



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

Síndrome de Down: um Estudo de Caso

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Ana Maria Gomes Madeira

IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

2019/2020



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

Síndrome de Down: um Estudo de Caso

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Ana Maria Gomes Madeira

Sob a Orientação da Professora Doutora
Maria Cristina Neves Machado

Agradecimentos

Antes de mais, refiro que a realização deste trabalho só foi possível devido ao apoio incondicional de determinadas pessoas.

Expresso o meu profundo agradecimento:

À minha orientadora de mestrado, Professora Doutora Maria Cristina Neves Machado, que sempre demonstrou disponibilidade, prontidão e simpatia em ajudar-me, tornando possível a realização desta dissertação.

Agradeço, especialmente:

À minha querida família pelo incentivo de seguir em frente e nunca recuar.

Um obrigada, em particular, à aluna Maria, à encarregada de educação, à diretora de turma e à docente de Educação Especial, pois foram fundamentais para a concretização deste estudo.

Agradeço também a todas as pessoas envolvidas nesta investigação, que em muito contribuíram para que a mesma se tornasse uma realidade.

Resumo: O presente trabalho tem como tema o Síndrome de Down, nomeadamente numa criança de 3º ciclo do ensino básico. O estudo tem como objetivo principal analisar um caso real, relativo à inclusão no ensino regular de uma criança com Síndrome de Down, por meio de uma investigação de natureza qualitativa. O método de recolha de dados foi constituído por entrevistas semiestruturadas, à encarregada de educação, à diretora de turma e à docente de Educação Especial, análise documental, nomeadamente do processo individual da aluna no que respeita às terapias, desporto escolar e Plano Individual de Trabalho (PIT), assim como observação do comportamento da aluna no decorrer da investigação. No presente ano letivo, a aluna em estudo tem 16 anos e está matriculada no 9º ano de escolaridade, frequentando a turma correspondente. Após a análise dos resultados, pode-se constatar que a aluna não interage com a maioria dos seus colegas, não se verificando uma verdadeira inclusão na turma. É aceite por todos, mas, no entanto, não há uma convivência por parte dos elementos da turma com a aluna, apenas demonstrando com esta uma atitude de superproteção e de preocupação.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Inclusão; Crianças

Abstract: The purpose of this work is to study children with Down's Syndrome in junior high school. The main objective of this study is to analyze a real case, to focus in the inclusion on the regular education of a child with Down's Syndrome. Focusing on this theme, it was made a qualitative research. The method of data collection was semi-structured interviews with the person in charge of education, the class director and the teacher of Special Education. For a more complete analysis, the student's individual process was consulted regarding therapies, school sports and Individual Work Plan (PIT), as well as the observation of the student's behavior during the investigation. In the present school year, the analyzed student is 16 years old and she is attending 9th grade with the corresponding class. After analyzing the several instruments, it was observed that the student does not interact with most of her peers and there is no real inclusion in the class. She is accepted but there is no coexistence with the class members. They only have an overprotective and concerned attitude towards the student.

Keywords: Down's syndrome; Inclusion; Children

Índice

Resumo.....	ii
Introdução.....	1
1.Síndrome de Down.....	2
1.1.Abordagem histórica do conceito.....	3
1.2.Etiologia	5
1.3. Prevalência	6
1.4.Diagnóstico.....	6
1.5.Propostas de intervenção.....	7
2.Método	9
2.1.Desenho do estudo	9
2.1.1. Procedimento de recolha e análise de dados	10
2.1.2.Anamnese	11
2.1.3.Descrição da situação atual	13
3.Análise dos resultados	14
4.Discussão.....	25
Conclusão	28
Bibliografia.....	30
Anexos.....	33
Anexo I - Pedido de Autorização ao Diretor do Agrupamento.....	34
Anexo II - Autorização do Diretor do Agrupamento	35
Anexo III - Autorização da Encarregada de Educação	36
Anexo IV – Questões/ respostas – Diretora de turma	37
Anexo V – Questões / respostas - Professora de Educação Especial.....	40
Anexo VI – Questões / Respostas - mãe da aluna com Síndrome de Down.....	42

Introdução

A presente investigação apresenta um estudo de caso de uma criança com Síndrome de Down (SD), com 16 anos a frequentar o 3º ciclo do ensino básico. Este síndrome caracteriza-se, de uma forma global, por deficiência intelectual, morfologia típica, atrasos em diversos planos do desenvolvimento e uma variedade de condições médicas associadas. A pluralidade e a importância das alterações clínicas associadas a este quadro clínico representam numerosas limitações para o sujeito, tendo implicações no seu desenvolvimento, na sua funcionalidade e na sua integração social.

Com este trabalho pretende-se avaliar a inclusão desta criança na perspectiva dos intervenientes educativos. A escolha desta temática prende-se com o facto de se tratar de uma aluna com a qual trabalho e em que existe preocupação de prepará-la o melhor possível para a transição para a vida ativa.

O direito à Educação assumiu-se, há já alguns anos, como um direito de cidadania. Deste modo, a Escola para Todos, a Escola Inclusiva, é um dos maiores desafios para todos aqueles que são responsáveis pela educação das crianças, dos jovens e dos adultos, já que o acesso a uma escola de qualidade faz a diferença.

Mcwilliam (2012) faz referência à rutura existente entre a atual visão de uma escola inclusiva e a visão anterior de escola, antigo paradigma, assim como à alteração da forma como os indivíduos são vistos dentro da sociedade. Atualmente, existe uma visão pelo direito de todos ao acesso a bens considerados essenciais, tais como: saúde, educação, trabalho, família, amigos, segurança, entre outros.

De facto, a escola, fator determinante no percurso de vida dos alunos, se em termos ideais, deve possibilitar a igualdade de oportunidades, a verdade é que muitas vezes se constitui como o elemento selecionador por excelência. Tal facto é conducente à tomada de consciência da importância que, atualmente, assume a reflexão sobre o que a escola terá de fazer para responder com os meios e as condições necessárias à inclusão das crianças com Necessidades Especiais (NE).

Perante a situação de uma criança com NE, não basta saber qual é o défice da criança, ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a turma, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança.

A inclusão, de acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, é um movimento inovador no sistema de ensino, porque o seu objetivo é o alargamento do direito à igualdade de

oportunidades, adaptando o ensino e a escola ao educando, programando objetivos pedagógicos de acordo com as necessidades de cada um, individualizando programas, aplicando diferentes e novas metodologias, sistematizando recursos, planejando ações e avaliando intervenções.

A presente dissertação compõe-se de um enquadramento teórico sobre a problemática em estudo, onde é abordado o conceito, a etiologia, a prevalência, o diagnóstico e a intervenção do Síndrome de Down. Uma outra parte, o método, onde será delineado o desenho do estudo, assim como o procedimento de recolha e análise de dados, a apresentação de resultados. Por último, há lugar às considerações conclusivas.

É importante chamar à atenção que, com a entrada em vigor do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) em 25 de Maio de 2018, embora o caso seja real, o nome da aluna é fictício e o nome do agrupamento de escolas também não é revelado, assim como outros dados que permitam qualquer identificação com a especificidade do caso.

1.Síndrome de Down

Neste capítulo procede-se a uma revisão da literatura, em que a palavra chave é o Síndrome de Down, dando ênfase às intervenções junto dos alunos com esta perturbação.

De acordo com (Rodrigues *et al.*, 2018), SD é uma alteração genética caracterizada pela presença de um cromossomo a mais no par 21, chamada Trissomia 21. Os primeiros indícios de SD foram relatados pelo médico pediatra John Langdon Down (1866) que verificou as características dessa síndrome em crianças com atraso intelectual. Foram designadas três formas para essa síndrome. A trissomia simples, a mais comum, que representa cerca de 90% dos casos, a translocação e o mosaïcismo. Na translocação, o cromossoma extra do par 21 encontra-se unido a um cromossoma de outro par. No mosaïcismo há um erro na distribuição dos cromossomas.

Como definição para esta perturbação e de acordo com Silva & Dessen (2002), o SD é caracterizado da seguinte forma: dentre as características fenotípicas desta síndrome destacam-se a braquicefalia, descrita por um diâmetro fronto-occipital muito pequeno, fissuras palpebrais com inclinação superior, pregas epicânticas, base nasal achatada e hipoplasia da região mediana da face. Além dessas características da face, observa-se, também, que o pescoço é curto, podendo estar presente apenas uma prega palmar; a pina é pequena e displásica; a língua é protusa e hipotónica; há clinodactilia do 5º dedo das mãos e uma distância aumentada entre o 1º e o 2º dedos dos pés. Em geral, as crianças com SD apresentam hipotonia muscular e são muito sonolentas.

Logo após o nascimento, mostram dificuldades para a sucção e deglutição. Observa-se, também, um atraso no desenvolvimento de alguns reflexos do bebê, havendo um comprometimento na postura de semiflexão dos quadris, que pode não ser evidente ou, até mesmo, estar ausente. (Silva & Dessen, 2002)

De acordo com Rodrigues *et al.* (2018), as crianças portadoras de SD apresentam dificuldade no desenvolvimento das suas funções cognitivas, sendo o desenvolvimento da linguagem um dos mais prejudicados. Apresentam um desenvolvimento abaixo daquilo que seria esperado com base na idade mental em vários métodos de linguagem, porém apresentam resultados bastante positivos nas tarefas de memórias espacial/visual. O SD tem implicações clínicas, que acabam por interferir no desenvolvimento global da criança, sendo as mais comuns as cardíacas, hipotonia, respiratórias e alterações sensoriais, principalmente relacionadas com a visão e a audição.

A criança com SD faz o mesmo percurso que a criança dita “normal” mas a um ritmo mais lento. A sua concentração é fraca, apresentando algumas vezes atitudes mais estereotipadas, no entanto a memória espacial / visual está exponenciada.

1.1.Abordagem histórica do conceito

Segundo Morato (1995), em 1866, John Langdon Down, não alheio à perspectiva de Chambers e com forte influência de Darwin e a sua Teoria de Evolução das Espécies, fez a primeira apresentação clínica rigorosa da Trissomia 21, ao descrever um grupo de crianças que apresentavam atrasos mentais e características físicas e intelectuais muito semelhantes. O seu aspeto físico era semelhante ao da raça Mongol (etnia considerada inferior na classificação da escala do desenvolvimento humano), razão pela qual Down lhes chamou Mongoloides. Este termo foi considerado ofensivo pelo que foi banido das publicações.

Em 1959, Nielsen (1999, p. 121), refere que:

Os investigadores descobriram que em todos os indivíduos com Síndrome de Down está presente uma cópia extra de um cromossoma. Portanto, em vez dos 46 cromossomas regulares, estes indivíduos têm 47 cromossomas, facto que produz alteração no desenvolvimento do corpo e do cérebro. Na maior parte dos casos o cromossoma extra é o cromossoma 21, daí que esta deficiência seja também conhecida por Trissomia 21.

