

MARTA SOFIA PIRES LOURO

**PROMOÇÃO DAS CAPACIDADES DE
COMUNICAÇÃO E DE MEMORIZAÇÃO DE UMA
ALUNA COM TRISSOMIA 21**

ESTUDO DE CASO

Orientador: Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

MARTA SOFIA PIRES LOURO

**PROMOÇÃO DAS CAPACIDADES DE
COMUNICAÇÃO E DE MEMORIZAÇÃO DE UMA
ALUNA COM TRISSOMIA 21**

ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

EPÍGRAFE

Os médicos dizem que ela tem
Trissomia 21;

Os professores dizem que ela tem
Síndrome de Down;

As pessoas na rua dizem que ela é
mongoloide;

As suas amigas dizem que ela é a
Maria.

(autor desconhecido)

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a mim mesma por ter sido dedicada e batalhadora e com o mesmo espírito conseguir fazer alunos felizes.

E é dedicado também a todas as crianças com Trissomia 21.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, pelo incentivo e apoio emocional, fundamentais ao longo do trabalho, pela sua disponibilidade no sentido de me proporcionar o melhor tendo em vista a concretização deste projeto.

À minha família e amigos pelo apoio prestado durante o mestrado.

Ao meu orientador, professor doutor Jorge Serrano pela dedicação e paciência que me dispensou em todas as fases do trabalho. Tive o maior orgulho em ter sido orientada por um ser humano onde a sapiência impera.

À coordenadora da escola onde o estudo foi realizado, à professora de educação especial e à terapeuta da fala da aluna em estudo por toda a disponibilidade.

E à minha nova e grande amiga Vera Campeão. Amiga conhecida nesta fase da vida e que tudo farei para o ser para o resto da vida. Conhecida no primeiro dia de aulas, colega de secretária, colega de grupo, colega de desabafos, colega de risotas, colega para tudo. Obrigada por existires e por te conhecer.

RESUMO

Os alunos com Trissomia 21 necessitam de todo um trabalho em equipa, com os professores, terapeutas, entre outros, para que se possam desenvolver com maior estabilidade e harmonia. Por vezes, estes alunos apresentam problemas comunicativos e dificuldades ao nível da memorização, todavia são de um modo geral, muito alegres e sociáveis, embora teimosos.

Este estudo pretende identificar as melhores estratégias a desenvolver para a promoção das capacidades de comunicação e de memorização de uma aluna com Trissomia 21 em contexto escolar.

A linha de investigação vai ao encontro da recolha de dados, através de observações diretas, entrevistas semiestruturadas e análise documental, para assim conhecer melhor a aluna em estudo. Com esta investigação, pretende-se que toda a comunidade escolar, bem como todos os que pesquisem este estudo, beneficiem da apresentação e aprendizagem de várias estratégias, as quais posteriormente colocadas em prática possam vir a tornar os indivíduos com Trissomia 21 pessoas felizes.

Na conclusão far-se-á o cruzamento de dados verificando se todos os objetivos propostos com este estudo foram atingidos.

Palavras-chave: Trissomia 21, comunicação, memorização, estratégias.

ABSTRACT

Students with trisomy 21 require a whole team work with teachers, therapists and others, to develop with greater stability and harmony. These students have, sometimes, communicative problems and many difficulties in memorization, however are generally very cheerful and sociable, although stubborn.

This study aims to determine the best strategies for promotion of communication skills and memorization of a student with trisomy 21 and check what are the strategies used in the classroom to support teacher special education and support sessions of speech therapist in school context.

The research line meets the data collected through direct observations, semi-structured interviews and document analysis, to better understand the student in study.

With this research we also want that the entire school community and all who search this study benefit from the presentation and learning of various strategies to put into practice and to make individuals with trisomy 21 happy people.

In conclusion we do cross-checking if all the proposed objectives of this study were hit.

Keywords: Trisomy 21, communication, learning, strategies.

ABREVIATURAS, SIGLAS

NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEI	Programa Educativo Individual
PE	Programa Educativo
RTP	Relatório técnico-pedagógico
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
INDIE	Projeto de Inclusão e Diversidade na Educação
CERCIAMA	Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas da Amadora
CEBESA	Centro de Bem-estar Social da Amadora
URPIA	União de Reformados e Pensionistas da Amadora
EPIS	Empresários para a inclusão social
ACIDI	Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
T21	Trissomia 21
APA	American Psychological Association
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular

