equilíbrio, em subir e descer degraus e na preensão fina. O controle de esfíncteres também tem sido complicado.

2.3 – A1 tenta controlar os sinais característicos da sua problemática? Como?

Penso que não tem a noção da sua problemática.

2.4 – No que concerne à autonomia, o A1 é completamente autónomo nas rotinas diárias e escolares?

Não. Também temos vindo a desenvolver um trabalho nesse sentido. Mesmo nas tarefas que realiza sem ajuda física necessita de incentivo verbal ou de orientação por parte do adulto.

2.5 – A Síndrome de Williams reflete-se de alguma forma no desempenho escolar do A1?

Completamente.

Bloco D 3 – Considerando o contexto educativo

3.1 – Quando e como tiveram conhecimento os docentes de A1 que ele tinha Síndrome de Williams?

Em janeiro de 2012, quando foi avaliada pela primeira vez, e através dos relatórios clínico constantes do processo. Os pais também informaram.

3.2 – Como reagiram os docentes/Professor Titular de turma perante esta informação?

A professora titular de turma, que desconhecia a síndrome, procurou informação junto de nós. Recorreu também à nossa ajuda (das docentes de educação especial) no sentido de encontrar estratégias dentro da sala de aula.

3.3 – Tinha alguma informação relativamente a esta síndrome? E os restantes docentes, tem conhecimentos se algum a conhecia?

Como disse atrás, já tinha ouvido falar, mas não conhecia as suas características e penso que os outros docentes também não.

3.4 – A1 interessa-se pelo meio que o rodeia? Se sim, como o manifesta?

Sim, gosta muito de ir à sala de aula, adora participar nas visitas de estudo e as saídas à comunidade.

3.5 – Que tipo de dificuldade de aprendizagem apresenta A1?

Dificuldades muito graves em todos os domínios.

3.6 – A1 beneficia de algum apoio a nível educativo?

A A1 vai diariamente uma hora à sala de aula e duas vezes por semana vai às atividades extracurriculares. O restante tempo permanece na UAAM.

3.7 - A1 beneficia de algum apoio a nível terapêutico?

Sim, tem terapia da fala, fisioterapia e hidroterapia.

3.8 – Em termos da sua avaliação, beneficia de diferenciação pedagógica?

Sim, claro. A A1 tem CEI.

Bloco E 4 – No que diz respeito ao relacionamento entre pares

4.1 – Como foi dada a informação aos colegas de turma do A1?

De início foram explicadas aos colegas as limitações a nível motor. A A1 tinha sido recentemente sujeita a uma intervenção cirúrgica ao coração e não podia correr ou fazer esforços. Foi-lhes pedida a colaboração nesse sentido, caso a vissem fazer uma dessas coisas, para que a alertassem que não deveria fazê-las. Claro que os colegas depressa perceberam outras diferenças, as perguntas foram surgindo e fomos explicando de forma clara e natural.

4.2 – Como reagiram?

Muito bem.

4.3 – Desde quando é que o A1 acompanha a turma?

Desde março de 2012.

4.4 – Considera importante que A1 frequente todos os dias a turma da classe regular?

Da máxima importância. É fundamental para que exista inclusão. E todos ganham.

4.5 – Como descreve o relacionamento de A1 com a turma dentro da sala de aula? E fora da sala de aula?

Muito bom, dentro e fora da sala. Como já disse, os colegas procuram-na e protegem-na. Claro que a personalidade afável da A1 tem grande influência nestas relações. Quando ela falta as colegas vão à UAAM perguntar qual o motivo, preocupam-se em saber se está doente, o que se passa com ela.

4.6 – Acha que a turma aceita bem A1?

Sim, muito bem.

4.7 – Acha que alguns alunos rejeitam A1, devido à patologia? No seu entender porquê?

Não me parece que isso aconteça. Eles estão muito habituados às crianças da UAAM. E a A1 tem crescido com eles.

4.8 – Quais os colegas rejeitados por A1? No seu entender porquê?

Não tenho conhecimento que a A1 rejeite algum colega.

4.9 – Alguma vez assistiu a alguma situação desagradável entre A1 e algum colega, nomeadamente situações de discriminação em brincadeiras ou em atividades em contexto de sala de aula?

Nunca assisti.

4.10 – Quais os colegas com que A1, se relaciona mais frequentemente? No seu ponto de vista entende porquê?

Com um grupo de meninas. São maternalistas e identificam-se nas brincadeiras.

4.11 – Existem alterações de comportamento de A1 para com os colegas ou vice-versa?

Não me parece que existam alterações de comportamento de alguma das partes.

4.12 – Como são resolvidas as situações conflituosas?

Não tenho conhecimento de situações dessa natureza.

4.13 – Há situações de interajuda entre colegas, para com A1?

Sim, muitas.

4.14 – Utilizou ou utiliza alguma estratégia de inclusão?

O que já referi. Encarar com naturalidade.

4.15 – Que expectativa tem relativamente ao percurso escolar de A1 face às características da sua problemática?

As expectativas não podem ser muito altas pois conduzem à frustração. Tudo passa por acreditar, insistir e não desistir. Um dia de cada vez, um passo de cada vez e valorizar as “pequenas grandes” conquistas.

Bloco F 5 - No que diz respeito ao relacionamento entre adultos

5.1 – A família de A1 participa ativamente nos assuntos escolares?

Sim, os pais são interessados e colaborantes.

5.2 – Como caracteriza a relação de A1 com os pais?

É uma relação próxima, de aceitação mas também de investimento. A relação familiar é também marcada por questões culturais e religiosas que diferem em muito das ocidentais, mas também neste campo há que respeitar as diferenças.

5.3 - Como caracteriza a relação de A1 com a professora de Educação Especial?

Uma boa relação.

5.4 - Como caracteriza a relação de A1 com a professora titular de turma?

Uma boa relação.

5.5 - Como caracteriza a relação de A1 com os outros professores?

Boa. A A1 conhece todos os professores da escola e todos simpatizam com ela, têm sempre uma palavra simpática para com ela.

5.6 - Como caracteriza a relação de A1 com as auxiliares?

Boa. A A1 conhece todos os auxiliares da escola e todos simpatizam com ela, são afáveis com ela.

5.7 – Como acha que o Encarregado de Educação encara a problemática de A1?

Encara com naturalidade e aceitação pois, segundo o mesmo, foi esta a “vontade de Deus”.

Bloco G 6 – Inclusão/integração

6.1 – No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na UAAM?

Sim, está bem incluída/integrada.

6.2 - No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na turma da classe regular?

Sim, está bem incluída/integrada.

6.3 – Quais foram as dificuldades com que se deparou para promover a inclusão de A1?

Como já referi, não senti dificuldades. O processo decorreu com naturalidade, sem percalços. Os colegas reagiram bem, tal como a professora. Sempre que surge alguma preocupação ou

questão tentamos resolver de imediato através do diálogo, quer com os alunos quer com a professora ou mesmo com os pais. Tem corrido tudo bem.

Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?

Não, acho que no decorrer da entrevista foram abordados todos os assuntos pertinentes para a investigação. Espero que esta investigação nos traga alguma ajuda nesta patologia.

Entrevista à Professora de Educação Especial do aluno com Síndrome de Williams

EE2

Bloco A - Explicações sobre a entrevista

Bloco B 1 – No que respeita a personalidade/interesses...

1.1 - Há quanto tempo conhece A1 e desde quando o acompanha?

Desde 5 de março de 2012.

1.2 – Como caracteriza A1 em termos de personalidade?

É uma criança alegre e bem disposta, muito comunicativa e cativante.

1.3 – Quais as brincadeiras preferidas de A1?

Gosta de ouvir histórias, ver desenhos animados, brincar com os colegas ir à piscina, passear.

Ir a visitas de estudo.

1.4 – O A1 tem alguma atividade extracurricular? Se sim, que comportamento evidencia nessas atividades?

Sim. A aluna participa na atividade físico-desportiva, na lúdico-expressiva e na hidroterapia.

Não demonstra muita participação na ginástica nem nas expressões, mas adora ir à hidroterapia e demonstra grande adaptação ao meio aquático.

1.5 – Há alguma atividade na qual A1 gostaria de participar e não possa, devido à síndrome?

Não, que nos tenhamos apercebido.

1.6 – O A1 costuma ser convidado por amigos ou colegas para ir a festas de aniversário ou noutras ocasiões?

Não temos conhecimento de que seja convidada para festas de aniversário fora da escola. No entanto sempre que um dos seus colegas festeja aniversário, na escola, é convidada. Apercebemo-nos de que a sua religião não festeja aniversários, como os ocidentais.

Bloco C 2 – No que respeita à síndrome

2.1 – Tinha algum conhecimento acerca desta síndrome?

Não, só investiguei quando soube da sua vinda.

2.2 – Que sintomas apresenta atualmente A1? E em que situações é que os evidencia mais?

As suas maiores dificuldades são ao nível cognitivo e motor. As suas dificuldades são notórias em quase todas as atividades quer sejam académicas quer sejam de perícia ou movimento.

2.3 – A1 tenta controlar os sinais característicos da sua problemática? Como?

Parece-me que não tem consciência de muitas das suas dificuldades. Como qualquer outra criança quando a atividade se mostra de difícil execução, verificamos comportamentos de recusa.

2.4 – No que concerne à autonomia, o A1 é completamente autónomo nas rotinas diárias e escolares?

Não.

2.5 – A Síndrome de Williams reflete-se de alguma forma no desempenho escolar do A1?