O tratamento de pessoas com este problema também evoluiu ao longo das décadas: a esperança média de vida aumentou devido à melhoria dos cuidados médicos, os níveis de educação destas pessoas também melhoraram, bem como os cuidados gerais que lhes são prestados.

Durante muito tempo, julgou-se que as crianças com Síndrome de Down não possuíam um potencial para aprender: ao negar a possibilidade de aprendizagem, a sociedade parecia confirmar o erro das suas capacidades.

A criança com Síndrome de Down é portadora de uma anomalia cromossômica que implica perturbações de vária ordem. O síndrome aparece por estarem presentes na célula 47 cromossomas, em vez dos 46 que existem numa pessoa normal. Estes 46 cromossomas dividem-se em 23 pares: 22 pares formados por autossomas e um par de cromossomas sexuais (...) a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa: a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois no par 21 e é por isto que este síndrome é também denominado de Síndrome 21. (Bautista, 1995, p. 225).

É possível que algumas investigações venham a ter resultados práticos no futuro; até ao momento, não há nenhum tratamento descoberto, existem apenas tratamentos experimentais e criativos que têm como objetivo ajudar as crianças a atingir o seu potencial (Gundersen, 1995).

Segundo Morato (1995, p.23), a Trissomia 21 é:

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

Podemos dizer que a Trissomia 21 faz parte do grupo das encefalopatias não progressivas, sendo que esta não demonstra um agravamento da perturbação do desenvolvimento. A característica principal é a desaceleração no desenvolvimento do sistema do sistema nervoso central.

Segundo Nielsen (1999, p. 121) “devido aos traços físicos característicos que estão associados a esta problemática, a sua deteção normalmente tem lugar à nascença”.

O cérebro é reduzido de volume e peso, especialmente nas zonas do lobo frontal (responsável pelo pensamento, linguagem e conduta), tronco cerebral (responsável pela atenção, vigiância) e cerebelo. É de focar que algumas anomalias no cérebro podem ser as causadoras de hipotonia (diminuição do tónus muscular).

Segundo Sampedro, Blasco & Hernandez (1997, p.225) “a criança com síndrome de Down, é portadora de uma anomalia cromossomática que implica perturbações de vária ordem”. A Trissomia 21 provoca problemas em vários domínios do desenvolvimento, nomeadamente físico, psicológico, e também relacionados com a saúde. Sampedro *et al.* (1997) e Kozma (1986), referem que a maioria das alterações morfológicas acontece durante o desenvolvimento do feto, pelo que a Trissomia 21 pode, pela sua expressão fenotípica, ser diagnosticada ao nascer ou pouco depois, o que é uma vantagem, pois possibilita uma intervenção atempada.

Segundo Morato (1995, p.23) o termo trissomia 21 refere-se a:

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

De acordo com Sousa (2017), a evolução científica ainda não tem tratamento específico, no entanto aponta para a estimulação o mais precocemente possível. Crianças com SD quando estimuladas, dependendo do nível intelectual, podem frequentar escolas regulares, faculdades e trabalhar normalmente. O desenvolvimento mental e as habilidades intelectuais destas crianças situa-se entre o severo e o próximo da normalidade.

1.2.Etiologia

O material genético existente em cada pessoa encontra-se armazenado nos cromossomas. Estes constituem estruturas microscópicas existentes no núcleo de todas as células do organismo.

Cunningham (1990, p.71-73), refere que:

A informação transportada pelos genes denomina-se código genético (...) e que a individualidade dá-se porque o código de cada pessoa é único. É uma combinação de cromossomas da mãe e do pai. Além disso, a maioria das características de uma pessoa não estão programadas por um só gene, mas são o resultado da interação de vários genes.

Os genes estão no interior das células, em corpos microscópicos denominados de cromossomas: geralmente existem 46 cromossomas em cada uma das nossas células, divididos em 23 pares. O problema que causa o SD acontece durante a meiose (divisão dos cromossomas provenientes do pai e da mãe aquando da fertilização). No processo da meiose podem ocorrer erros ou acontecimentos anormais que poderão afetar o crescimento e desenvolvimento da criança. Alguns destes erros conduzem ao SD, que resulta da inexistência da separação de um par de cromossomas durante a meiose.

Quando isto acontece, uma célula recebe 24 cromossomas e a outra recebe apenas 22, sendo que a última (à qual falta um cromossoma inteiro) não pode sobreviver nem ser fertilizada. Quando isto ocorre, o óvulo fertilizado, que daí resulta, possui 47 cromossomas em vez dos vulgares 46.

Neste caso do SD, a divisão errada do cromossoma faz com que o óvulo tenha três cromossomas com o número 21 em vez de dois. Enquanto o novo embrião cresce, dividindo-se e

duplicando-se, o cromossoma 21 também é copiado para todas as células, sendo que no final, todas contêm o cromossoma 21 suplementar.

Este tipo de SD chama-se Trissomia 21 não disjuntiva (resulta da falha na divisão correta do cromossoma 21) que representa a anomalia de 95% dos bebés. A restante percentagem é atribuída também às divisões cromossómicas, Translocação ou Mosaicismo, mas ocorre com menos frequência.

Apesar as crianças com esta patologia terem o cromossoma 21 a mais, todos os outros cromossomas são normais, sendo que, mesmo no cromossoma 21, o material também é normal, apenas está presente de uma forma excessiva, o que acaba por provocar os problemas de desenvolvimento e de crescimento.

Para além disto, recentemente os cientistas determinaram que apenas uma pequena porção do cromossoma 21 contribui para o SD: ao que parece existe um segmento muito pequeno do mesmo, chamado também de região crítica, que se estiver presente em triplicado é que origina a Síndrome, sendo que a localização desta região crítica se situa na parte inferior do cromossoma 21. Acresce ainda a este facto, e segundo as pesquisas efetuadas, que o material genético suplementar provoca um crescimento e desenvolvimento incompleto, mas não anormal (Gundersen,1995).

1.3. Prevalência

Relativamente à prevalência do SD, de acordo com um estudo publicado em março de 2018, pela CUF, calcula-se que existam em Portugal cerca de 15 mil casos. Todos os anos nascem entre 100 a 120 crianças com esta anomalia cromossómica (um em cada 700 bebés). No mundo, a incidência estimada é de 1 em 1 mil nascidos vivos. A cada ano, cerca de 3 a 5 mil crianças nascem com SD.

O SD não é uma doença, como tal não se pode falar na cura ou na possível descoberta de um medicamento para a cura. É uma condição permanente que não pode ser modificada. Como qualquer outra pessoa, “o indivíduo com Síndrome de Down tem variados tipos de habilidades e dificuldades que podem ser reduzidas se as pessoas à sua volta tiverem uma atitude positiva em relação ao Síndrome de Down” (Movimento Down, 2012). Como tal, não é correto dizer que uma pessoa sofre de SD, mas sim, que a pessoa tem ou nasceu com SD.

1.4.Diagnóstico

Atualmente, a maior parte dos exames específicos que permitem detetar a SD durante a gravidez só são recomendados no primeiro trimestre de gravidez, para avaliar o risco de o bebé

nascer com esta alteração cromossômica (aneuploidia), mediante determinados aspetos tais como a idade materna superior a 35 anos, pais ou outro filho com SD ou outras alterações cromossômicas (Martinho, 2011).

De acordo com a publicação da CUF (2018) este estudo obriga à realização de uma amniocentese ou biopsia das vilosidades coriônicas, um teste que, contudo, acarreta algum risco para as duas partes.

1.5.Propostas de intervenção

De acordo com autores como Bissoto (2005), Teixeira e Kubo (2008), as crianças com SD apresentam uma dificuldade acentuada no desenvolvimento das suas funções cognitivas, podendo algumas estar mais comprometidas do que outras e sendo o desenvolvimento da linguagem um dos mais prejudicados. As crianças com SD apresentam um índice mais baixo do que aquele que seria de esperar tendo com base a sua idade mental em vários métodos de linguagem, mas por outro lado, as tarefas de memórias espacial/visual apresentam-se bastante desenvolvidas. O SD implica frequentemente complicações clínicas, que acabam por interferir no desenvolvimento global da criança, sendo que as mais comuns são as complicações cardíacas, hipotonia, complicações respiratórias e alterações sensoriais, principalmente relacionadas à visão e à audição.

É muito importante que a intervenção seja baseada no modelo de desenvolvimento da criança normal pois não há razão nenhuma para pensar que a criança com deficiência não possa seguir o mesmo tipo de evolução.

Em primeiro lugar, o docente deve alertar os colegas sobre a presença da criança com SD, sublinhando o facto de que todos têm sentimentos. O professor deve esclarecer à turma o que é o SD, esclarecendo as suas limitações, mas também os feitos que a criança com esta NE pode alcançar se for devidamente estimulado, quer pelos pais, professores, mas também pelos pares.

Os alunos devem ser incentivados a incluir nas suas atividades o companheiro que apresenta esta problemática. Será seleccionado um aluno popular, para ser o “amigo mais íntimo” do colega com SD e assim promover a aceitação do aluno em causa por parte dos restantes.

Ao aluno com esta problemática devem ser dadas todas as oportunidades de ser bem sucedido, sendo que existem algumas técnicas a que se pode recorrer, como o uso de material audiovisual e o ajustamento adequado das tarefas a realizar, pois, deve-se reconhecer o grau de deficiência e incapacidade (que é sempre variável) e definir apenas objetivos exequíveis, encorajando o aluno a atingi-los e apoiando-o no que for necessário.

São muitos os casos de inclusão de alunos com SD em turmas regulares. Para que esta inclusão seja bem sucedida, é necessário que o professor coloque em prática diversas estratégias e objetivos, esperando um nível de trabalho proporcional à capacidade do aluno. Estas crianças podem receber o que gostam como recompensa a uma atividade nova que aprendam.

O professor pode e deve estimular os alunos a analisar o que sentem quando alguém os provoca, por contraste com o que sentem quando recebem um *feedback* positivo para que estes desenvolvam a consciência do seu valor. Devem pautar as suas estratégias de intervenção por princípios que se prendem com o desenvolvimento da criança e com o enfatizar de competências funcionais a nível da vivência quotidiana.

A criança deve desenvolver as suas capacidades de autonomia e as suas competências de forma a realizar várias atividades diárias, tais como a higiene e os cuidados pessoais.

A entrada das crianças com SD na adolescência é sempre um enorme desafio para estas e para a família. É nesta fase que se verificam modificações a nível corporal, psicológico e social. Durante esta fase deve, também, dar-se extrema importância aos assuntos ligados à maturidade sexual e à sexualidade, à aprendizagem pré-profissional, à inserção no mundo do trabalho, à inclusão e à autonomia destas crianças na sociedade atual (Nunes, 1998).