ÍNDICE GERAL

	Pág.
EPÍGRAFE	1
DEDICATÓRIA	2
AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
ABREVIATURAS, SIGLAS	6
ÍNDICE GERAL	7
ÍNDICES DE GRÁFICOS	10
ÍNDICES DE QUADROS	11
ÍNDICES DE IMAGENS	12
ÍNDICES DE APÊNDICES	13
ÍNDICE DE ANEXOS	14
INTRODUÇÃO	15
PARTE I – MOTIVOS E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	18
1. Explicitação do Problema	19
2. Tipo de investigação	20
3. Justificação da investigação	22
4. Questões de investigação	23
4.1. Questão de partida	23
4.2. Subquestões de investigação	23
5. Propósitos do trabalho	24
5.1. Objetivo geral	25
5.2. Objetivos específicos	25
PARTE II - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	26
1. A escola inclusiva - perspetiva evolutiva	27
2. A inclusão: abordagem conceptual	30

3. Práticas, princípios e benefícios da educação inclusiva	33
4. Evolução histórica do estudo da Síndrome de Down ou Trissomia 21	37
5. Trissomia 21: definição	38
6. Etiologia	38
7. Tipos de Trissomia 21	40
8. Características gerais da criança com Trissomia 21	42
8.1. Características faciais e corporais	42
8.2. Forma da cabeça	43
8.3. Estatura	43
8.4. Outras características físicas	44
9. Dificuldades das crianças com Trissomia 21	44
9.1. Nível da linguagem e comunicação	44
9.2. Nível da memória	47
10. Estratégias de intervenção educativa	50
10.1. Nível da linguagem e comunicação	50
10.2. Nível da memória	53
11. As atitudes e o papel do educador	56
PARTE III – METODOLOGIA DE TRABALHO DE CAMPO	58
1. Instrumentação de recolha de dados	59
1.1. Análise documental	59
1.2. Entrevista	59
1.3. Observação Direta	61
2. Contextualização e caracterização do alvo de estudo	61
2.1. O meio	61
2.2. A escola: descrição genérica	62
2.3. Projeto educativo do agrupamento	65
2.4. A turma	66
2.4.1. Organização da sala	68
2.5. A aluna	70

2.5.1. História clínica	70
2.5.2. História educacional	71
2.5.3. História Familiar	72
3. Aplicação de técnicas e instrumentos	73
3.1. Validação	73
3.2. Procedimentos	74
3.2.1. Análise Documental	74
3.2.2. Entrevista	75
3.2.3. Observação direta	76
4. Interpretação dos resultados	77
CONCLUSÃO	95
Linhas emergentes de pesquisa	99
Limitações do estudo	99
Fontes consultadas	100
Referências bibliográficas	100
Referências Legislativas	103
Referências eletrónicas	103

ÍNDICES DE GRÁFICOS

Gráfico I – Alunos com NEE	65
Gráfico II – Tipo de famílias dos alunos	65
Gráfico III – Número de alunos e sexo	67
Gráfico IV – Número de alunos e tipo de apoio	68
Gráfico V – Número de alunos em regime de ação social escolar	69

ÍNDICES DE QUADROS

Quadro I – Interesses da Inclusão	34
Quadro II - Princípios da escola inclusiva	36
Quadro I – Número de alunos e anos de escolaridade	64

ÍNDICES DE IMAGENS

Imagem I – Exemplo da presença de três cromossomas 21 no cariótipo – Trissomia 21 homogénea	41
Imagem II – Exemplo de cariótipo de uma pessoa com Trissomia 21 causada por translocação	42
Imagem III - Planta da sala de aula para trabalho individual	70
Imagem IV - Planta da sala de aula para trabalho em grupo	70
Imagem V - Planta da sala de apoio	71

ÍNDICES DE APÊNDICES

APÊNDICE I – Pedido de autorização à encarregada de educação da aluna	ii
APÊNDICE II – Guião das entrevistas às professoras	iii
APÊNDICE III – Protocolo da entrevista à professora titular de turma	iv
APÊNDICE IV – Análise da entrevista à professora titular de turma	ix
APÊNDICE V – Protocolo da entrevista à professora de educação especial	xii
APÊNDICE VI – Análise da entrevista à professora de educação especial	xvii
APÊNDICE VII – Guião da entrevista à terapeuta da fala	xx
APÊNDICE VIII – Protocolo da entrevista à terapeuta da fala	xxi
APÊNDICE IX – Análise da entrevista à terapeuta da fala	xxvii
APÊNDICE X - Grelhas de observação direta das aulas de apoio com a professora de educação especial.....	xxx
APÊNDICE XI – Descrição das observações diretas das aulas de apoio com a professora de educação especial	xxxv
APÊNDICE XII - Grelha de análise das observações direta das aulas de apoio com a professora de educação especial	xl
APÊNDICE XIII - Grelhas de observação direta das sessões de terapia da fala	xlii
APÊNDICE XIV – Descrição das observações diretas das sessões de terapia da fala ...	liv
APÊNDICE XV – Grelha de análise das observações diretas das sessões de apoio com a terapeuta da fala	lxi

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Ficha de caracterização da aluna	lxiv
ANEXO II – Relatório médico	lxix
ANEXO III – Programa Educativo Individual da aluna	lxx
ANEXO IV – Checklist de acordo com a CIF	lxxvi