Sim, neste caso o comprometimento cognitivo é verdadeiramente significativo.

Bloco D 3 – Considerando o contexto educativo

3.1 – Quando e como tiveram conhecimento os docentes de A1 que ele tinha Síndrome de Williams?

Quando nos surgiu a referência para proceder à avaliação de caso.

3.2 – Como reagiram os docentes/Professor Titular de turma perante esta informação?

Com alguma relutância e incertezas. A equipa de Educação Especial demonstrou-se sempre prestável e colaborante no apoio e esclarecimento de dúvidas.

3.3 – Tinha alguma informação relativamente a esta síndrome? E os restantes docentes, tem conhecimentos se algum a conhecia?

Não. Os outros colegas também só sabiam que existia, mas não tinham conhecimento aprofundado sobre a mesma.

3.4 – A1 interessa-se pelo meio que o rodeia? Se sim, como o manifesta?

Sim, sem dúvida. É muito curiosa e gosta de fazer perguntas.

3.5 – Que tipo de dificuldade de aprendizagem apresenta A1?

Como já foi referido o seu comprometimento ao nível intelectual é de tal forma grave que não permite fazer aquisições académicas: está no 4º ano e não sabe ler nem escrever.

3.6 – A1 beneficia de algum apoio a nível educativo?

Está integrada numa sala de Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência, numa escola de ensino regular, abrangida pelo decreto-lei 3/2008 com aplicação da medida e) Currículo Específico Individual. Tem apoio pedagógico especializado, diário, por docentes de educação especial.

3.7 - A1 beneficia de algum apoio a nível terapêutico?

Sim. Tem terapia da Fala, fisioterapia e hidroterapia.

3.8 – Em termos da sua avaliação, beneficia de diferenciação pedagógica?

Sim, a aluna tem um Currículo Específico Individual.

Bloco E 4 – No que diz respeito ao relacionamento entre pares

4.1 – Como foi dada a informação aos colegas de turma do A1?

Foi feita uma sensibilização aos colegas de turma e posteriormente a apresentação da aluna.

4.2 – Como reagiram?

Ficaram apreensivos, mas rapidamente assumiram um papel de supervisão e entreajuda entre pares.

4.3 – Desde quando é que o A1 acompanha a turma?

Desde março de 2012.

4.4 – Considera importante que A1 frequente todos os dias a turma da classe regular?

Sim, claro. As aprendizagens em contexto de sala de aula são importantes para a aluna. Os seus pares aprendem a aceitar a diferença e crescem como indivíduos.

4.5 – Como descreve o relacionamento de A1 com a turma dentro da sala de aula? E fora da sala de aula?

O relacionamento com os colegas, quer dentro, quer fora da sala de aula é o mesmo: os colegas protegem-na e devido ao temperamento da aluna, todos gostam dela. Obviamente há os que simpatizam mais e se interessam e os que não se aproximam tanto.

4.6 – Acha que a turma aceita bem A1?

Sim.

4.7 – Acha que alguns alunos rejeitam A1, devido à patologia? No seu entender porquê?

Não me parece.

4.8 – Quais os colegas rejeitados por A1? No seu entender porquê?

Nenhum.

4.9 – Alguma vez assistiu a alguma situação desagradável entre A1 e algum colega, nomeadamente situações de discriminação em brincadeiras ou em atividades em contexto de sala de aula?

Não.

4.10 – Quais os colegas com que A1, se relaciona mais frequentemente? No seu ponto de vista entende porquê?

A “L”, “J” e “X”. Talvez pelo sentido de proteção.

4.11 – Existem alterações de comportamento de A1 para com os colegas ou vice-versa?

Não.

4.12 – Como são resolvidas as situações conflituosas?

Pela via do diálogo.

4.13 – Há situações de interajuda entre colegas, para com A1?

Sim.

4.14 – Utilizou ou utiliza alguma estratégia de inclusão?

Sim.

4.15 – Que expectativa tem relativamente ao percurso escolar de A1 face às características da sua problemática?

O seu percurso escolar deverá ser feito dentro da escola regular o maior tempo que for possível. Finda esta parte passará pela inclusão num projeto de CERIC e talvez um CAO – Centro de atividades ocupacionais. Mas tudo depende da vontade da família.

Bloco F 5 - No que diz respeito ao relacionamento entre adultos

5.1 – A família de A1 participa ativamente nos assuntos escolares?

De forma geral sim.

5.2 – Como caracteriza a relação de A1 com os pais?

Amor e respeito.

5.3 - Como caracteriza a relação de A1 com a professora de Educação Especial?

Afeição e respeito.

5.4 - Como caracteriza a relação de A1 com a professora titular de turma?

Afeição e respeito.

5.5 - Como caracteriza a relação de A1 com os outros professores?

Afeição e respeito.

5.6 - Como caracteriza a relação de A1 com as auxiliares?

Afeição e respeito.

5.7 – Como acha que o Encarregado de Educação encara a problemática de A1?

Ao início não foi fácil aceitar as dificuldades da aluna, mas conseguiu compreender que o seu percurso escolar não pode ser igual aos demais. No entanto, consegue valorizar as suas conquistas e progressos.

Bloco G 6 – Inclusão/integração

6.1 – No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na UAAM?

Sim.

6.2 - No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na turma da classe regular?

Sim, é considerada uma colega.

6.3 – Quais foram as dificuldades com que se deparou para promover a inclusão de A1?

As dificuldades detetadas foram facilmente ultrapassadas. Conseguimos esclarecer e apoiar a docente titular de turma e, devido à personalidade afável e simpática da aluna, rapidamente foi aceite pelos colegas. Como não existem graves comprometimentos quer sensoriais quer motores, não foi necessário fazer grandes adaptações no meio escolar. No entanto ainda persistem alguns contratempos durante as atividades das AEC's.

Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?

Só tenho a agradecer o seu interesse pelo estudo desta síndrome e neste caso da A1 em particular.

Anexo D – Entrevista: Professora Titular de Turma

Entrevista à Professora Titular de Turma do aluno com Síndrome de Williams

Bloco A - Explicações sobre a entrevista

Bloco B 1 – No que respeita à caracterização da turma

1.1 - Há quanto tempo é professora titular desta turma?

Há 3 anos.

1.2 – Há quanto tempo conhece A1 e desde quando o acompanha?

Há 3 anos.

1.3 – Como caracteriza a dinâmica da turma?

Interessada, conversadora, com um grupo de alunos muito competitivos não dando oportunidade aos mais lentos.

1.4 – Quantos alunos com necessidades educativas especiais tem a turma?

4 alunos de alíneas a) b) d) e a aluna A1 da alínea e).

1.5 – Utiliza estratégias de ensino diversificado? Se sim, quais?

Sim utilizo, trabalho de grupo e muito trabalho a par

A aluna A1 muda de lugar constantemente (diário ou semanal) para não sobrecarregar sempre o mesmo colega com a ajuda que ela quer.

1.6 – Realiza trabalho cooperativo? Em caso afirmativo que dinâmica utiliza?

Sim. Os mais rápidos ajudam os colegas que necessitam de ajuda.

1.7 – Como constitui os grupos de trabalho? Eram os alunos que escolhiam?

A maioria das vezes sim mas com algumas regras de inclusão.

Bloco C 2 – No que respeita à síndrome

2.1 – Tinha algum conhecimento acerca desta síndrome?

Não.

2.2 – Que sintomas apresenta atualmente A1? E em que situações é que os evidencia mais?

Dificuldades de aprendizagem e de movimentos.

2.3 – A1 tenta controlar os sinais característicos da sua problemática? Como?

Penso que não se apercebe das dificuldades.

2.4 – No que concerne à autonomia, o A1 é completamente autónomo nas rotinas diárias e escolares?

Não.

2.5 – A Síndrome de Williams reflete-se de alguma forma no desempenho escolar do A1?

Sim e muito.

Bloco D 3 – No que respeita a interesses / personalidade de A1

3.1 – Como caracteriza A1 em termos de personalidade?

Conversadora, gosta que lhe prestem atenção e a elogiem, divertida, risonha e simpática.

3.2 - Quais as brincadeiras preferidas de A1?

As brincadeiras têm de ser lentas por causa do seu problema cardíaco e locomotor.

Dança (pouco ritmada); ouvir histórias e lengalengas (individualmente) e adora passear/visitas de estudo.

3.3 – O A1 tem alguma atividade extracurricular? Se sim, que comportamento evidencia nessas atividades?

Tem Inglês, onde domina uma parte da língua. Atividade Físico Desportiva onde participa dentro das suas capacidades e é ajudada pelos colegas.

3.4 – Há alguma atividade na qual A1 gostaria de participar e não possa, devido à síndrome?

Correr/caminhar a passo largo/atividades de esforço físico.

3.5– O A1 costuma ser convidado por amigos ou colegas para ir a festas de aniversário ou noutras ocasiões?

Não, porque não é autónoma e pela regras culturais.

Bloco E 4 – Considerando o contexto educativo

4.1 – Quando e como tiveram conhecimento os docentes de A1 que ele tinha Síndrome de Williams?

Quando veio para a turma já tinha sido diagnosticado.

4.2 – Como reagiram os docentes/Professor Titular de turma perante esta informação?

Tentar perceber um pouco as limitações desta síndrome e o que poderia ser feito.

4.3 – Tinha alguma informação relativamente a esta síndrome? E os restantes docentes, tem conhecimentos se algum a conhecia?

Não.

4.4 – A1 interessa-se pelo meio que o rodeia? Se sim, como o manifesta?