É sempre motivo de grande ansiedade dos pais o momento em que as crianças com SD iniciam o seu percurso escolar. Tanto os objetivos académicos como os comportamentais devem ser compreendidos pelos pais e pelos professores. A mudança da adolescência para a idade adulta é muitas vezes problemática. Contudo, existem muitos jovens que conseguem obter competências educativas, sociais e profissionais.

O professor tem um papel preponderante no processo de socialização destas crianças, por isso deve ser capaz de, juntamente com a família, ajudar as crianças a ultrapassar os problemas que apresentam, de forma a torná-los o mais ativas possível, proporcionando-lhe vivências importantes para o seu desenvolvimento, respeitando o ritmo e o tempo necessário que necessitam para desempenharem algo.

Devemos fazer com que a educação especial parta da observação e caracterização de práticas educativas, desenvolvidas pelos professores, não só em contexto académico, mas também quotidiano, tendo sempre como preocupação o ajuste das necessidades reais das crianças com SD na sociedade.

2.Método

2 .1.Desenho do estudo

Pareceu-nos que a metodologia necessária para este trabalho seria um estudo de caso de forma a alcançar os objetivos pretendidos nesta investigação. Foi feita uma investigação de natureza qualitativa e descritiva.

A grande vantagem do estudo de caso é permitir ao pesquisador concentrar-se num aspeto ou situação específica e identificar, ou tentar identificar, os diversos processos que interagem no contexto estudado. Esses processos podem permanecer ocultos em pesquisas de larga escala (utilizando questionários), porém são cruciais para o sucesso ou fracasso de sistemas ou organizações (Bell, 1989).

Enquanto os questionários e outros métodos estruturados conseguem respostas apenas aos aspetos especificamente questionados, os estudos de caso são mais recetivos a informações não previstas pelo pesquisador.

O ponto forte do estudo de caso é a sua capacidade de explorar processos sociais à medida que esses ocorrem nas organizações, permitindo uma análise processual, contextual e longitudinal das várias ações e significados que ocorrem e são construídos nas organizações. A natureza mais aberta da recolha de dados em estudos de caso permite analisar em profundidade os processos e as relações entre eles (Hartley, 1994).

Enquanto as pesquisas quantitativas se preocupam em generalizar dados de uma amostra em relação à população, as pesquisas qualitativas e os estudos de caso, preocupam-se com a generalização de proposições teóricas, comparando-as com outros casos na literatura existente (Hartley, 1994).

Por seu turno, Shulman (1989) defende que o estudo de caso ajuda o investigador a interpretar a realidade estudada, proporcionando-lhe oportunidade para uma reflexão sobre as experiências dos outros e constituindo uma poderosa ferramenta de investigação.

Podemos considerar que se trata de um trabalho empírico que se baseia essencialmente no trabalho de campo e que ao estudar uma entidade, neste caso professores e alunos na sua prática, tenta tirar partido de instrumentos como a observação naturalista e participante e a documentação existente (Yin, 2005).

No presente trabalho optou-se pelo estudo de caso, uma vez que esta metodologia permite, segundo Yin (2005), uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto da vida real. Uma vez que a finalidade deste trabalho é estudar/verificar a inclusão de uma aluna com SD que frequenta uma escola do ensino público e está inserida numa turma

de ensino regular, considerou-se que o recurso a este tipo de investigação poderia proporcionar um conhecimento abrangente e holístico deste caso em particular.

O autor supracitado defende que as evidências para um estudo de caso podem ter origem em seis fontes diferentes: documentos, entrevistas, registos em arquivo, observação direta, observação participante e artefactos físicos. Logo, e para se obter o máximo de dados para chegar a dados mais conclusivos, garantindo assim a qualidade do estudo, recorreu-se a entrevistas, observação direta e recurso a documentos, nomeadamente ao processo individual da aluna.

2.1.1. Procedimento de recolha e análise de dados

Para a realização deste trabalho, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas à encarregada de educação, à diretora de turma e à docente de educação especial. Para uma análise mais completa, analisou-se o processo individual da aluna no que respeita às terapias, desporto escolar e PIT. Procedeu-se, também, à observação do comportamento da aluna no decorrer da investigação.

Neste estudo o tipo de entrevista utilizado foi a entrevista semiestruturada. Segundo Veiga (2002), neste tipo de entrevista são estabelecidas previamente algumas questões, mas sem a preocupação de uma ordem de colocação rígida no decurso da conversa. O entrevistador vai seguindo as respostas, podendo surgir aspetos não considerados à partida. Por outro lado, pode ser clarificado o sentido das respostas e colocadas questões não consideradas previamente. Os objetivos de conteúdo da entrevista estarão sempre presentes. Esta técnica, como outra qualquer, tem vantagens, mas, também, apresenta algumas limitações.

De acordo com Veiga (2002), algumas vantagens da entrevista semiestruturada no âmbito do tema da investigação são o facto de permitir obter o máximo de informações, com um elevado grau de profundidade, confirmando explicações, esclarecendo o significado de termos usados e perseguindo ideias não esperadas; identificar razões de conflito ou de contradição nas respostas; ser adaptável às características de cada aluno (pode reformular-se a questão de modo a torná-la mais perceptível); ser a mais adequada para a colocação de questões relativas a situações experimentais. De acordo com o mesmo autor, algumas desvantagens são o facto de trata-se de um método extremamente moroso, no que concerne à realização das entrevistas individuais, transcrição e análise das mesmas; a entrevista pode criar uma situação de aprendizagem à medida que progride; o entrevistador não deve deixar transparecer ao aluno se a sua resposta era ou não a esperada; ao fim de algumas entrevistas, torna-se difícil ao entrevistador, em certos momentos da entrevista, ter certezas sobre afirmações proferidas em momentos anteriores da entrevista; as respostas dadas só se referem ao momento em que foram obtidas; não se pode garantir que,

noutro momento, o mesmo entrevistado, quando lhe é colocada uma mesma questão, responde do mesmo modo; como a ordem das questões não é rígida, muitas vezes, ao perseguir a ideia do entrevistado, alguns dos aspetos de conteúdo podem não ser focados;

Considerando que o método de análise das entrevistas deste estudo foi a Análise Temática (AT), que é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos. Seja qual for a abordagem, a AT contribui pela sua praticidade e ampla aplicabilidade, pois pode ser utilizada em qualquer tipo de análise qualitativa.

A observação do comportamento da aluna ao longo do estudo permitiu enriquecer o estudo. Segundo De Landsheere (1979) a observação naturalista é uma “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana”;

Depois da aplicação dos instrumentos acima referidos, elaboraram-se quadros resumo, para mais facilmente chegar a conclusões.

Seguidamente, descreve-se o caso da aluna, consubstanciando a apresentação dos resultados do estudo.

2.1.2. Anamnese

Primeira infância

A Maria nasceu de cesariana a 13/02/2004 em Lisboa, às 36 semanas. Pesava 3,100 Kg. A Maria foi amamentada até aos 9 meses. Iniciou a marcha com 20 meses, revelando dificuldades no desenvolvimento psicomotor. Fez o controle esfíncteriano aos 28 meses.

A Maria é a primeira filha de uma família de 3 irmãos. O agregado familiar é composto por cinco elementos. Trata-se de uma família estruturada.

Segundo a mãe, a Maria é uma menina que apresenta uma etiologia de base de Trissomia 21, e é acompanhada desde o nascimento por dois técnicos (psicóloga de Desenvolvimento e pediatra de Desenvolvimento) do Centro de Desenvolvimento Infantil “X”, em Lisboa. Sempre foi muito estimulada quer pela família, quer pelos profissionais de saúde.

Antes de frequentar o Jardim de Infância beneficiou de poio domiciliário no âmbito da Intervenção Precoce.

Frequentou o ensino Pré-Escolar durante 4 anos.

Ingresso no ensino básico

Frequentou o 1º ciclo, beneficiando das seguintes medidas do regime de Educação Especial do Decreto Lei 3/2008: a) Apoio Pedagógico Personalizado; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo Específico Individual. Ficou retida no ano letivo 2012/2013, tendo sido ao longo deste ciclo sempre acompanhada pela mesma professora titular de turma. Beneficiou ainda de apoio socioeducativo, de terapia da fala e terapia em psicomotricidade pela equipada Unidade de Ensino Estruturado. Durante o 1º ciclo, a Maria foi bastante estimulada e a docente foi bastante exigente, facto que permitiu à aluna ler e escrever com alguma facilidade. Em casa, os familiares mais próximos também continuaram a acompanhar a Maria, permitindo consolidar as aprendizagens realizadas na escola.

Ingresso no 2º ciclo

No ano letivo 2014/2016 a Maria iniciou o 2º ciclo, beneficiando das seguintes medidas do regime de Educação Especial do Decreto Lei 3/2008: a) Apoio Pedagógico Personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo Específico Individual e f) Tecnologias de Apoio.

Em 2015/2016 terminou o 2º ciclo, transitando para o 3ª Ciclo.

Ingresso no 3º ciclo

Em 2016/2017 iniciou o 3º ciclo mantendo as mesmas medidas Educativas Especiais Aplicadas no 2º ciclo. Em 2016/2017 e 2017/2018 transitou, mantendo as medidas educativas referidas anteriormente.

No ano, 2018/2019 a Maria frequentou o 9º ano de escolaridade e o seu processo foi reavaliado segundo o Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho. A encarregada de educação com o apoio da equipa médica que acompanha a aluna, solicitaram à escola que a Maria ficasse novamente no 9º ano de escolaridade. Este pedido teve como base o facto da aluna, por transitar para o nível secundário, mudar de estabelecimento de ensino, que dista 30 km da sua residência, obrigando-a a utilizar transportes públicos.

A equipa multidisciplinar emitiu o seguinte parecer, que consta no Relatório Trimestral da aluna:

Após reunião com a encarregada de educação, em que manifestou vontade que a sua educanda ficasse novamente no 9º ano, a equipa foi unânime em considerar válida a pretensão da mesma. Esta decisão teve como base a avaliação de vários fatores tais como, a pouca autonomia que aluna apresenta para se deslocar em transportes públicos para outra localidade, assim como a necessidade de adquirir e consolidar conteúdos curriculares e também intensificar

e experienciar novas áreas das atividades da vida diária inseridas no Plano Individual de Transição.

RELATÓRIO TRIMESTRAL - 3º Período
Avaliação da aplicação das medidas definidas no Relatório Técnico-Pedagógico
(Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)
3º Ciclo 9ºAno Letivo 2018/ 2019

Também no mesmo documento foram feitas as seguintes propostas para o ano letivo 2019/2020:

A Maria deverá continuar a frequentar as terapias, hidroterapia, hipoterapia e terapia da fala. O tempo do PIT deverá ser intensificado e dever-se-à oferecer outros locais de forma a despertar outras áreas de interesse. Deverá continuar a usufruir de 3 tempos de 45` de apoio semanal.

Considerando que a aluna necessita de um maior apoio por parte dos docentes e atendendo à especificidade da sua problemática, considera-se premente a redução de turma, como consta no seu RTP, ao abrigo do artº 5 do DN Nº 10A/2018 de 19 de junho.

RELATÓRIO TRIMESTRAL - 3º Período
Avaliação da aplicação das medidas definidas no Relatório Técnico-Pedagógico
(Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)
3º Ciclo 9ºAno Letivo 2018/ 2019

2.1.3.Descrição da situação atual

A Maria vive com os pais, a avó paterna e dois irmãos mais novos. Vivem em casa própria. O pai é professor e a mãe é administrativa. A situação familiar e social é favorável a um bom desenvolvimento da aluna.

A Maria encontra-se numa turma de 9º ano, em que é a única a usufruir de medidas adicionais e com esta problemática. Tem um comportamento ajustado nas aulas, revelando alguma vontade de trabalhar em algumas disciplinas. Esta postura é variável ao longo dos dias.

A aluna apresenta um comportamento adequado, quer em sala de aula, quer em contexto exterior à mesma. Mostra simpatia para com terceiros, no entanto a sua postura depende de fatores externos que podem condicionar a mesma.

A Maria apresenta uma boa relação com toda a comunidade escolar e exterior à escola, nomeadamente nos locais onde desenvolve o PIT, no entanto revela um pouco de dificuldade lidar com contrariedades, pois quando é chamada a atenção para corrigir algum comportamento ou para executar alguma tarefa estabelecida, amua e deixa de interagir. A aluna ainda não consegue realizar as tarefas com a autonomia desejada, a orientação tem que ser sistemática, ou seja, passo a passo, para que haja concretização e finalização da mesma.

A família pretende que a aluna encontre, através das várias experiências que vai adquirindo na realização dos PIT`s, uma área de funcionalidade que vá de encontro aos seus interesses e gostos. A família perspetiva, no futuro, que a aluna, encontre uma ocupação em que seja funcional e, acima de tudo, se sinta útil e confortável no desenvolvimento das tarefas.

A aluna Maria encontra-se ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho a usufruir de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, nomeadamente, medidas universais (Art. 8º) a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos, e medidas adicionais (Art. 10º), alínea b) adaptações curriculares significativas, alínea c) plano individual de transição (PIT) e alínea e) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. A Maria também usufruiu de terapias, nomeadamente hipo e hidroterapia e de 1 tempo semanal de terapia da fala.

De salientar que a aluna encontra-se a desenvolver o PIT em dois contextos distintos, escolar e no comércio local. Este último permite à aluna o contacto com a comunidade local, potenciando assim a socialização e autonomia, nomeadamente nas deslocações casa – local de estágio e vice versa.

3. Análise dos resultados

Os resultados aqui expostos resultam das entrevistas efetuadas à diretora de turma, professora de educação especial e encarregada de educação, da análise do processo individual da aluna, Relatórios Trimestrais, 1º e 2º período, do presente ano letivo, onde se encontra a avaliação da aplicação das medidas definidas no Relatório Técnico-Pedagógico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, e das observações diretas efetuadas à aluna.

As respostas às questões colocadas em entrevista aos intervenientes no processo encontram-se sintetizadas no seguinte quadro, que resulta de uma análise temática.

Quadro n.º 1 – Síntese do Conteúdo das Entrevistas realizadas à diretora de turma, à professora de educação especial e à encarregada de educação

		Indicadores			
Categorias	Subcategorias	Diretora de turma	Professora de educação especial	Encarregada de Educação	Frequência
Caracterização da Professora	Contacto e experiência com crianças com NE	“...Sempre tive ao longo da minha carreira alunos com NE”.	“Já trabalhei com crianças com vários tipos de problemáticas”	/	2
	Formação na área das NE	“...fui formadora num curso de NE”.	“Frequento sempre que tenho oportunidade ações de formação...” “...preferência a ações de formação que estejam ligadas às NE pois adoro trabalhar com este tipo de crianças”	/	3
Caracterização da Turma	Caracterização dos alunos	“...turma heterogénea com alunos bons, interessados e solidários...”	“...conheço todos os alunos da turma e tenho um bom relacionamento com eles”	/	2
Inclusão da aluna na turma de Ensino Regular	Relação da aluna com os colegas e com a professora e auxiliares	“A relação da turma com a Maria é muito boa...” “...uma atitude de proteção e de carinho com a aluna...” “...o apoio das auxiliares, com as quais a Maria sempre teve um bom relacionamento...”	“...a maior preocupação deles é saber que ela está bem ou que precisa de alguma coisa...”	“Com a professora sempre que vi que a Maria tinha uma boa relação...” “...com os colegas nem sempre estavam junto a ela...”	8

		“...A Maria não estava incluída, mas sim integrada fisicamente.”		“...os colegas até tinham com a Maria uma atitude de superproteção e de muito carinho e afeto...”	
Planificação das aulas	Forma	<p>“Procurei sempre ao longo das aulas trabalhar a mesma área com a turma e com a Maria, com conteúdos adaptados às suas necessidades”</p> <p>“...Planifiquei sempre ao longo do ano as aulas com a professora de apoio que estava a apoiar a Maria de forma a haver um feedback constante”</p>	<p>“...Eu tento sempre planificar as minhas aulas com a professora da turma”</p> <p>“... Procuro manter um feedback permanente com a professora da sala de forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido...”</p>	<p>—</p> <p>—</p>	4
	Conteúdos Programáticos da planificação	<p>“Trabalhei sempre mais a área da socialização e da motricidade, não os conteúdos em termos gerais...”</p> <p>“... procurei que a Maria tomasse conhecimento e estivesse em contacto com situações do dia-a-dia...”</p> <p>“... Procurei sempre que as aprendizagens fossem funcionais...”</p>	<p>“... o importante para a Maria é que ela aprenda coisas necessárias ao seu dia-a-dia...”</p> <p>“...segundo sempre o seu programa educativo próprio adaptado às suas necessidades...”</p>	<p>—</p>	5
			“...Relativamente às estratégias e aos		“...Estive em contacto com

	Objetivos/Estratégias na planificação	objetivos, considero que estes parâmetros são muito importantes pois é necessário saber o que queremos atingir e onde queremos chegar...”	/	as professoras da Maria...” “...sempre me deram conhecimento do que se estava a passar e como trabalhavam com ela...”	3
	Materiais utilizados	“...utilizo livros, dicionários, livros dos nomes, livros das famílias, livros dos alimentos, materiais do quotidiano, folhetos do supermercado, software adequado, como por exemplo, o Mimocas...”	“...computador e um software adequado...” “...materiais que permitam desenvolver a sua motricidade fina e grossa (legos, jogos de encaixe e enfiamento, material cuisinaire...”	/	3
	Método utilizado	“O modelo que utilizo é o modelo curricular da escola moderna e foi o mesmo que utilizei com a Maria”	/	/	1
A Professora	Reflexão da prática docente	“Há uns anos atrás tinha por hábito formar grupos cooperativos com pessoas mais novas mas ultimamente ...optei por fazer essa reflexão sozinha pois é-me possível fazê-la sempre que quero...” “...compro livros sobre o método da leitura	“apenas crescemos enquanto profissionais se fizemos constantemente uma reflexão do nosso trabalho...” “apenas se fala em inclusão mas no fundo não se faz	/	5

		e da escrita de forma a manter-me sempre atualizada...”	“Seria necessário mais meios e recursos quer materiais quer humanos.”		
--	--	---	---	--	--

Análise do quadro anterior - Síntese do Conteúdo das Entrevistas

Após a apresentação do quadro síntese do conteúdo das entrevistas, passa-se à sua análise pormenorizada.

Pode - se verificar que a categoria com maior frequência diz respeito à inclusão da aluna na turma de Ensino Regular mais propriamente à relação da aluna com os colegas e com a professora e auxiliares.

Segundo a diretora de turma, a relação dos alunos da turma com a Maria é muito boa. No entanto, verifica-se que, com o passar dos anos e o aumento do nível de exigência, a aluna acaba por estar mais desintegrada do grupo do que inicialmente. Atualmente, a Maria não está totalmente incluída, mas sim integrada fisicamente. Contudo, a turma nunca deixou de ter uma atitude de proteção e de carinho com a aluna.

Na opinião da professora de educação especial, o relacionamento da Maria com os colegas da turma é acima de tudo de superproteção e de auxílio perante a aluna. Em termos de trabalho de sala de aula ou de recreio, estes procuram sempre outros colegas.

No entender da encarregada de educação, é referido que com a professora sempre viu que a Maria tinha uma boa relação. Já com os colegas, nem sempre estavam junto a ela. Muitas vezes, quando ia buscar a Maria à escola, normalmente, ela estava com a professora ou com uma auxiliar e poucas eram as vezes andava a brincar com os colegas: “esta situação no fundo deixava-me triste e muito abatida mas fui-me mentalizado pois no fundo os colegas até tinham com a Maria uma atitude de proteção e de muito carinho e afeto” (ver anexo VI).

De todas as questões colocadas, esta categoria foi sem dúvida a mais evidenciada ao longo das três entrevistas dos intervenientes educativos. Foi a pergunta a que deram mais importância e maior destaque, sendo no fundo a principal questão de todo o trabalho de investigação.

Segue-se a categoria que diz respeito à planificação das aulas, aos conteúdos programáticos e aos objetivos e materiais utilizados. Esta categoria e subcategorias foram evidenciadas pela diretora de turma e pela professora de educação especial.

Na preparação das aulas, a diretora de turma teve sempre o cuidado de realizar atividades idênticas, mas adaptadas à realidade da Maria e às suas necessidades e objetivos. Planificou sempre as aulas com a professora de apoio que estava a apoiar a Maria, de forma a haver um *feedback* constante e contínuo.

Teve o cuidado de trabalhar sempre mais a área da socialização e da motricidade, não os conteúdos em termos gerais.

A professora sempre se preocupou em que a Maria tomasse conhecimento e estivesse em contacto com situações do dia-a-dia pois estas seriam importantes para a sua vida futura, fazendo com que as aprendizagens fossem funcionais utilizando desta forma estratégias para alcançar os objetivos pretendidos.

Quanto à professora de educação especial, esta procurou sempre planificar as aulas com a diretora de turma da Maria, esforçando-se por conciliar a matéria, mantendo um *feedback* permanente de forma a dar uma continuidade ao trabalho desenvolvido.