Sim, fica eufórica e sempre a repetir as mesmas perguntas.

4.5 – Que tipo de dificuldade de aprendizagem apresenta A1?

Não pinta, não consegue seguir uma linha com o lápis; não corta, dificuldade em rasgar, dificuldade no uso dos materiais (é preciso supervisionamento); linguagem com frases incompletas; dificuldade em contar seguido e em reconhecer os algarismos (mesmo até 3); dificuldade em ligar porque não consegue traçar; dificuldade em desenhar (mesmo que sejam só os olhos ou a boca).

4.6 – A1 beneficia de algum apoio a nível educativo?

Educação Especial da UAAM.

4.7 - A1 beneficia de algum apoio a nível terapêutico?

Sim, terapia da fala, fisioterapia, outras atividades terapêuticas dinamizadas na UAAM e hidroterapia.

4.8 – Em termos da sua avaliação, beneficia de diferenciação pedagógica?

Tem CEI (Currículo Específico Individual).

Bloco F 5 – No que diz respeito ao relacionamento entre pares

5.1 – Como foi dada a informação aos colegas de turma do A1?

Com naturalidade, explicando as limitações e solicitando a compreensão e a ajuda dos colegas.

5.2 – Como reagiram?

Muita vontade de a ajudar e de a proteger.

5.3 – Desde quando é que o A1 acompanha a turma?

Desde o 2º período do 1º ano.

5.4 – Considera importante que A1 frequente todos os dias a turma da classe regular?

Sim, mas se for muito tempo nota-se algum cansaço. Tem dificuldade em estar sentada e está sempre a solicitar a ajuda da professora, mesmo com o apoio dos colegas. Quer atenção direta e fica amuada se não a tiver.

5.5 – Como descreve o relacionamento de A1 com a turma dentro da sala de aula? E fora da sala de aula?

Muito bom relacionamento tanto com rapazes como com raparigas apesar de ter as suas preferências.

5.6 – Acha que a turma aceita bem A1?

Muito bem embora os rapazes se afastassem um pouco, porque foram informados das regras da sua cultura e do desagrado do pai em a ver com os rapazes.

5.7 – Quais os colegas com que A1 se relaciona mais frequentemente? No seu ponto de vista porquê?

Com os colegas que têm mais dificuldade em fazer amigos, porque são os que a solicitam para as brincadeiras pois podem liderar.

5.8 – Acha que alguns alunos rejeitam A1, devido à patologia? No seu entender porquê?

Não, porque ela é divertida, risonha e não é agressiva.

5.9 – Acha que A1 rejeita alguns colegas? Se sim quais e porquê?

Não rejeita, mas tem as suas preferências.

5.10 – Alguma vez assistiu a alguma situação desagradável entre A1 e algum colega, nomeadamente situações de discriminação em brincadeiras ou em atividades em contexto de sala de aula?

Nunca nenhum aluno fez algum comentário depreciativo. Gostam do “sotaque” dela e divertem-se com o que ela diz e faz, muitas vezes sem nexos e fora do contexto.

5.11 – Existem alterações de comportamento de A1 para com os colegas ou vice-versa?

Sim. Se, no recreio, disserem (em brincadeira) que ela é má e já não gostam dela fica sentida e chora chegando a gritar com os colegas e dizendo as mesmas coisas.

5.12 – Como são resolvidas as situações conflituosas?

Raramente acontece, mas os outros colegas ou a professora conseguem acalmá-la.

5.13 – Existem situações de interajuda entre colegas, para com A1?

Sim, quer nas atividades, quer na ida ao WC.

5.14 – Utilizou ou utiliza alguma estratégia de inclusão?

Não foi preciso. Os colegas sempre a aceitaram dentro das suas limitações e estão sempre prontos a ajudar, porque ela gosta muito da ajuda deles.

5.15 – Que expectativa tem relativamente ao percurso escolar de A1 face às características da sua problemática?

Mais expectativa na parte oral onde consegue memorizar.

Bloco G 6 – No que respeita ao relacionamento entre adultos

6.1 – A família de A1 participa ativamente nos assuntos escolares?

Como muitos dos assuntos são tratados na UAAM, com a professora de Educação Especial, o encarregado de educação nem sempre aparece quando é convocado pela professora titular de turma.

6.2 - Como caracteriza a relação de A1 com os pais?

Não tenho dados suficientes.

6.3 - Como caracteriza a relação de A1 com a professora de Educação Especial?

Muito boa.

6.4 - Como caracteriza a relação de A1 com a professora Titular de Turma?

Muito boa.

6.5 - Como caracteriza a relação de A1 com os outros professores?

Muito boa. Sabe o nome de muitos professores e manifesta à vontade com eles.

6.6 - Como caracteriza a relação de A1 com as auxiliares?

Muito boa.

6.7 - Como acha que o Encarregado de Educação encara a problemática de A1?

Agora já aceita melhor, mas custou-lhe aceitar as suas dificuldades/limitações na aprendizagem.

Bloco H 7 – Inclusão/integração

7.1 – No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na UAAM?

Sim, ela adora.

7.2 - No seu ponto de vista A1 está incluído/integrado na turma da classe regular?

Sim, também gosta muito.

7.3 – Quais foram as dificuldades com que se deparou para promover a inclusão de A1?

Com a inclusão nenhuma dificuldade. Tenho muita dificuldade em arranjar tarefas variadas que a desenvolvam e a motivem pois tem um poder de concentração curtíssimo, saltando de um assunto para outro rapidamente. É preciso muita disponibilidade para ela, pois não faz nada sozinha mas solicita a atenção da professora constantemente (5 em 5 minutos ou menos). Pede muitas vezes para ir ao WC precisando de vigilância.

Este foi o meu maior problema. Falta de tempo pois a turma é numerosa e com muitos filhos únicos carentes de atenção para eles.

Deseja expor algum assunto que seja pertinente e oportuno para a investigação?

Penso que abordou os pontos mais importantes. Gostaria de aprender mais em como lidar com este tipo de síndrome. Fico a aguardar pelos resultados de investigação editados numa dissertação, a pensar na minha aluna.

Anexo E – Testes Sociométricos



Teste Sociométrico

A

Nome: Leandro Nunes Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3 Turma: 3ºB

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Eduardo 2 - Vinicius 3 - Igor

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Iman 2 - Eduardo 3 - Beatriz

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Queria jogar à bola com o Igor, Gustavo, Eduardo, Mota e com o Vinicius.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Francisco 2 - Igor 3 - Costa

CONTINUA

Teste Sociométrico

B

Nome: Cristiano Espinal Idade: 9

Ano de Escolaridade: 3º ano Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Iman 2 - Igor 3 - Jana

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Iman 2 - Sorcia 3 - Igor

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Jogar futebol. Com o Igor, Vinicius, Eduardo e Mota.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Iman 2 - Igor 3 - Eduardo



Teste Sociométrico

C

Nome: Ana Coelho Idade: 9

Ano de Escolaridade: 3^o ano Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Soraia 2 - Mama 3 - Sofia

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Soraia 2 - Beatriz 3 - Iman

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

gosto de falar e de correr com a minha amiga Sofia.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Sofia 2 - Carolina 3 - Margarida



Teste Sociométrico

D

Nome: Sofia Silva Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3^oB Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Ana 2 - Margarida 3 - Beatriz

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Beatriz 2 - Yasmin 3 - Diego

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Eu gostaria de lançar o panhudo como ~~panhudo~~ e jogar.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Yustavo 2 - Ana 3 - Soraia



Teste Sociométrico

E

Nome: Carolina da Cruz Ribeiro Idade: 8 anos

Ano de Escolaridade: 3º B Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Yman 2 - ~~Yman~~
Rafaela 3 - Mariana

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Beatriz 2 - Yman 3 - Mariana

3 - No intervalo, que atividade costumavas fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Eu costumo brincar na hora do recreio com a
Yman, Mariana e Rafaela e Beatriz.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Sofia 2 - Yman 3 - Beatriz



Teste Sociométrico

F

Nome: Cátia Araújo Idade: 9 anos

Ano de Escolaridade: 3º Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Yman 2 - Beatriz 3 - Sofia

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Yman 2 - Margarida 3 - Sofia

3 - No intervalo, que atividade costumavas fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Costava de jogar a corda com
a Yman e com a Joana

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Yman 2 - Sofia 3 - Beatriz



Teste Sociométrico

G

Nome: Yama Simões Idade: 3 anos

Ano de Escolaridade: 3º Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Yman 2 - Soraia 3 - Yama

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Soraia 2 - Yara 3 - Beatriz

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Costumo falar, cantar e dançar com a Yman, a Soraia, a Yama, a Yara e a Beatriz.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Beatriz 2 - Soraia 3 - Yman



Teste Sociométrico

H

Nome: Yago Trilbeiro Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3º Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Vinicius 2 - Beatriz 3 - Eustacio

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Eustacio 2 - Eduardo 3 - Sedro

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Costumo jogar à bola e gostaria de realizá-las com o Eustacio, Eduardo, Sedro, Vinicius, Manisco e Andre Mato.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Eustacio 2 - Sedro 3 - Eduardo



I

Teste Sociométrico

Nome: Gabriel Rosa Idade: 8 anos
Ano de Escolaridade: 3 Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Iman 2 - Beatriz 3 - Yara

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Iman 2 - Ana 3 - Miguel

3 - No intervalo, que atividade costumavas fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Gostamos de brincar à espanhola com a Sofia, a Beatriz e a Margarida e às vezes com a Ana