No entender da professora de educação especial, o importante para a Maria é que ela aprenda coisas necessárias ao seu dia-a-dia e não propriamente os objetivos que estão na planificação. O seu objetivo é, sim, dar todo o apoio a esta criança, seguindo sempre o seu programa educativo, realizado em colaboração com a professora da sala e os pais e adaptado às suas necessidades.

Segue-se a categoria que diz respeito à professora relativamente à sua prática docente.

No que diz respeito à sua reflexão enquanto docente, a diretora de turma refere que há uns anos atrás tinha por hábito formar grupos cooperativos com pessoas mais novas, mas ultimamente não o faz, pois cada vez menos se encontram pessoas dispostas a fazer essa reflexão. Optou por fazer essa reflexão sozinha, compensando-a com a compra de livros sobre o método da leitura e da escrita, de forma a manter-se sempre atualizada.

Segundo a diretora de turma, a reflexão sobre a prática enquanto docente é muito importante, pois refere que “nós apenas crescemos enquanto profissionais se fizermos constantemente uma reflexão do nosso trabalho de forma a evoluirmos e a atualizarmo-nos” (ver anexo IV).

Relativamente à reflexão sobre a inclusão de crianças com Necessidades Especiais nas salas de aula do ensino regular “penso que apenas se fala em inclusão mas no fundo não se faz pois também não nos disponibilizam os meios necessários” (ver anexo IV).

A professora de educação especial refere que a reflexão é importante pois “...apenas crescemos enquanto profissionais se fizermos constantemente uma reflexão do nosso trabalho...” penso que apenas se fala em inclusão mas no fundo não se faz pois também não nos

disponibilizam os meios necessários. Seria necessário mais meios e recursos quer materiais quer humanos. Assim poderia ser que as coisas começassem a funcionar melhor.” (ver anexo VI).

Relativamente aos materiais utilizados pela professora na sala de aula, são referidos livros, dicionários, livros dos nomes, livros das famílias, livros dos alimentos, materiais do quotidiano, folhetos do supermercado e software adequado.

Quanto à professora de educação especial, esta nas suas aulas utiliza materiais adequados à problemática da Maria e que lhe despertem, acima de tudo, interesse para aprender atividades básicas diárias e de autonomia. Recorre ao computador e a materiais que permitam desenvolver a sua motricidade fina e grossa (legos, jogos de encaixe e enfiamento, material cuisinaire, entre outros).

Segue-se a categoria que diz respeito à caracterização das professoras, nomeadamente ao nível da sua formação na área das Necessidades Educativas.

A diretora de turma menciona que já foi formadora num curso de NE. Enquanto a professora de educação especial refere que frequenta sempre que tem oportunidade ações de formação, de preferência ações de formação que estejam ligadas às NE, pois adora trabalhar com este tipo de crianças.

Quanto à subcategoria relativa ao contacto e experiência com crianças com NE, a diretora de turma refere que sempre teve ao longo da sua carreira alunos com Necessidades Educativas. Quanto à professora de educação especial, refere que já trabalhou com crianças com vários tipos de deficiências.

Posteriormente, temos a subcategoria referente à caracterização dos alunos da turma.

Segundo a diretora de turma que acompanha a turma desde o 7º ano, a turma é caracterizada como uma turma heterogénea com alunos bons, interessados e solidários. A professora refere também que a presença da Maria quase não interfere no funcionamento das aulas. Contudo, este ano e uma vez que não tinham professora de apoio a tempo inteiro a Maria acabava por destabilizar um pouco a turma requerendo uma maior atenção em termos de saúde e de higiene diária.

Relativamente ao conhecimento que a professora de educação especial tem da turma da aluna em estudo, esta refere ter conhecimento de todos os alunos, assim como um bom relacionamento. Contudo, apenas dá apoio à Maria, numa sala individual três vezes por semana.

Por fim, a última subcategoria com menor frequência diz respeito ao método utilizado, sendo apenas mencionada pela diretora de turma. Esta salienta que o modelo utilizado nas suas aulas é o modelo curricular da escola moderna sendo o mesmo que utilizou com a Maria.

Na perspetiva dos intervenientes educativos, não estão reunidas as condições para que haja verdadeira inclusão na sala de aula. Para que isso acontecesse seria necessário haverem

modificações que não dependem apenas da vontade destes, ou seja, “seriam necessários mais meios e recursos materiais e humanos”, como refere a professora de apoio (ver anexo VI). Procurando, assim, que “as aprendizagens fossem funcionais utilizando desta forma estratégias para alcançar os objetivos pretendidos”, como menciona a diretora de turma, contudo, a aluna precisava de apoio na sala de aula e não tendo esse apoio não conseguia acompanhar os colegas “eu própria sozinha não conseguia fazer tudo isso, ou seja, dar-lhe a atenção que ela necessitava” (ver anexo IV).

No entender da mãe, encarregada de educação, para que houvesse inclusão seria necessário mais apoio, pois a Maria precisava de ter uma professora na sala a tempo inteiro, para assim não ficar prejudicada nas suas aprendizagens (ver anexo VI).

É possível concluir, salientando que as opiniões dos intervenientes educativos se baseiam no mesmo princípio, que é o da necessidade de existir mais apoio, mais meios e mais atenção por parte do sistema educativo, para que se confirme a prática da inclusão tão desejada por todos.

Para haver uma inclusão total, é necessário um esforço maior por parte de todos, assim como acompanhar a cada momento a evolução das crianças com NE na sala de aula, implicando, também, as outras crianças da turma neste longo processo.

Depois de todo este estudo o objetivo será, sem dúvida, contribuir para uma formação e educação digna das crianças com NE, incluindo as crianças portadoras de SD, para que sejam pessoas com relativa autonomia e inclusão na sociedade atual pois, apesar de “diferentes”, merecem todo o respeito, dignidade e igualdade de oportunidades. Para isso, também, é necessário juntar esforços da família, das instituições educativas e da comunidade, de modo a melhorar o funcionamento da educação e sua perfeita inclusão.

De seguida apresenta-se um quadro resumo onde se faz o balanço das terapias de 1º e 2º período, bem como da atividade desporto escolar, boccia e também do PIT.

Quadro n.º 2 – Síntese do desempenho da aluna nas terapias - terapia da fala, hipo e hidroterapia.

	1º período	2º período
Terapia da Fala	O trabalho desenvolvido este período centrou-se muito na funcionalidade da linguagem expressiva e compreensiva. Foram realizadas várias atividades, todas elas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e da sua autonomia. A Maria	Ao longo deste período foram reforçadas as atividades trabalhadas no período passado, todas elas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e da sua autonomia. Continuou apresentar

	<p>apresentou sempre empenho e motivação relativamente às atividades propostas.. Foram trabalhados vários textos do seu interesse, para estruturar, e acima de tudo para trabalhar a leitura em voz alta. Continuamos a insistir na leitura em voz alta para que a mesma tenha uma melhor percepção da produção dos sons das palavras mais complexas e desta forma co articular melhor, para que o discurso continue a ser perceptível para terceiros e ao mesmo tempo trabalhamos a tonicidade dos órgãos da fala.</p>	<p>sempre empenho e motivação relativamente às atividades propostas. Continuamos a insistir nas atividades de leitura em voz alta para melhorar cada vez mais o discurso e ir mantendo a tonicidade dos órgãos da fala.</p>
<p>Terapias (Hidro/ Hipoterapia)</p>	<p>No decorrer da intervenção a Maria revelou um desempenho positivo ao nível da hidroterapia como da hipoterapia, sendo notório o gosto da aluna nestes momentos. Importa referir que pontualmente foram observados episódios de recusa na realização das atividades, negação ao entrar dentro da piscina ou até mesmo em montar no cavalo. Nestes momentos é necessário recorrer a estratégias de interesse da aluna para de alguma forma conseguir inverter esta situação, ainda que por vezes seja mesmo impossível fazê-lo. Todo este processo implica o ganho de autonomia da aluna, que no momento do banho, vestir/despir, tomar banho sozinha, todo um conjunto de atividades cruciais para o desenvolvimento da aluna.</p>	<p>Ao longo do período a aluna foi assídua e pontual nas sessões realizadas, revelou na maioria das vezes interesse nas atividades realizadas.</p> <p>Importa ainda salientar que tanto na hidroterapia como na hipoterapia é crucial a utilização de estratégia para promover na aluna uma participação ativa e desse modo que a mesma realize as tarefas solicitadas.</p>

RELATÓRIO TRIMESTRAL - 1º/2º Período
Avaliação da aplicação das medidas definidas no Relatório Técnico-Pedagógico
(Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)
3º Ciclo 9ºAno Letivo 2019/ 2020

Quadro n.º 3 – Síntese do desempenho da aluna no desporto escolar, boccia.

	1º período	2º período
Desporto escolar Boccia	A Maria foi uma aluna assídua e pontual. Participou com empenho e motivação nos treinos e torneio de Desporto escolar - boccia, embora por vezes apresenta-se alguma resistência, tendo esta sido superada pela arbitragem.	A Maria foi uma aluna assídua, participou com empenho e motivação nos treinos de Desporto Escolar - boccia. Relativamente aos encontros no Agrupamento de Escolas de X e X, a aluna também participou com empenho, motivação e entusiasmo. Apresentou em todos os momentos um bom comportamento realizando sempre as atividades propostas.