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Sofia 2 - Ana 3 - Miguel



J

Teste Sociométrico

Nome: Ágela Rocha Idade: 10
Ano de Escolaridade: 3º Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Imon 2 - Sofia 3 - Cardina

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Imon 2 - Cardina 3 - Isabela

3 - No intervalo, que atividade costumavas fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Eu gosto de brincar com a Imon a espanhola.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Imon 2 - Miguel 3 - Sofia



K

Teste Sociométrico

Nome: Vinícius Batistela Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3º ano Turma: 3º B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Gustavo 2 - Igor 3 - Iman

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Gustavo 2 - Igor 3 - Eduardo

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Costumo jogar à bola. Gostaria de jogar à bola com o André Mata, Dinis e com o Miguel.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Igor 2 - Gustavo 3 - Eduardo



L

Teste Sociométrico

Nome: Joana Milavides de Castro Idade: 8 anos

Ano de Escolaridade: 3º ano Turma: 3º B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Soraia 2 - Iman 3 - Vanía

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Iman 2 - Vanía 3 - Soraia

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Costumo brincar como Iman mas às vezes brinco com outros. Gosto de brincar às escondidas, às corridas e às mãos e aos pés.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Soraia 2 - Vanía 3 - Iman



Teste Sociométrico

M

Nome: Saraia Saraiva Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3º Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Vânia 2 - Beatriz 3 - Yman

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Yman 2 - Vânia 3 - Miguel

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Costuma brincar aos dragões com o Miguel, a Beatriz e a Yara

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Yman 2 - Vânia 3 - Yara

Teste Sociométrico

N

Nome: Margarida Pereira Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3º Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Yman 2 - Saraia 3 - Yara

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Yman 2 - Miguel 3 - Ana

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Eu gostaria de brincar com a Yman com a Yara, com a Saraia e Miguel.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Yman 2 - Ana 3 - Saraia



Teste Sociométrico

O

Nome: Yara Oliveira Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3º Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Yman 2 - Beatriz 3 - Amílcar

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Yman 2 - Beatriz 3 - Lorain

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Costumo brincar às espigas com a Beatriz, Lorain e com a Carolina.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - André M. 2 - Margarida 3 - Yman



Teste Sociométrico

P

Nome: Miguel Ferreira Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3º ano Turma: 2º B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Yman 2 - Beatriz 3 - Yânia

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Soraia 2 - Gabriel 3 - Yvana

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

No intervalo quero brincar aos dragões com a Beatriz, Yara e a Carolina.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Beatriz 2 - Soraia 3 - Margarida



Teste Sociométrico

Q

Nome: Ítina Carmeiro Idade: 10 anos

Ano de Escolaridade: 3º B Turma: 4

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Iman 2 - Vânia 3 - Saraia

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Iman 2 - Rafael 3 - Patrícia

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Eu costumo a jogar a bola com o André e a Ana e com a Ana e com a Saraia e com a Vânia e com a Saraia.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - André e a Ana 2 - Dimís 3 - Margarida



Teste Sociométrico

R

Nome: André Almeida Idade: 7

Ano de Escolaridade: 3º Turma: 3º B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Pedro 2 - Vinícius 3 - Dimís

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Dimís 2 - Pedro 3 - Dimís

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Brincar a bola com o Dimís, gostando ao jogar.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Dimís 2 - Saraia 3 - Pedro



Teste Sociométrico

S

Nome: Beatriz Soares Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3º Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Yman 2 - Yara 3 - Riguel

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Yman 2 - Yaraia 3 - Yania

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

A apalhada com a Yman, com o Riguel, com o André, com o Mota e com a Sofia.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Yman 2 - bandiza 3 - Yustavo



Teste Sociométrico

T

Nome: Dimis Silva Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3 Turma: A

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - gastavo 2 - Mota 3 - Igor

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - na gostava 2 - Mota 3 - Igor

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

jogar a bola, gastavo e Mota.

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - gastavo 2 - Mota 3 - vindeus



U

Teste Sociométrico

Nome: Eduardo Martins Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3 Turma: 3ºB

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Sam 2 - agustavo 3 - Pedro

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Sam 2 - Pedro 3 - André Louro

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

costumo jogar futebol ~~com~~ às vezes com a Sam

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - agustavo 2 - Pedro 3 - Sam



V

Teste Sociométrico

Nome: André Louro Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3ºB Turma: 3ºB

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Eduardo 2 - Mota 3 - Sam

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Sam 2 - Sofia 3 - Yara

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

jogar à bola, com a Yara e Sofia

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Sam 2 - Vinicius 3 - Amor



W

Teste Sociométrico

Nome: Mariana Henriques Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3º Turma: 3ºB

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Beatriz 2 - Yara 3 - Soraia

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Carolina 2 - Yónia 3 - Debalda

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

jogar as escondidas. Beatriz, Yara e Carolina

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Ana 2 - Sofia 3 - Carolina



X

Teste Sociométrico

Nome: Fernando Luis Antunes Idade: 8

Ano de Escolaridade: 3 Turma: B

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Kinica 2 - Leonor 3 - Yutaro

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Miguel 2 - Ymam 3 - Yutaro

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

A bola, as comidas e aos imvizimales

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Yutaro 2 - Ygor 3 - Mota



A1

Teste Sociométrico

Nome: IMAN Idade: _____

Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____

1 - Se tivesses que realizar um trabalho de grupo na sala, que colega gostarias que trabalhasse contigo?

1 - Joana 2 - Eduardo 3 - André

2 - Quem gostarias que estivesse sentado ao teu lado na sala de aula?

1 - Vincius 2 - Beatriz 3 - Joana

3 - No intervalo, que atividade costumás fazer? Com quem gostarias de realizá-las?

Danças, fazer o que tu quiseres, Prof. Rosa
C/ todos os meninos. Futebol, cáta, Eduardo,
Beatriz

4 - Quando fazes anos, que colega da turma gostarias de convidar para a tua festa?

1 - Joana 2 - Bia 3 - Eduardo

Anexo F - Programa Educativo Individual

Programa Educativo Individual

Ano Letivo 2013/2014

Identificação da Escola

| | |
|-----------------------------------|---------------|
| Estabelecimento de Ensino: | Escola Básica |
|-----------------------------------|---------------|

Identificação do Aluno

| | | | |
|-----------------------------------|------|----------------------------|-----------|
| Nome: | | Data de Nascimento: | |
| Nome do pai | | Nome da mãe: | |
| Morada: | | | |
| Telefone: | | Telemóvel: | |
| Ano de escolaridade/turma: | 1º A | Ano 1ª Matrícula: | 2011/2012 |
| | | | |

Docente responsável pelo grupo/turma:

Docente de educação especial:

1. Resumo da História Escolar

1.1. Percurso escolar

| Ano Lectivo | Ano de Escolaridade | Escola | Medidas Educativas |
|-------------|---------------------|-------------------------|---|
| 2010-11 | Pré-escolar | Centro de Refugiados da | a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> |
| 2011-12 | 1º ano | EB de | a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> X f) <input type="checkbox"/> |
| | | | a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> |
| | | | a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> |
| | | | a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> |
| | | | a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> |
| | | | a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> |
| | | | a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> |
| | | | a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> |
| | | | a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> |

Observações:

A aluna beneficiou de adiamento de escolaridade.

1.2. Outras informações relevantes (contexto socioeconómico, agregado familiar, diagnóstico médico, ou outras):

A Aluna vive com os pais e os irmãos, de 17 e 13 anos, na Bobadela. Os pais são somális, nasceu na Líbia, a gravidez foi vigiada e o parto assistido. A família encontra-se em Portugal há cerca de 3 anos. Frequentou o pré-escolar no Centro de Refugiados. É seguida na consulta de cardiologia pediátrica do hospital de Stª Marta desde os 5 anos, por estenose supravalvular aórtica grave.

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ (Síntese da avaliação técnico-pedagógico)

2.1. Razões que determinam as necessidades educativas do aluno – Perfil de funcionalidade

ACTIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

Em termos de aprendizagem e aplicação de conhecimentos, a aluna apresenta dificuldades graves na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, na aquisição de competências e em concentrar a atenção.

Revela dificuldade completa na resolução de problemas e na capacidade de tomar de decisões.

Nomeia algumas cores mas não as identifica com consistência. Desconhece o nome completo e a morada. Sabe a idade e o nome próprio dos pais e irmãos. Identifica em si própria algumas partes do corpo. Não identifica as vogais e faz contagem até aos cinco. O tempo de atenção é muito limitado.

No capítulo das tarefas e exigências gerais, tem dificuldade completa em levar a cabo tarefas únicas e revela dificuldade grave na execução das rotinas diárias, necessitando de orientação ou mesmo do apoio do adulto.

No respeitante à comunicação, a Íman apresenta dificuldades graves em comunicar e receber mensagens orais e dificuldade moderada ao nível da fala.

Cumprir ordens muito simples (dá papa à boneca), mas revela dificuldade na execução de ordens complexas. Apresenta dificuldades articatórias. Faz discurso espontâneo, muitas vezes imperceptível para o interlocutor. Os desenvolvimentos conceptual, lexical e pragmático são pobres para a idade cronológica.

Ao nível da mobilidade revela dificuldade grave na execução de atividades de motricidade fina da mão e dificuldade moderada na marcha.

Faz prensão à dta, em tríade e representa graficamente a figura humana através de girino. Não reproduz formas básicas, tais como a cruz, o círculo e o quadrado. Não salta num só pé, revelando dificuldades de equilíbrio e coordenação motora.

No capítulo dos autocuidados verificam-se dificuldades moderadas na sua funcionalidade, inerentes às dificuldades de executar autonomamente as tarefas e rotinas.

Quanto às interações e relacionamentos interpessoais, a aluna revela alguma facilidade nas interações interpessoais básicas. É muito afetuosa com os pares e os adultos e mantém boa relação com os mesmos.

| FATORES AMBIENTAIS | | | | | | | |
|---|--------------|------------------|-------------------|----------------------------------|-------------|--------------|---------------------|
| <p>O agregado familiar da aluna é constituído pelos pais, uma irmã e um irmão. A família próxima constitui um facilitador substancial no desenvolvimento global da criança. O encarregado de educação comparece na escola quando convocado, participa no processo educativo da aluna e cumpre as orientações provenientes dos técnicos dos serviços de saúde.</p> <p>A professora constitui um facilitador substancial, na medida que procura adaptar as atividades às necessidades específicas da aluna, diversificando as estratégias de ensino/aprendizagem.</p> <p>O acompanhamento em consultas de especialidade, nomeadamente de cardiologia, constitui uma mais-valia para o desenvolvimento da aluna.</p> | | | | | | | |
| FUNÇÕES DO CORPO | | | | | | | |
| <p>O relatório clínico refere “diagnóstico genético de Síndrome de Williams e antecedentes de rim único”. A aluna é seguida na consulta de cardiologia pediátrica desde os 5 anos, “por estenose supra-avalvular aórtica grave. Foi submetida a cateterismo cardíaco e aguarda chamada para cirurgia cardíaca.” (ver relatórios no processo).</p> | | | | | | | |
| 2.2. Tipologia das NEE de carácter permanente | | | | | | | |
| Audição | Visão | Linguagem | Cognitivas | Emocional e Personalidade | Fala | Motor | Saúde Física |
| | | X | X | | X | | X |

3. Adequações no processo de ensino aprendizagem

Medidas educativas a implementar

| |
|---|
| <p>a) Apoio pedagógico personalizado <input type="checkbox"/></p> <p>Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades; Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma; Reforço e desenvolvimento de competências específicas</p> |
| <p>b) Adequações curriculares individuais (Anexo 1) <input type="checkbox"/></p> <p>Introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a atividade motora adaptada, entre outras; 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; Dispensas das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno</p> |

| |
|---|
| c) Adequações no processo de matrícula <input type="checkbox"/> Possibilidade de a efetuar na escola adequada, independentemente do local de residência do aluno ; Matrícula por disciplinas |
| |
| d) Adequações no processo de avaliação <input type="checkbox"/> Alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local) |
| |
| e) Currículo específico individual (Anexo) <input checked="" type="checkbox"/> Substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino; Pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem; Inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar |
| |
| f) Tecnologias de apoio <input type="checkbox"/> Dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, permitindo o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social |
| |

O aluno tem necessidade de turma reduzidaNão

Sim (a aluna deve beneficiar de turma reduzida, de acordo com o disposto no artigo 12º ponto 2, do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, bem como do ponto 5.4 do Despacho Normativo nº14 026/2007 de 3 de Julho).

Atendendo ao seu perfil de funcionalidade, recomenda-se a sua inclusão na Unidade de apoio a alunos com multideficiência (UAAM) existente no Agrupamento.

4. Plano Individual de Transição (PIT em Anexo)

| |
|--|
| |
| |

5. Responsáveis pelas respostas educativas e horário

| Intervenientes | Funções desempenhadas | Horário |
|----------------|------------------------------|---------|
| ----- | Docente titular de turma | |
| ----- | Docente de educação especial | |
| ----- | Terapeuta da fala | |

6. Implementação e Avaliação do PEI

O PEI será avaliado no final de cada período letivo, em reunião ordinária de conselho de turma. Será reformulado sempre que se justifique e revisto no final de cada nível de educação e ensino, bem como no fim de cada ciclo do ensino básico.

| |
|---|
| 6.1. Data do Início da implementação PEI |
| Janeiro 2013 |

| |
|--|
| 6.2 Avaliação do PEI |
| O PEI será avaliado no final de cada período letivo, em momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada num relatório no final do ano letivo. |

| |
|--|
| 6.3. Data da Revisão |
| O PEI será revisto sempre que necessário e obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino, e no final de cada ciclo do ensino básico. |

| |
|------------------------------------|
| 6.4. Transição entre ciclos |
| |

7. Elaboração e Homologação

| | |
|--------------------------------|------------|
| 7.1. PEI elaborado por: | |
| Doc. ed. especial | Assinatura |
| Doc. ed. especial | Assinatura |
| Doc. titular de turma | Assinatura |
| Terapeuta da fala | Assinatura |

Anexo G - Currículo Específico Individual

CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

UAAM

Ano Letivo de 2013/2014

ALUNO: -----

DATA DE NASC.: -----

ESCOLA: ----- **ANO:** 3º **TURMA:** B

PROFESSOR TITULAR DE TURMA: -----

DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: -----

TÉCNICAS DO CRI-CERCIPÓVOA: -----

**ÁREAS: APRENDIZAGEM E APLICAÇÃO DE CONHECIMENTO/
COMUNICAÇÃO**

SUB-ÁREAS: Linguagem -Leitura e escrita/ Raciocínio e cálculo/ Competências sociais

| METAS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | AVALIAÇÃO | | |
|--|---|-----------|----------|----------|
| | | 1º P | 2º P | 3º P |
| Desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva; Aquisição de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita | 1. Descrever gravuras simples | RP | RP | RP |
| | 2. Narrar acontecimentos quotidianos | RP | RCA | RCA |
| | 3. Associar imagens iguais | R | R | R |
| | 4. Associar letras iguais | RP | RCA | RCA |
| | 5. Recontar uma história com suporte visual | RCA | RCA | RCA |
| | 6. Escrever o nome próprio sobre ponteadado em maiúsculas de imprensa | RP | RP* | RP* |
| | 7. Reconhecer o nome próprio escrito | NR | RCA | RCA * |
| Utilização básica do computador | 8. Usar corretamente o rato | -- | -- | -- |
| Aumento dos tempos de atenção; Aquisição de conceitos básicos; Desenvolvimento das capacidades de raciocínio e cálculo. | 9. Iniciar e concluir uma atividade com duração igual ou superior a 10 minutos | RCA | RCA * | RCA * |
| | 10. Identificar as cores primárias | RCA | RCA | RCA * |
| | 11. Emparceirar números iguais | RP | RCA | RCA |
| | 12. Emparceirar objetos segundo um atributo | NR | NR | RCA |
| | 13. Escrever os algarismos até 3 sobre ponteadado | RCA | RCA | RCA + |
| | 14. Identificar os algarismos até 3 | NR | NR | NR |
| Aprendizagem dos dados pessoais | 15. Contar até 5 com segurança | NR | NR | RCA |
| | 16. Dizer a idade | NR | RCA | NR |
| Interiorização de regras sociais | 17. Dizer a localidade onde mora | NR | RCA | R |
| | 18. Utilizar formas convencionais de saudação e cortesia: adeus, obrigado, por favor, bom dia | R | R | R |
| | 19. Aguardar a vez | NR | RP | RP |
| | 20. Não sair da sala sem autorização | NR | RP | RP |
| | 21. Colaborar na arrumação dos espaços e materiais | RP | RCA | RCA * |

*Evoluiu

+ Com ajuda verbal

ÁREA: MOTRICIDADE

SUB-ÁREAS: Motricidade orofacial/ Motricidade fina/ Motricidade global

| METAS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | AVALIAÇÃO | | |
|------------------------------|---|-----------|------|------|
| | | 1º P | 2º P | 3º P |
| Motricidade orofacial | 22. Permitir de forma adequada o toque peri e intra-oral com a luva | RP | RP | R |
| | 23. Realizar vedamento labial durante diferentes períodos de tempo | RP | RP | RP |
| | 24. Realizar exercícios linguais de forma correta | RCA | RCA | RP |
| | 25. Realizar exercícios labiais de forma correta | RCA | RCA | RP |

| | | | | |
|---------------------------|---|-----|-----|-----|
| Motricidade Fina | 26. Fazer enfiamentos com cinco peças de um orifício | RCA | RCA | R |
| | 27. Fazer enfiamentos com cinco peças de dois orifícios | RCA | RCA | R |
| | 28. Encaixar cinco peças do jogo sem assistência | RCA | RCA | RCA |
| Motricidade Global | 29. Manter a postura sentada no chão com as pernas para frente por um minuto, enquanto realiza jogos com bola | RP | RP | RP |
| | 30. Pôr-se na posição semi-ajoelhada sem apoio dos membros superiores e manter 10s | RP | RP | RP |
| | 31. Levantar-se sem apoio, a partir de sentada | R | R | R |
| | 32. Subir degraus sem apoio e com alternância dos membros inferiores | R | RCA | RCA |
| | 33. Descer degraus sem apoio e com alternância dos membros inferiores | RCA | RCA | RCA |