RELATÓRIO TRIMESTRAL - 1º/2º Período
 Avaliação da aplicação das medidas definidas no Relatório Técnico-Pedagógico
 (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)
 3º Ciclo 9ºAno Letivo 2019/ 2020

Quadro n.º 4 – Síntese do desempenho da aluna no PIT

	1º período	2º Período
PIT	<p><u>Papelaria escolar</u></p> <p>A Maria ao longo do período apresentou-se bem disposta para com o público e manteve uma postura de satisfação na realização das tarefas propostas. A aluna realizou as atividades que constam no PIT, mostrou-se autónoma na sua realização e por vezes, alguma iniciativa. Pontualmente, realizou alguns embrulhos de Natal, tarefa que era do seu agrado. A aluna foi assídua e pontual.</p> <p><u>Comercio local</u></p> <p>A Maria tem desempenhado as atividades delineadas no Plano Individual de Transição com empenho e dedicação. A aluna acatou todas as indicações que lhe foram dirigidas e nunca se recusou a realizar</p>	<p><u>Papelaria</u></p> <p>A Maria continua a ter uma postura agradável para com o público e manteve uma atitude de satisfação na realização das tarefas propostas. Realizou todas as atividades que constam no PIT, de forma autónoma. A aluna foi assídua e pontual.</p> <p><u>Comercio local</u></p> <p>A aluna tem desenvolvido as atividades propostas no PIT com bastante empenho e satisfação. Manteve uma postura correta com o público, realizando todas as tarefas propostas com entusiasmo e satisfação. A atitude da aluna para com as monitoras também é correta, acatando as indicações que lhe são dirigidas. As</p>

	<p>qualquer atividade. Apresentou sempre uma postura de satisfação com todas as clientes e com as monitoras presentes no cabeleireiro. As atividades que desenvolveu estavam de acordo com as suas capacidades e a aluna desenvolveu-as na totalidade. A Maria tem sido assídua e pontual.</p>	<p>atividades que desenvolveu estavam de acordo com as suas capacidades e a aluna desenvolveu-as na totalidade. A Maria tem sido assídua e pontual. Importa referir que a aluna já faz pequenas deslocações autonomamente, nomeadamente para a sua casa e realiza pequenos recados.</p>
--	--	---

RELATÓRIO TRIMESTRAL - 1º/2º Período
Avaliação da aplicação das medidas definidas no Relatório Técnico-Pedagógico
(Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)
3º Ciclo 9ºAno Letivo 2019/ 2020

Análise dos quadros nº 2, 3 e 4:

Ao fazer a análise dos quadros anteriores referentes ao 1º e 2º período do presente ano letivo, nomeadamente às terapias, desporto escolar e PIT, conclui-se que a aluna está a ter um desempenho bastante positivo, quer se trate de atividades individuais, como é o caso da terapia da fala, como em atividades de grupo, terapias, hipo e hidroterapia e desporto escolar, boccia. Embora, pontualmente existam ainda alguns momentos de recusa no caso da hidroterapia. É importante referir que, no grupo das terapias hipo e hidroterapia, o grupo de alunos é formado por cerca de 10 alunos que apresentam outro tipo de problemáticas, como autismo ligeiro e maioritariamente mobilidade reduzida. No boccia, o grupo é formado por cerca de 12 alunos, em que apenas a Maria e mais 3 alunos apresentam algum tipo de problemática, os restantes alunos não apresentam.

No que concerne ao boccia a aluna participa com satisfação, inclusive nos encontros entre escolas.

O PIT em contexto escolar, tem sido benéfico para a aluna, fortalecendo o contacto com os alunos que frequentam a papelaria escolar e também lhe tem permitido contactar com toda a dinâmica de uma papelaria, que também é frequentada por membros da comunidade exterior à escola. O outro local onde a aluna realiza PIT, no comércio local, tem-se verificado também potenciador da autonomia, empenho e sociabilização da aluna. A mesma já realiza pequenos recados e por vezes desloca-se autonomamente para a sua residência. Todas estas evoluções, verificadas apenas neste ano letivo, têm sido uma mais valia para a aluna em todo o processo educativo.

4. Discussão

É essencial e imprescindível que haja sucesso na inclusão das crianças com NE, pois todos nós temos plena consciência que, se tal não vier a acontecer, a igualdade de oportunidades nunca será alcançada, pelo que o futuro da criança com NE será sempre incerto no que diz respeito a uma verdadeira integração social (Correia, 2018).

É importante que a escola perceba que é ela que tem de dar resposta educativa aos seus alunos, encontrando recursos, que de algum modo vão de encontro às necessidades de cada um, ou seja, é importante apostar na qualidade do ensino, o que implicitamente obriga a perspetivar o processo de ensino/aprendizagem de acordo com as necessidades educativas de cada aluno, fazendo-se assim a tão desejada inclusão. De acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, e no nº 1 do Artigo 1º, são estabelecidos “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”

Perante este tema, procurou-se uma resposta a esta questão pertinente, a inclusão de uma aluna com SD na sala de aula.

Se as instituições sociais, escolares e familiares se quiserem constituir como espaços que acolham as diferenças, a meta não deve ser necessariamente enquadrar, mas sim ajudar o “diferente” a encontrar um lugar social, escolar, produtivo da maneira que lhe for possível, ou ainda, auxiliá-lo a encontrar respostas por diversas vias. (Souza, 2015).

Incluir não é só conter, abraçar, compreender, é também implicar, comprometer, responsabilizar, incluir é, também, cativar.

Uma verdadeira inclusão depende do desejo do professor e dos pais e, também, do desejo do aluno querer fazer ou não esta mudança; ainda, o Decreto - Lei nº 54/2018, Artigo 4º de 6 de julho, preconiza um reforço do estatuto dos pais, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres em todo o processo educativo do aluno.

De acordo com Martins (2002, p. 40) o aluno com SD “deve ser estimulado a partir do concreto, sem pular etapas, necessitando de instruções visuais e situações reais, para que o estudante consolide suas aquisições”. Sendo assim, é importante que se inicie a estimulação com as crianças desde o início de sua vida, com gestos, articulações e verbalizando todas as suas ações. O desenvolvimento cognitivo das crianças com SD é lento e, por vezes, condicionado por défices visuais e/ou auditivos. São crianças que revelam uma menor atenção e dificuldades na resolução

de tarefas, esquecendo as aprendizagens. São pouco curiosos e muito inseguros nas tarefas desconhecidas, ficando extremamente confusos com tarefas complexas.

Estas crianças apresentam dificuldades nas operações mentais de abstração, na aquisição do vocabulário, na estrutura morfosintática, nas operações de síntese, na organização do pensamento e da frase. As primeiras palavras nas crianças com SD aparecem por volta dos 2 anos.

São crianças em que a atenção, a percepção e a memória visual são pontos fortes, ao passo que na memória auditiva apresentam dificuldades normalmente devidas a problemas agudos de audição, sendo fundamental uma aprendizagem com base em estímulos visuais e gestuais.

A intervenção deve ser realizada, designadamente, ao nível da percepção, da atenção, da memória, da psicomotricidade, da linguagem, da cognição e dos aspetos socio afetivos.

Em suma, a criança com SD faz o mesmo percurso que a criança dita “normal” mas a um ritmo mais lento. A sua concentração é fraca, apresentando algumas vezes atitudes mais estereotipadas.

A criança deve participar diretamente na planificação e explicitação das tarefas a realizar, sendo selecionadas e distribuídas de forma a dar tempo à criança para a sua resolução e, sobretudo, serem significantes para poderem potenciar aprendizagem e desenvolvimento. O Decreto - Lei nº 54/2018 de 6 de julho apresenta a abordagem multinível. Segundo o Manual de Apoio à Prática (2018) a abordagem multinível é um modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos os alunos, que permite a utilização de um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função das necessidades e respostas dos alunos às mesmas. Estas medidas adotadas pela abordagem multinível configuram um modelo de ação de todos e para todos os alunos.

A linguagem é um dos aspetos importantes a ser desenvolvido por qualquer tipo de criança pois é a forma facilitadora de expressão de sentimentos e de realização de desejos. Segundo Leitão (2000), a deteção precoce de problemas de linguagem na criança é de extrema importância pois permite aos técnicos uma estimulação específica e um apoio reeducativo no período de intervenção pois é nos primeiros anos de vida que o cérebro está imaturo e em rápido crescimento, caracterizando-se pela plasticidade neural.

Presentemente, e com a entrada em vigor do Decreto - Lei nº 55/2018 de 6 de julho, é estabelecido “o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.”

Assim, tornou-se mais fácil agilizar todo o processo de flexibilização curricular, permitindo criar um currículo mais flexível e adequado aos alunos.

A escola, ao criar objetivos, selecionar conteúdos e métodos, sujeita-se, impreterivelmente, a diferentes tomadas de decisões, no que diz respeito aos objetivos, aos conteúdos programáticos e à avaliação, passando, também, ela a conceber o seu próprio currículo. Assim, é a partir desta autonomia que se começa a falar num modelo descentralizado de administração, uma escola autónoma que permita adaptar o ensino à diversidade dos seus alunos, tendo o professor de se assumir como formulador do currículo.

O facto de cada aluno manifestar necessidades educativas tão características, requer um ensino não uniforme, entrando em crise a ideia de grupo homogéneo, sendo imprescindível a diversificação curricular e a flexibilização do ensino que passa fundamentalmente pela incidência no currículo a nível de diferentes adaptações (escola, turma, individuais) necessárias à integração/inclusão de crianças com Necessidades Educativas, concebendo escolas que respondam às necessidades de todos os alunos.

Em suma, e através das respostas dos docentes que trabalham com a aluna Maria, bem como da análise dos documentos do seu processo individual, pode aferir-se que estes consideram que organizam o seu trabalho de forma a valorizar todos os discentes, assim como a aluna Maria portadora de SD, sendo que a aluna em causa desenvolve um trabalho diferenciado adequado às suas reais capacidades, no entanto nunca sendo excluída da aula, e que a diversidade dos alunos é utilizada como recurso ao ensino-aprendizagem. Tentam sempre que possível desenvolver trabalhos de pares ou de grupo com a aluna. Os técnicos que trabalham com a aluna fora da sala de aula, flexibilizam as atividades e adequam aos contextos ao público alvo, conseguindo a participação de todos os intervenientes. De acordo com o Manual de Apoio à Prática (2018), a inclusão só acontece quando é feita com todos e para todos, e todos os agentes educativos são elementares neste processo, destacando-se, naturalmente o papel do professor, como elo de ligação entre o aluno, a escola e a família.

Deve existir portanto uma intervenção baseada na partilha de informação e de trabalho cooperativo, através de estratégias diferenciadas e da continuidade pedagógica. Sobre esta temática Correia (2018) salienta que a filosofia inclusiva encoraja os docentes a provocarem ambientes de entreajuda e de cooperação mútuos.

De referir que, tendo esta escola um número de alunos não muito elevado, consegue desenvolver recursos para apoiar a aprendizagem e participação dos alunos e que os recursos são distribuídos de forma equitativa, para que possam apoiar a inclusão de todos os alunos. É portanto uma mais valia, pois os alunos que apresentem alguma perturbação como a Maria terão

uma supervisão mais eficaz de toda a comunidade educativa. De acordo com o Manual de Apoio à Prática (2018), a construção de uma escola inclusiva não é uma utopia, uma vez que são muitas as escolas que o conseguiram, e é desta forma que se deve pensar e agir.

Conclusão

Concluir um trabalho, qualquer que seja a sua natureza, é sempre um meio de refletir em tudo o que até aqui se fez. Este teve como primordial objetivo conhecer/analisar o processo de inclusão de uma criança portadora de SD numa turma do ensino regular.

Foi possível consultar diversos documentos, livros, artigos, entre outros materiais que abordam esta problemática. Seguidamente, efetuou-se um rigoroso trabalho de campo em que se aplicou entrevistas, respetivamente à diretora de turma, à professora de educação especial e à encarregada de educação, consulta de documentos, nomeadamente os Relatórios trimestrais, além de diversas observações naturalistas.

Realizou-se também uma pesquisa tendo por base o processo individual da aluna. Contudo, procurou-se obter mais informações através de conversas informais e dos instrumentos aplicados ao longo de todo o trabalho de campo o que, de um modo geral, acabou por esclarecer respondendo assim à principal questão que engloba o termo inclusão e sua prática.

Pode-se acrescentar, com esclarecimentos informais fornecidos pela diretora de turma, que os trabalhos realizados pela Maria são completamente distintos dos trabalhos efetuados pelos restantes elementos. Contudo, são trabalhos fáceis que a aluna consegue realizar de forma bastante positiva e, por vezes, muito motivada, mas por outro lado, também demonstra algumas vezes determinada preguiça para trabalhar, arranjando estratégias para não o fazer.

Chegou-se à conclusão, e após a aplicação dos instrumentos que, de facto, a aluna não tem uma interação permanente com os restantes elementos da turma, não existindo uma perfeita inclusão. Pode-se dizer que está apenas presente fisicamente no seio da turma, integrada, mas a partir daí não há qualquer género de inclusão. Na realidade a palavra inclusão não passa à prática pois efetivamente não se faz e não existe, tudo é distinto e feito de forma diferente.

Porém, a aluna desenvolve com bastante sucesso atividades de vida diária, inseridas no PIT, preparando-a para a vida pós escolar e para a inserção na sociedade e futuramente no mercado de trabalho. A frequência das terapias, hipo e hidroterapia também potenciam a autonomia e a socialização, bem como o desporto escolar, em que a aluna participa em torneiro entre escolas, uma vez que nestes momentos a Maria, juntamente com os colegas, desenvolve um conjunto de

atividades cruciais para o desenvolvimento da mesma. Em sala de aula a verdadeira inclusão não acontece, mas em pequeno grupo e, nomeadamente no desporto escolar e boccia, a Maria está perfeitamente incluída realizando as mesmas atividades que os colegas.

De acordo com Correia (2018), todos os professores, funcionários e alunos das escolas, deverão ter acesso a informação sobre os alunos com necessidades específicas, para que possam ter a ajuda e o apoio necessários. Um conhecimento prévio das características e das potencialidades dos alunos poderá levar ao desenvolvimento de atitudes positivas e adequadas para com os mesmos. Recomenda-se a todos os profissionais de educação que estão envolvidos em trabalhos que englobam crianças com NE que lutem e se esforcem cada vez mais, pois só assim conseguirão responder de forma positiva e eficaz a situações que necessitam de uma especial atenção e dedicação.

O estudo em causa teve algumas limitações, como o fator tempo, principalmente devido à situação de pandemia que estamos a atravessar e à interrupção das atividades letivas de forma abrupta a 16 de março, limitando assim a consulta de documentos e a observação. A falta de alguns dados no processo individual da aluna, também foram um fator limitante, pois devido ao facto de estes não existirem limitou-nos um pouco e não pudemos, assim, aprofundar mais alguns aspetos que considerávamos importantes. No que concerne à metodologia utilizada, uma das principais limitações consiste na dificuldade em generalizar as suas conclusões. Este facto deve-se à própria natureza da investigação que é feita e que incide em profundidade sobre casos singulares.

Com este trabalho espera-se contribuir para a sensibilização da comunidade escolar, no sentido de alertar para a importância do tratamento das crianças/jovens portadoras de SD e para a extrema relevância da verdadeira inclusão destas crianças.

Em suma, a elaboração deste trabalho foi muito gratificante, pela abordagem a uma necessidade especial, que, embora conhecida, em cada criança se torna única.

Bibliografia

- Bell, J. (1989) - *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press, 145p.
- Cunningham, C. (1990) - *El Síndrome de Down: Una introducción para Padres*. Barcelona, Paidós, SAICF.
- Correia, L. (2018). *Educação Inclusiva e Necessidades Especiais 1*. Braga: Flora Editora
- De Landsheere, G. (1976).- *La Formacion des Enseignants Demain*. Paris: Casterman.
- Gundersen, K. (1995) - *Bebés com Síndrome de Down: Guia Para os Pais*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Hartley, J. F. (1994) - *Case studies in organizational research*. In: CASSELL, Catherine & Symon, G. (Ed.). *Qualitative methods in organizational research: a practical guide*. London: Sage.
- Leitão, F.R. (2000). *A Intervenção Precoce e a Criança com Síndrome de Down*. Porto: Porto Editora.
- Martinho, L.S.T. (2011). *Comunicação e Linguagem na Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa
- Martins, L. de A. R. (2002) *A inclusão escolar do portador da Síndrome de Down: o que pensam os educadores?* Natal: EDUFRN.
- McWilliam, R.A. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação [ME] (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho*: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série —N.º 129
- Morato, P. (1995) - *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Movimento Down. 2012. Disponível em: < <http://www.movimentodown.org.br/>>. Acesso em: 27 de janeiro 2020.
- Nielsen, L. B. (1999) - *Necessidades Educativas especiais na sala de aula*. Porto, Porto Editora.

- Pereira, F.; Azevedo, H.; Breia, G.; Carvalho, M.; Cosme, A.; Crespo, A.; Croca, F.; Fernandes, R.; Fonseca, H.; Franco, G.; Micaelo, M.; Reis, M.; Saragoça, M. & Trindade, A. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação (DGE).
- Relatório trimestral - 1º/2º Período; Avaliação da aplicação das medidas definidas no Relatório Técnico-Pedagógico; *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*; 3º Ciclo 9º Ano Letivo 2019/ 2020.
- Relatório trimestral - 3º Período; Avaliação da aplicação das medidas definidas no Relatório Técnico-Pedagógico; *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*; 3º Ciclo 9º Ano Letivo 2018/ 2019.
- Rodrigues, M. E.; Touro, G. P. M.; Frazão, L. A. M.; Silva, M. B. S.; Teixeira, S. O., Bortolusso, S. & Porto, V. A. (2018). Inclusão de crianças com síndrome de Down. *Núcleo do Conhecimento*. **03**:13-23. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/inclusao-de-criancas>. Acesso em 27 de janeiro de 2020.
- Sampedro, M. F.; Blasco, Gloria M. G. & Hernández, A. M. M. (1997) *Necessidades Educativas Especiais*. Coimbra: Dinalivro. Coleção Saber Mais.
- Silva, N. L. P. & Dessen, M. A. (2002). Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*. **6**: 167-176. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/3304-6449-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 de janeiro de 2020.
- Sousa, E. M. (2017). Políticas Públicas e a Inclusão Social da Síndrome de Down. *Núcleo do Conhecimento*. **01**:987-1050. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/sindrome-de-down.pdf>. Acesso em 27 de janeiro de 2020.
- Souza, C. (2015). *O processo de inclusão do portador da Síndrome de Down na rede regular de ensino*. Disponível em: http://revistabionorte.com.br/arquivos_up/artigos/a8.pdf
- Shulman, L.S. (1989) - Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M.C. La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona : Paidós. (pp.9-91).

Veiga, A. F. S. (2002). - *Concepções de Alunos do 11º ano sobre Misturas e Processos de Dissolução*, Dissertação submetida à FCUP para a obtenção do grau de Mestre em Química para o ensino. Porto.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo I - Pedido de Autorização ao Diretor do Agrupamento

_____,

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas de _____

O meu nome é Ana Maria Gomes Madeira, sou professora de educação especial, e venho por este meio solicitar a V. Exa. a autorização de uma investigação no âmbito de um estudo de caso, no agrupamento ao qual preside a referente à aluna _____ da turma do 9.º ano que frequenta o Agrupamento de Escolas de

O estudo de caso insere-se num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Educação Especial do Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

Posso desde já assegurar a confidencialidade de todos os dados obtidos, uma vez que serão utilizados única e exclusivamente para a realização da referida investigação.

Fico a aguardar resposta por parte de V.

Exa. Grata pela atenção.

Os melhores cumprimentos,

(Ana Maria Gomes Madeira)

Anexo II - Autorização do Diretor do Agrupamento

Eu, _____, Diretor do Agrupamento de Escolas de _____ autorizo a docente Ana Maria Gomes Madeira a consultar os documentos e obtenha informações referentes à aluna _____, n.º __, da turma 9º ano, junto dos profissionais desta escola, que a acompanham de uma forma mais próxima, nomeadamente a Diretora de Turma e a Docente de Educação Especial.

Tomei conhecimento que este acompanhamento será feito no âmbito de um estudo de caso que se insere num trabalho de investigação inserido no Mestrado em Educação Especial do Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

(.....)

20 __/__/__

Anexo III - Autorização da Encarregada de Educação

Eu, _____ encarregada de educação da aluna _____, n.º _____, da turma _____ do Agrupamento de Escolas de _____, autorizo, o acompanhamento e consulta de documentação relativa à minha educanda.

Tomei conhecimento que este acompanhamento será feito no âmbito de um estudo de caso que se insere num trabalho de investigação inserido no Mestrado em Educação Especial do Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

(.....) 20__/__/____

Anexo IV – Questões/ respostas – Diretora de turma

1. Gostaria que me dissesse a sua idade e quantos anos tem de serviço docente?

R: Tenho 50 anos de idade e 32 anos de serviço.

2. Qual a sua experiência no trabalho com alunos com Necessidades Educativas?

R: Sim. Sempre tive ao longo da minha carreira alunos com Necessidades Educativas.

3. Tem realizado ações de formação no âmbito das Necessidades Educativa?

R: Sim. Já dei formação de formadores e fui formadora num curso de Necessidades Educativas. Realizo, também, ações de formação de âmbito geral.

4. Qual é a sua opinião em relação à sua turma?

R: É uma turma heterogénea com alunos bons, interessados e solidários. É uma turma que acompanho desde o 7º ano de escolaridade e que atualmente está no 9º ano.

Relativamente, à presença da Maria posso dizer que não interfere em nada para o bom funcionamento das aulas. Contudo, este último ano e uma vez que não tínhamos professora de apoio a tempo inteiro a Maria já destabilizava mais a turma requerendo uma maior atenção, não em termos de comportamento, mas sim em termo de saúde e de higiene diária pois só podia contar com o apoio das auxiliares para estas tarefas e nem sempre estas estavam presentes.

5. Qual é a relação da turma com a aluna portadora de Síndrome de Down?

R: A relação da turma com a Maria é muito boa, contudo esta estava mais integrada no grupo inicialmente, até mesmo em termos de trabalho, uma vez que a matéria ainda estava acessível à aluna e esta interagiu com a turma. Com o evoluir da matéria e o grau de dificuldade a Maria, devido às suas dificuldades deixou de conseguir acompanhar o grupo. A turma começou a distanciar-se mais da Maria, contudo nunca deixaram de ter uma atitude de proteção e de carinho com a aluna. Esta atitude de proteção é muito visível no recreio pois todos eles andam sempre com muito cuidado com a Maria para que nada de mal lhe aconteça.