ÁREA: AUTONOMIA PESSOAL

SUB-ÁREAS: Alimentação/Higiene/ Vestuário/Segurança

| METAS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | AVALIAÇÃO | | |
|-------------------------------------|--|-----------|----------|----------|
| | | 1º P | 2º P | 3º P |
| Refeições | 34. Utilizar corretamente garfo e faca | NR | RCA | RP |
| | 35. Colocar na boca uma quantidade adequada | NR | RCA | RCA + |
| | 36. Mastigar adequadamente os alimentos | NR | RCA | RCA |
| | 37. Descascar fruta com a mão (laranja, banana) | NR | NR | NR |
| | 38. Arrumar o tabuleiro/individual no final das refeições | NR | RCA | RCA |
| Utilização da sanita | 39. Usar a sanita atempadamente | NR | NR | RP |
| | 40. Limpar-se após a utilização da sanita | NR | RCA + | RCA + |
| | 41. Colocar o papel na sanita | NR | R | R |
| | 42. Descarregar o autoclismo | NR | RCA + | RCA + |
| Higiene das mãos | 43. Lavar as mãos adequadamente | RCA + | RCA + | RCA + |
| Despir-se e vestir-se | 44. Calçar os sapatos | RCA | RCA | RCA |
| | 45. Vestir o casaco | NR | RCA | RCA |
| | 46. Desabotoar botões | NR | RCA | RCA |
| | 47. Abotoar botões | NR | RCA | RCA |
| Andar na rua | 48. Saber as regras de segurança na via pública: olhar para os lados antes de atravessar a estrada, andar nos passeios | -- | RP | RP |
| | 49. Cumprir as regras de segurança na via pública: olhar para os lados antes de atravessar a estrada, andar nos passeios | -- | RP | RP |
| Relacionamento com estranhos | 50. Cumprimentar pessoas estranhas de forma socialmente adequada | NR | NR | NR |

ÁREA: OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

SUB-ÁREAS: Expressão plástica/ Expressão musical/Expressão corporal/Língua inglesa

| METAS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | AVALIAÇÃO | | |
|---|---|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| | | 1º P | 2º P | 3º P |
| Realização de desenhos | 51. Utilizar corretamente os marcadores | RP | RCA | R |
| | 52. Completar grafismos sobre o tracejado | RP | R | R |
| | 53. Colorir uma área limitada | RCA | RCA | RP |
| Realização de pinturas | 54. Utilizar corretamente o pincel | RP | RP | RP |
| | 55. Utilizar corretamente as tintas | RP | RP | RP |
| Realização de modelagem | 56. Moldar formas simples com modelo | NR | NR | NR |
| Realização de recorte e colagem | 57. Utilizar a tesoura corretamente e com precaução | NR | NR | RP |
| Memorização de canções | 58. Memorizar músicas e letras simples | NR | NR | RP |
| Desenvolvimento do sentido rítmico | 59. Acompanhar canções com batimento de palmas | NR | RP | RP |
| Dança | 60. Coordenar a expressão corporal com a música | RP | RP | RP |
| Inglês | 61. Manter conhecimentos adquiridos | R | R | R |
| TOTAL | | 38 pts 33% Não satisfaz | 57pts 48% Satisfaz Pouco | 66pts 55% Satisfaz |

LEGENDA:

R – Realiza; RP – Realiza Parcialmente; RCA – Realiza com Ajuda; NR – Não Realiza

AVALIAÇÃO

| | |
|---|-----------------------------|
| Realiza (R) – Cotar 2 pontos | NÃO SATISFAZ (até 40%) |
| Realiza Parcialmente (RP) – Cotar 1 ponto | SATISFAZ POUCO (41% a 49%) |
| Realiza com ajuda (RCA) – Cotar 1 ponto | SATISFAZ (50% A 60 %) |
| Não Realiza (NR) – Cotar 0 pontos | BOM (61% a 75%) |
| Total dos objetivos: 61 | MUITO BOM (a partir de 75%) |
| Pontuação máxima: 122 | |

METODOLOGIAS/ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES

Metodologias/ Estratégias:

- Articulação do trabalho desenvolvido pelos diferentes intervenientes e análise conjunta das competências, aquisições, dificuldades e estabelecimento de objetivos e estratégias;
- Diversificação dos espaços de intervenção;
- Reforços positivos quando a Iman é bem sucedida ou se esforça para tal;

- Utilização de frases simples e de articulação correta e clara por parte do adulto;
- Realização de atividades lúdicas que promovam o interesse pelas aprendizagens;
- Saídas ao meio;
- Ter em vista a utilidade prática das aprendizagens;
- Aumento gradual do tempo de realização das atividades;
- Envolvimento da família no processo educativo através da atribuição de tarefas à mesma.

Atividades:

- Desenho de grafismos simples sobre ponteados
- Recorte e colagem
- Modelagem com plasticina ou outros materiais
- Pintura
- Técnicas diversificadas de expressão plástica
- Jogos de som, canções e música
- Manuseamento e observação de livros e revistas
- Conto e reconto de histórias
- Descrição e registo de imagens e pequenas histórias
- Relato e registo de situações quotidianas
- Ligação de palavras e números iguais
- Treino de escrita (nome próprio com letra de imprensa e algarismos até ao 3)
- Jogos didáticos no computador
- Jogos com os blocos lógicos
- Jogos de sequência
- Jogos de opostos
- Jogos de seriação, correspondência e de memória
- Puzzles

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

- Avaliação contínua e no final de cada período escolar por todos os intervenientes;
- Reuniões com o encarregado de educação, a equipa da UAAM, docente do ensino regular e docentes das AEC's no final de cada período escolar, para análise dos resultados da avaliação, aferição de objetivos e adequação de estratégias;
- Reformulação de objetivos e estratégias sempre que se considere necessário;
- Reavaliação e elaboração de relatório circunstanciado no final do ano letivo.

INTERVENIENTES E DISTRIBUIÇÃO DE RESPONSABILIDADES

| CONTEÚDOS | APOIO MAIS ESPECÍFICO |
|-----------------------------|--|
| Aprendizagem e aplicação de | Docentes de educação especial (DEE), Docente |

| | |
|----------------------------|---|
| conhecimentos | do ensino regular (DER) Docentes de ativ. lúdico expressivas e ensino do inglês (DAEC) |
| Comunicação | Terapeuta da fala (TF), DEE, DER |
| Motricidade | Fisioterapeuta (FT), TF, DEE, DAEC |
| Autonomia pessoal | DEE, DER, FT, TF |
| Ocupação dos tempos livres | DEE, FT, DAEC |

| HORAS | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA |
|---------------------------|------------------------------|-------------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 9.15h – 10.30h | UAAM | UAAM | UAAM | UAAM | UAAM |
| 10.30h – 11h 11h - 12h | Hidroterapia | Sala de aula | Sala de aula | Sala de aula | T. da fala |
| 12h – 12.30h | | Almoço | Almoço | Almoço | Almoço |
| 12.30h-13h | 13h – 13.45h Fisioterapia | | | | |
| 13h – 14.30h | Inglês | UAAM | Atividade física e desportiva | UAAM | Inglês |
| 14.30h-15.30h | UAAM Lanche Saída | UAAM Lanche Saída | UAAM Lanche Saída | UAAM Lanche Saída | UAAM Lanche Saída |

Anexo H – Relatório Circunstanciado

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO

Ano Letivo 2013/2014

Dec. - Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, pontos 3, 4 e 5 do artigo 13º

Relatório de fim de ano letivo sobre os resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no Programa Educativo Individual e existência da necessidade de continuação das adequações ou proposta das alterações julgadas necessárias.

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

| | |
|----------------------------|--|
| Estabelecimento de Ensino: | |
|----------------------------|--|

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

| | | |
|----------------------|---|----------|
| Nome: | Data de Nasc.: | |
| Morada: | Telefone: | |
| Nível de/Ensino: | Pré-escolar <input type="checkbox"/> -- 1º CEB <input checked="" type="checkbox"/> -- 2º CEB <input type="checkbox"/> -- 3º CEB <input type="checkbox"/> -- Sec. <input type="checkbox"/> | |
| Ano de escolaridade: | 3º ano | Turma: B |
| Nº: | | |

| 1. Respostas e Medidas Educativas Implementadas: (art.º 16.º do Decreto - Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) | | |
|--|--|------------|
| Alínea | Especifique | (marque X) |
| a) Apoio pedagógico personalizado | Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma ao nível da organização, do espaço e das atividades. | |
| | Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem. | |
| | Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos. | |
| | Reforço e desenvolvimento de competências específicas. | |
| b) Adequações curriculares individuais | Introdução de áreas Curriculares específicas. | |
| | Introdução de áreas curriculares específicas para a L1, L2, L3. | |
| | Introdução de objetivos e conteúdos intermédios. | |
| | Dispensa da atividade que se revele de difícil execução em função da incapacidade do aluno. | |
| c) Adequações no processo de matrícula | Na escola adequada, independentemente da sua área de residência. | |
| | Adiamento de matrícula no 1.º ano de escolaridade. | |
| | Por disciplinas. | |
| | Prioridade à sua matrícula nas escolas de referência, independentemente da sua área de residência. | |
| | Prioridade à sua matrícula em escolas com unidades de ensino estruturado, independentemente da sua área de residência. | |
| | Prioridade à sua matrícula em unidades de apoio a alunos com Multideficiência, independentemente da sua área de residência. | |
| d) Adequações no processo de avaliação | Alteração do tipo de provas. | |
| | Alteração dos instrumentos de avaliação e certificação. | |
| | Alteração à forma e meio de comunicação. | |
| | Alteração à periodicidade. | |
| | Alteração à duração. | |
| e) Currículo Específico Individual | Os currículos específicos individuais (CEI) não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo programa educativo individual | |
| | Introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade. | X |
| | Incluir conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social e desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós – escolar | X |
| f) Tecnologias de apoio | | |

| 1.1. Eficácia das medidas educativas especiais no âmbito da educação especial, anteriormente adotadas: | |
|--|---|
| Resultados/ Av. Global do Aluno (avaliação dos resultados obtidos pelo aluno, neste ano letivo, com a aplicação das medidas implementadas) | |
| Níveis por área do currículo | ÁREAS DO CEI – Aprendizagem e aplicação dos conhecimentos/Comunicação; Motricidade; Autonomia pessoal; Expressões/Ocupação de tempos livres Total dos objetivos: 61 Pontuação máxima: 122 pts |
| 1º Período | 38 pts - 33% - Não satisfaz |
| 2º Período | 57pts - 48% - Satisfaz Pouco |
| 3º Período | 66pts - 55% - Satisfaz |
| Avaliação das medidas ¹ (E- PE-NE) | E |