6. Acha que a aluna portadora de Síndrome de Down está incluída na turma?

R: A Maria não estava incluída, mas sim integrada fisicamente. A aluna precisava de apoio na sala de aula e não tendo este apoio a aluna não conseguia acompanhar os colegas e eu própria sozinha, também, não conseguia fazer tudo isso, ou seja, dar-lhe a atenção que ela necessitava. A Maria também tinha o apoio das auxiliares, com as quais a Maria sempre teve um bom relacionamento.

7. Qual é o tipo de planificação que costuma utilizar?

R: Procurei sempre ao longo das aulas trabalhar a mesma área com a turma e com a Maria com conteúdos adaptados às suas necessidades. Por exemplo, se estava a trabalhar a Língua Portuguesa com o grupo tentava conciliar o tema que estava a dar com um trabalho para a Maria. Tinha sempre atividades idênticas, mas adaptadas à realidade da Maria e às suas necessidades e objetivos.

8. Considera que são importantes os conteúdos programáticos, os objetivos e as estratégias para a realização da planificação da aluna com Síndrome de Down?

R: Trabalhei sempre mais a área da socialização e da motricidade, não os conteúdos em termos gerais. Relativamente às estratégias e aos objetivos, considero que estes parâmetros são muito importantes pois é necessário saber o que queremos atingir e onde queremos chegar. Sempre procurei que a Maria tomasse conhecimento e estivesse em contacto com situações do dia-a-dia pois estas seriam importantes para a sua vida futura.

Procurei sempre que as aprendizagens fossem funcionais utilizando desta forma estratégias para alcançar os objetivos pretendidos.

9. Que tipo de materiais costuma utilizar na sala de aula de forma a dinamizar as aprendizagens?

R: Na sala de aula utilizo livros, dicionários, livros dos nomes, livros das famílias, livros dos alimentos, materiais do quotidiano, folhetos do supermercado, software adequado, como por exemplo o Mimocas, em Língua Portuguesa e Matemática.

10. Nas suas aulas, qual é o modelo de abordagem didática que utiliza?

R: O modelo que utilizo é o modelo curricular da escola moderna e foi o mesmo que utilizei com a Maria.

11. Tem por hábito fazer uma reflexão sobre a sua atividade enquanto docente?

R: Há uns anos atrás tinha por hábito formar grupos cooperativos com pessoas mais novas mas ultimamente não o faço, pois cada vez menos se encontram pessoas dispostas a fazer essa reflexão. Hoje em dia é muito complicado. Então optei por fazer essa reflexão sozinha pois é-me possível fazê-la sempre que quero. Para compensar essa reflexão compro livros sobre o método da leitura e da escrita de forma a manter-me sempre atualizada.

Há uns anos atrás e logo que tive a Maria no 7º Ano, costumava fazer grupo com colegas para a construção dos primeiros materiais refletindo com elas como se poderiam utilizar. No fundo, procurava estar sempre atualizada de forma a melhorar a minha prática enquanto docente.

Anexo V – Questões / respostas - Professora de Educação Especial

1. Gostaria que me dissesse a sua idade e quantos anos de serviço tem?

R: Tenho 33 anos de idade e 10 anos de serviço.

2. Qual a sua experiência no trabalho com alunos com Necessidades Educativas?

R: Já trabalhei com crianças com vários tipos de problemáticas pois há 5 anos que sou professora de apoio.

3. De forma a se manter atualizada frequenta algumas ações de formação?

R: Frequento sempre que tenho oportunidade ações de formação de todo o género, mas dando sempre preferência a ações de formação que estejam ligadas às NE pois adoro trabalhar com este tipo de crianças.

4. Que opinião tem da turma no geral e como vê o relacionamento desta com a aluna com Síndrome de Down?

R: No geral conheço todos os alunos da turma e tenho um bom relacionamento com eles, mas nesta turma apenas dou apoio à Maria e a um outro aluno. Dou apoio a mais alunos da escola, mas de outras turmas.

Relativamente ao relacionamento da Maria com os colegas da turma em minha opinião penso que a maior preocupação deles é saber que ela está bem ou que precisa de alguma coisa, mas em termos de trabalho de sala de aula ou de recreio estes procuram sempre os outros colegas.

5. Como costuma planificar as aulas para uma criança com Síndrome de Down?

R: Eu tento sempre planificar as minhas aulas com a professora da turma das crianças que apoio. Esforço-me sempre para conciliar a matéria com a que a professora dá na aula. Procuo manter um feedback permanente com a professora da sala de forma a dar uma continuidade ao trabalho desenvolvido.

Normalmente sempre que vou buscar a Maria para a sala de apoio falo com a professora da sala dando a conhecer o que penso fazer e professora faz o mesmo comigo.

6. Acha que são importantes os conteúdos programáticos na planificação?

R: Eu acho que o importante para a Maria é que ela aprenda coisas necessárias ao seu dia-a-dia e não propriamente os objetivos que estão na planificação. O meu objetivo é sim dar todo o apoio a esta criança seguindo sempre o seu programa educativo próprio adaptado às suas necessidades.

7. Que materiais utiliza? E com que finalidade?

R: Utilizo materiais adequados à problemática da Maria e que lhe despertem acima de tudo interesse para aprender atividades básicas diárias e de autonomia. Utilizo muito o computador e um software adequado e materiais que permitam desenvolver a sua motricidade fina e grossa (legos, jogos de encaixe e enfiamento, material cuisinaire, entre outros).

8. Ao refletir sobre o seu trabalho o que pensa da inclusão destas crianças numa turma do ensino regular?

R: Nós apenas crescemos enquanto profissionais se fizermos constantemente uma reflexão do nosso trabalho de forma a evoluirmos e a atualizarmo-nos.

Relativamente à minha reflexão sobre a inclusão de crianças com NE nas salas de aula do ensino regular penso que apenas se fala em inclusão, mas no fundo não se faz, pois, também não nos disponibilizam os meios necessários.

Anexo VI – Questões / Respostas - mãe da aluna com Síndrome de Down

1. Gostaria que me dissesse o seu nome, a sua idade, a do pai e a da criança?

R: Chamo-me Ana, tenho 47 anos e o pai chama-se António e tem 43 anos e a Maria tem 16 anos.

2. Por quantas pessoas é constituído o agregado familiar?

R: O agregado familiar é constituído por 5 pessoas.

3. Como decorreu a sua gravidez, o parto e o nascimento da sua filha e o pós-parto?

R: A gravidez decorreu de forma normal.

O parto em si foi mais complicado pois estive muito tempo em trabalho de parto e acabei por fazer cesariana.

Relativamente ao pós-parto foi muito complicado tanto em termos de saúde como em termos pessoais pois não queria aceitar e encarar a realidade e o problema que a minha filha tinha. Estive durante algum tempo na cama a recuperar da operação e ainda tive uma infeção que com medicamentos consegui ultrapassar.

Em termos pessoais tive o apoio da família e de amigos e assim consegui aceitar as diferenças que a minha filha teria para sempre e com as quais todos nós teríamos que aprender a viver.

4. Em que altura tomou conhecimento de que a sua filha era portadora de Síndrome Down? E qual foi a sua reação?

R: Tomei conhecimento do problema da minha filha após ter feito uma ecografia aos 4 meses de gravidez.

A minha reação foi muita complicada pois não queria de forma nenhuma aceitar que a minha filha era diferente dos meus outros filhos e que iria ter muitos problemas com isso. Ainda hoje em dia nem sempre aceito essa diferença e estou sempre à espera que ela tenha os mesmos comportamentos dos irmãos e o mesmo acontece com o pai. É muito difícil para uma mãe ter uma filha diferente.

5. Como caracteriza as fases do desenvolvimento da sua filha?

R: A Maria, dentro da problemática dela, tem sido uma menina saudável.

A nível de autonomia, a Maria consegue realizar as tarefas sozinhas.

Como tenho mais filhos posso comparar as fases de desenvolvimento e nada é igual, tudo tem que ser feito com supervisão e com bastante paciência e compreensão. Temos que nos entregar a esta filha a cem por cento pois a Maria é diferente das outras crianças.

6. Que expectativas teve quando a sua filha foi para a escola?

R: Desde sempre tive muitos receios e muitas angústias em relação a tudo pois não queria aceitar as diferenças. Sempre pensei que quando a Maria fosse para a escola que ela iria conseguir aprender como os irmãos tinham aprendido. No fundo, não queria admitir... Contudo, com o passar dos anos fui-me mentalizando que a sua evolução seria diferente e eu teria de aceitar todas as dificuldades, as suas limitações, ajudando-a sempre pela vida fora. E nós o que poderíamos fazer era ajudá-la e mantermo-nos constantemente atualizados de forma a saber lidar com todos os obstáculos e dificuldades com as quais a Maria se iria deparar.

7. A professora da sala deu-lhe sempre conhecimento das medidas adotadas para o desenvolvimento da sua filha?

R: Sempre. Estive sempre em contacto com as professoras da Maria e estas sempre me deram conhecimento do que se estava a passar e a forma como trabalhavam com ela. Contudo, havia coisas que eu não entendia pois nunca me tinha deparado com uma situação assim. Mas a partir daí procurei sempre informar-me e entender todos os procedimentos.

8. Qual a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido na escola com a sua filha? Quais foram as evoluções verificadas?

R: Eu nem sempre concordo pois, por vezes, vejo que a minha filha não tem a atenção necessária. Ainda este ano a Maria não tinha uma professora de apoio na sala como tinha anteriormente. E eu via que ela não fazia as evoluções que poderia vir a fazer se tivesse uma professora de apoio a tempo inteiro.

Cheguei a falar com a professora da sala, mas ela dizia-me sempre que estava à espera de uma professora de apoio para estar na sala, mas passou-se o ano e a Maria apenas tinha apoio duas vezes por semana fora da sala de aula o que prejudicou as suas aprendizagens.

9. Como definiria a relação estabelecida entre a sua filha, a professora e os restantes colegas da turma?

R: Com a professora sempre que vi que a Maria tinha uma boa relação. Já com os colegas nem sempre estavam junto a ela. Muitas vezes quando eu ia buscar a Maria à escola normalmente ela estava com a professora ou com uma auxiliar e poucas eram as vezes que andava a brincar com os colegas. Esta situação no fundo deixava-me triste e muito abatida, mas fui-me mentalizado pois no fundo os colegas até tinham com a Maria uma atitude de superproteção e de muito carinho e afeto.

10. Quais são as expectativas que tem em relação ao futuro da sua filha?

R: É muito complicado... A Maria enquanto nos tiver a nós está bem e terá sempre o nosso apoio e a nossa ajuda, mas depois não sei como será... Em relação a uma vida profissional, também será muito difícil estar integrada nalgum tipo de trabalho. Será um futuro muito incerto com muitos obstáculos pelo meio.