¹ E- Eficaz; PE – Parcialmente Eficaz; I – Ineficaz

| 1.2. TRANSIÇÃO DE CICLO (avaliação sumativa de final de ano) | | (colocar um x) | |
|---|------------|----------------|--|
| O aluno (a) transita de ano (Final de ano não terminal 2º, 3º, 5º, 7º e 8º anos) | Sim | Não | |
| | x | | |
| O aluno (a) fica aprovado/a (Final de ciclo 4º, 6º e 9º anos) | | | |
| O aluno (a) fica retido por ultrapassar o limite de faltas injustificadas | | | |
| No próximo ano letivo o aluno frequentará o 4º ano de escolaridade | x | | |
| <p>Outras informações:</p> <p>A avaliação dos objetivos definidos na CEI aponta para progressos muito ligeiros ao nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos e da autonomia pessoal.</p> <p>No que concerne à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, a aluna descreve gravuras simples, faz reconto de uma história simples com suporte visual e narra acontecimentos do quotidiano com muita orientação verbal por parte do adulto. Associa imagens iguais, ordena letras móveis do nome próprio em maiúsculas de imprensa e escreve o nome próprio sobre ponteadado com o mesmo formato de letra. Completa grafismos sobre o tracejado e preenche razoavelmente dentro dos contornos uma área limitada. Começou a identificar as cores com mais consistência. Identifica o nome próprio escrito. Diz a localidade onde vive e utiliza espontaneamente formas convencionais de saudação e cortesia. Aumentou ligeiramente o tempo de atenção. Acompanha canções com batimento de palmas e memorizou parcialmente palavras soltas de letras simples. Ao nível da autonomia pessoal, verifica-se uma ligeira evolução, mais evidente na subárea da alimentação. Utiliza garfo e faca embora não corte os alimentos e, com incentivo verbal, coloca na boca uma quantidade adequada. Contudo, em todas as AVD (Atividades da Vida diária) a aluna continua a necessitar de orientação verbal e por vezes de ajuda física.</p> <p>Iniciou treino de aprendizagem das regras de segurança na via pública: olhar para os lados antes de atravessar a estrada, andar nos passeios, cumprimentar pessoas estranhas de forma socialmente adequada. Estes objetivos deverão ser trabalhados com maior incidência no próximo ano letivo.</p> <p>Estabelece boa relação com os adultos e pares, sendo muito afetuosa, mas não adequa a sua atitude no relacionamento com estranhos.</p> <p>A aluna participou nas visitas de estudo com a turma. Manteve as idas à sala de aula em autonomia por um período médio de uma hora diária e sempre que ocorreram atividades adequadas ao seu perfil e interesse. Propõe-se que no próximo ano letivo o tempo de permanência seja gradualmente aumentado.</p> <p>A equipa da UAAM e a professora titular de turma propõem que continue a beneficiar de terapia da fala e de fisioterapia bem como de outras atividades terapêuticas dinamizadas na UAAM. Deverá manter a frequência das sessões de hidroterapia.</p> | | | |

| 2. ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM | | (colocar um x) | |
|---|------------|----------------|---|
| a) O aluno deve continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem? | Sim | Não | |
| | | | |
| b) O aluno necessita alterar/acrescentar algumas medidas educativas e /ou alíneas do PEI | | | x |
| Se assinalou sim na alínea b) coloque as alterações do próximo ano letivo no ponto (tabela) seguinte. | | | |

| 2.1. MEDIDAS EDUCATIVAS A IMPLEMENTAR NO PRÓXIMO ANO LETIVO: (art.º16.º do Decreto - Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) | | |
|---|--|------------|
| Alínea | Especifique | (marque X) |
| a) Apoio pedagógico personalizado | Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma ao nível da organização, do espaço e das atividades. | |
| | Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem. | |
| | Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos. | |
| | Reforço e desenvolvimento de competências específicas. | |
| b) Adequações curriculares individuais | Introdução de áreas Curriculares específicas. | |
| | Introdução de áreas curriculares específicas para a L1, L2, L3. | |
| | Introdução de objetivos e conteúdos intermédios. | |
| | Dispensa da atividade que se revele de difícil execução em função da incapacidade do aluno. | |
| c) Adequações no processo de matrícula | Na escola adequada, independentemente da sua área de residência. | |
| | Adiamento de matrícula no 1.º ano de escolaridade. | |
| | Por disciplinas. | |
| | Prioridade à sua matrícula nas escolas de referência, independentemente da sua área de residência. | |
| | Prioridade à sua matrícula em escolas com unidades de ensino estruturado, independentemente da sua área de residência. | |
| | Prioridade à sua matrícula em unidades de apoio a alunos com Multideficiência, independentemente da sua área de residência. | |
| d) Adequações no processo de avaliação | Alteração do tipo de provas. | |
| | Alteração dos instrumentos de avaliação e certificação. | |
| | Alteração à forma e meio de comunicação. | |
| | Alteração à periodicidade. | |
| | Alteração à duração. | |
| | Alteração ao local de execução. | |
| e) Currículo Específico Individual | Os currículos específicos individuais (CEI) não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo programa educativo individual | |
| | Introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade. | X |
| | Incluir conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social e desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós – escolar | X |
| f) Tecnologias de apoio | | |
| Outras Informações: | | |

| 3. Informação para a organização do Ano Letivo Seguinte: | |
|--|-------------------------------|
| a. Acompanhamento do aluno por parte da Educação Especial: | (marque X) |
| Aluno da Unidade de Ensino Estruturado – Autismo (UEE-A) | |
| Frequência de valências da Unidade de Ensino Estruturado – Autismo (UEE-A) | |
| Aluno da Unidade de Apoio Especializado para Educação de Alunos com Multideficiência (UAE-M) | X |
| Frequência de valências da Unidade de Apoio Especializado para Educação de Alunos com Multideficiência (UAE-M) | |
| Apoio Pedagógico personalizado Educação Especial | |
| Apoios: | |
| Apoio Educativo (1º ciclo) <input type="checkbox"/> | |
| Português <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Francês <input type="checkbox"/> Físico-Química <input type="checkbox"/> Outra, qual? _____ | |
| Tutoria <input type="checkbox"/> Estudo Acompanhado (2º ciclo) <input type="checkbox"/> | |
| b. Considerações na constituição de turma: | |
| Redução de turma Atendendo às dificuldades graves descritas no seu perfil de | (marque X em caso afirmativo) |

| | |
|--|---------------------|
| funcionalidade por referência à CIF, a aluna deverá beneficiar de turma reduzida, de acordo com o disposto no artigo 12º ponto 2, do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, do Despacho n.º 5048-B/2013, Artigo 18º ponto 3, Artigo 19.º ponto 4, Artigo 20º ponto 3 e artigo 21º ponto 6. | x |
| Outras informações: | |
| c. Consideração para a elaboração do horário / turma do aluno: | |
| Atendendo ao seu perfil de funcionalidade, a aluna deve continuar inserida na mesma turma, em horário normal ou duplo da manhã. | |
| d. Outros Apoios / acompanhamentos que necessita: | A |
| | implementar |
| | Continuidade |
| Saúde | |
| Social | |
| Psicológico | |
| Terapia Ocupacional | |
| Terapia da Fala | x |
| Fisioterapia | x |
| Desporto Adaptado | |
| Natação Terapêutica | x |
| Equitação Terapêutica | |
| Áreas vocacionais do PIT | |
| Musicoterapia | |
| Psicomotricidade | |
| Outro identifique qual ou quais: | |

| | |
|---|------------|
| 4. Proposta de encaminhamento para o Ano letivo <u>Seguinte</u>: | |
| a. Fim de escolaridade obrigatória. Encaminhamento: | (marque X) |
| Integração em Instituição de Carácter Ocupacional | |
| Encaminhamento para uma entidade formadora (formação profissional) | |
| Integração no Mercado de Trabalho | |
| Outro (indicar qual): | |
| b. Indicar modalidade de Ensino: | |
| Encaminhamento para Percurso Curricular Alternativo (PCA aluno <14 anos) | |
| Encaminhamento para Curso Vocacional | |
| Encaminhamento para Cursos de Educação e Formação (CEF aluno >= 15 anos) | |
| Encaminhamento para curso profissional (ensino secundário) | |
| Outras respostas educativas contempladas no Projeto Educativo da Escola | |
| <i>Apoio educativo personalizado</i> | |
| <i>Tutoria</i> | |
| <i>Acompanhamento Psicológico</i> | |
| <i>Acompanhamento Terapêutico: Fala e/ou Ocupacional</i> | |
| <i>Outras - especificar:</i> | |
| c. Justificação da tomada de decisão (saída do aluno da modalidade de Educação Especial do Decreto - Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) | |
| | |

Termo de Concordância

Assinatura dos responsáveis pela sua elaboração

Coordenador do Programa Educativo Individual
(Diretor De Turma / Professor Titular De Turma): _____
Prof. Educação Especial: _____
Psicólogo: _____

Encarregado de Educação

(n.º4, do Art.º13º, do Dec. Lei n.º3/2008)

Tomei conhecimento e aprovo/não aprovo o presente relatório, assim como com as medidas e / ou encaminhamentos previstos:

O Encarregado de educação:

Data: ___ / ___ / ___

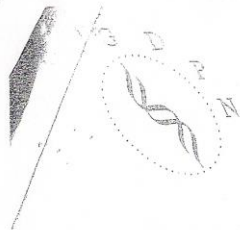
Aprovado em Conselho Pedagógico,

Datado de, ___ / ___ / _____

A Presidente do Conselho Pedagógico,

(n.º4, art.13º do Dec. Lei n.º3/2008)

Anexo I – Relatórios



GENÉTICA MÉDICA E DIAGNÓSTICO PRÉ-NATAL
Prof. Doutor Sérgio Castedo

Porto, 2009.07.17

Prezada Colega

Com os meus melhores cumprimentos, junto envio o relatório referente ao estudo molecular realizado a:

Como poderá verificar, o estudo por MLPA é compatível com a existência de uma micro-deleção na região crítica da Síndrome de Williams, o que corrobora a análise por FISH anteriormente realizada e confirma o diagnóstico clínico de Síndrome de Williams.

De salientar que se detectou ausência de todos os marcadores testados para a região 7q11.23, indicando hemizigotia dos genes *FZD9*, *STX1A*, *ELN*, *LIMK1* e *CYLN2*.

Com renovados cumprimentos e a consideração do colega ao dispor,

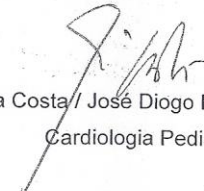
RELATÓRIO CLÍNICO

Criança de 7 anos, refugiada da Somália, com o diagnóstico genético de Síndrome de Williams, e antecedentes de Rim único, é seguida na Consulta de Cardiologia Pediátrica desde os 5 anos de idade, por estenose supra-avalvular aórtica grave. Já foi submetida a cateterismo cardíaco, e actualmente aguarda chamada para cirurgia cardíaca, cuja data ainda não está definida.

Actualmente encontra-se sintomática, com cansaço para médios/pequenos esforços.

Dado o contexto actual, o tratamento cirúrgico da sua patologia cardíaca é necessário para uma melhoria global do seu quadro clínico e da sua qualidade de vida.

Lisboa, 01/07/2011


Glória Costa / José Diogo Ferreira Martins
Cardiologia Pediátrica

C/ Médico Assistente; Processo Clínico; Pais

Serviço de Cardiologia Pediátrica - Hospital de Santa Marta
Rua de Santa Marta, 1169-024 Lisboa
Tel: 213594331/2/26; Fax: 213594034. cardio.ped@hsmarta.min-saude.pt

Página 1 de 1



Cercipóvoa – Centro de Recursos para a Inclusão
Projecto de Parceria com os Agrupamentos Locais

RELATÓRIO ANUAL DE FISIOTERAPIA

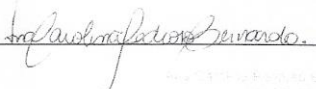
A aluna foi avaliada em fisioterapia no segundo período. Verificou-se dificuldades a nível da motricidade global, planeamento motor, equilíbrio, manutenção de diferentes posturas, e principalmente na coordenação motora fina. A marcha ocorre com bases alargadas, pouca dissociação de cinturas, joelhos valgos e pés pronados.

Considerando sua fragilidade cardíaca, foi enviada uma carta destinada ao médico cardiologista que acompanha a aluna, com a finalidade de obter informações relativas às indicações e contra-indicações no âmbito da fisioterapia e hidroterapia.

Desta forma, a intervenção em fisioterapia incidiu maioritariamente no treino de coordenação motora. O tempo de atenção/concentração foi bastante variável, sendo evidentemente maior num espaço a sós com a terapeuta. Assim foi possível verificar maior facilidade da aluna na concretização de jogos de encaixe, enfiamentos, subir e descer escadas.

A intervenção em fisioterapia é importante para a aluna. Desta forma, sugere-se que seja mantida para o próximo ano letivo de forma sistemática e consistente, através do trabalho direto e orientações, a fim de consolidar as aquisições e promover novas capacidades, maximizando a funcionalidade e a qualidade de vida.

A fisioterapeuta.


Inês Lourenço



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
DE S. JOÃO DA TALHA – 1720



RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PSICOLÓGICA

1. Identificação

Idade Cronológica: 9 anos

Data de Início da Avaliação: 23 de Janeiro de 2013

Origem do pedido: Foi realizada a avaliação psicológica após preenchimento da ficha de referenciação do serviço de psicologia, por a aluna não apresentar no seu processo nenhuma avaliação desta natureza.

2. Observação Psicológica

A é uma criança refugiada da Somália com diagnóstico genético de Síndrome de Williams, entre outros problemas clínicos. De acordo com informações transmitidas, a Iman nunca foi seguida em consultas de desenvolvimento.

A I já se encontra ao abrigo do decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro na tipologia NEE de carácter permanente e, devido ao seu perfil de funcionalidade, frequenta a Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência (UAAM) existente no agrupamento.

Apresentou-se com um aspecto agradável, com estatura e peso adequados à sua idade cronológica, mas com comportamentos e maturidade muito abaixo do esperado.

Pelo que se pôde observar neste contexto, a é uma criança meiga e de fácil trato, embora persistente e com repetições sistemáticas no discurso. Demonstra dificuldade em manter a atenção e em terminar uma tarefa. Aparenta não reter a informação e são notórias as dificuldades de compreensão e expressão da linguagem.

Em contexto de gabinete, a Iman, que reagiu de forma positiva às tarefas propostas, demonstrou não compreender as instruções dos testes aplicados e não apresentou qualquer noção do erro. Por conseguinte, dadas as suas incapacidades, não conseguiu executar quaisquer subtestes da prova aplicada, nem mesmo conseguiu realizar os testes nos quais se pedia para desenhar, o que revelou dificuldade de compreensão e desconhecimento de conceitos básicos. Os testes não se adequam ao seu perfil de desenvolvimento, pelo que em termos quantitativos não se consegue obter uma idade mental. Nesta situação aconselha-se a que sempre que se desejar alterar o seu currículo específico individual, se recorra a testes de comportamento adaptativo.

3. Conclusão

Pela observação realizada e por não se conseguirem obter dados quantitativos, considera-se que a Iman tem um desempenho compatível com um défice cognitivo grave.

Sugere-se que a Iman seja observada em pediatria do desenvolvimento.

S. João da Talha, 1 de Março de 2013

A Psicóloga


(Maria João Victória)

Cédula Profissional nº 9604



AAA63480

RELATÓRIO EM TERAPIA DA FALA

Idade: 10A 4M

Data de Avaliação: julho de 2013

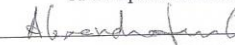
A foi acompanhada ao longo do ano letivo em Terapia da Fala, através do projeto de parceria desenvolvido com a Cercipóvoa (C.R.I.-Centro de Recursos para a Inclusão), na Unidade de Apoio a alunos com Multideficiência, da EB nº 4 de São João da Talha.

O acompanhamento teve como principais objetivos melhorar a Linguagem em todas as áreas, quer ao nível da expressão quer ao nível da compreensão; melhorar a articulação verbal; melhorar a motricidade orofacial e adequar o padrão de alimentação.

Ao longo da intervenção a aluna foi assídua e demonstrou pouco empenho nas atividades propostas. Relativamente aos aspetos evolutivos não se registam sinais de evolução em nenhuma das áreas terapêuticas, o que poderá estar associado ao tempo de atenção/concentração que se encontra bastante reduzido, bem como à recusa por parte da aluna na realização das atividades propostas.

No próximo ano letivo a aluna deverá manter o apoio em terapia da fala devendo ser reavaliada para estabelecimento de novos objetivos terapêuticos.

A Terapeuta da Fala:


(Alexandra Fuste)

Céd. Profissional nº C-026412187



Centro Hospitalar
Lisboa Central - EPE

Hospital de Dona
Estefânia

Centro
de
Desenvolvimento

Director de Serviço
Dr. Gonçalo Cordeiro Ferreira

Coordenador
Dr. João Estrada

Equipa Médica
Dr.ª Cristina Pedrosa
Dr.ª Patricia Lopes

Enfermagem
Enf.ª Paula Silva
Enf.ª M.ª José Quintela

Prof. Ed. Especial
Dr.ª Manuela Martins

Psicóloga Clínica
Dr.ª M.ª João Pimentel

Terapeuta da Fala
Dr.ª Isabel Santos

Morada
R. Jacinta Marto
1169-045 Lisboa
Contactos
Tel.: 213596535



Ministério da Saúde

Data de Nascimento: 25/05/2003

Nº Processo: 8073600

RELATÓRIO MÉDICO

A criança acima mencionada é seguida na Consulta de Desenvolvimento do Hospital de Dona Estefânia por défice cognitivo grave. Tem também enurese por doença renal e vesical, assim como obstipação. Por este motivo, é fundamental que mantenha medicação com Ditropan, 1 comprimido de manhã e à noite, e Movicol 1 carteira por dia. Deve igualmente insistir-se com treino de esfínteres, levando-a à casa-de-banho em intervalos de 1-2 horas.

Com os melhores cumprimentos,
Cristina Pedrosa

Lisboa, 21 de Outubro de 2013