INTRODUÇÃO

A massificação do ensino e a construção da escola inclusiva levaram várias crianças e jovens com necessidades educativas especiais a escolher a escola do ensino regular como espaço privilegiado para as aprendizagens escolares e para as aprendizagens sociais. Esta situação tem desafiado mentalidades, assim como a própria estrutura das instituições de ensino. Há que encontrar os meios e as respostas adequadas a cada aluno, de modo a proporcionar-lhes o acesso a essas aprendizagens. Para tal, é também importante procurar conhecer a problemática e os alunos com necessidades educativas especiais para assim, procurar organizar respostas adequadas à singularidade de cada um. É precisamente neste âmbito que surge este estudo. O interesse pelo tema prende-se com a necessidade de responder a uma problemática bastante presente nas escolas no nosso país: a Trissomia 21.

Perante a presença de uma criança ou jovem com Trissomia 21, existe a necessidade da aplicação estratégias de ensino e atividades diferenciadas que visam a sua inclusão na escola, na sala de aula e obviamente que proporcionem aprendizagens. E de acordo com este estudo específico que proporcionem aprendizagens a nível da comunicação e da memorização da aluna com Trissomia 21.

Interagir com alunos com Trissomia 21 é um incentivo que despoleta a necessidade de conhecer e aprofundar conhecimentos acerca da problemática, dos métodos de aprendizagem, de comunicação e de memorização em geral, mas mais precisamente dos métodos e estratégias específicas utilizadas com cada aluno, bem como das competências e conhecimentos que possuem.

A investigação tem como objetivo geral identificar estratégias para a promoção das capacidades de comunicação e de memorização numa aluna com Trissomia 21, em contexto escolar. Centrando-se em conceitos-chave como: a Trissomia 21, comunicação, memorização e estratégias.

Considera-se importante dar respostas à questão de investigação colocada de forma clara e objetiva, a fim de possibilitar que esta teoria seja aplicada em práticas posteriores, em contextos inclusivos e com o desígnio de auxiliar o trabalho de todos os profissionais que interagem com crianças com estas problemáticas.

A linha de investigação escolhida foi o estudo empírico que vai ao encontro da recolha de dados, através de observações diretas, de entrevistas semiestruturadas e de análise documental, com o intuito de conhecer melhor a aluna em estudo. Com esta investigação pretende-se que todos os alunos com Trissomia 21, toda a comunidade escolar e todos os que pesquisarem este estudo beneficiem da apresentação das diversas estratégias e sejam pessoas felizes.

Assim sendo este estudo desenrolar-se-á primeiramente com uma breve descrição dos motivos e objetivos da investigação, onde se descreverá de forma sucinta a explicitação do problema, qual o tipo de investigação a realizar e a justificação da mesma, apresentar-se-ão as questões de investigação, quer a questão de partida, quer as subquestões e por fim referir-se-ão os propósitos do trabalho e as razões que levaram à escolha do mesmo.

Numa segunda parte realizar-se-á a fundamentação teórica de forma a aprofundar conhecimentos relativos à patologia em estudo: a Trissomia 21. Neste capítulo será feita uma abordagem inicial à escola inclusiva e à inclusão, procedendo-se posteriormente à apresentação das principais bases teóricas da Trissomia 21: alguns aspetos históricos, definição, etiologia, as principais características e tipos; as dificuldades a nível da comunicação e da memorização e a intervenção com apresentação de várias estratégias e atividades para colmatarem as dificuldades ao nível da comunicação e da memorização, segundo vários autores.

No capítulo intitulado metodologia de trabalho de campo, apresentar-se-á, como o próprio nome indica, a fundamentação metodológica da investigação realizada, procedendo-se à exposição dos instrumentos de recolha de dados utilizados para este estudo, à forma de aplicação dos instrumentos selecionados. Depois de expostos os instrumentos, mostra-se uma breve descrição do grupo-alvo, do contexto social e escolar e por fim, depois de apresentar-se-á a interpretação dos resultados recolhidos.

Por último, na conclusão far-se-á o cruzamento de dados verificando se todos os objetivos propostos com este estudo foram atingidos e conseqüentemente tentar-se-á aferir quais as estratégias utilizadas e a utilizar em contexto escolar que promovem as capacidades de comunicação e de memorização da aluna com Trissomia 21.

Ao longo da tese, todas as citações e referências bibliográficas serão feitas de acordo com as normas American Psychological Association (APA).

Sempre que fizemos transcrições de textos escritos em idioma diferente do português considere-se a tradução para a língua portuguesa feita pela autora do trabalho.

PARTE I

MOTIVOS E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

1. Explicação do Problema

O presente estudo resulta de uma preocupação constante das profissionais que interagem com uma aluna de 10 anos de idade, com Trissomia 21 (T21), a qual revela dificuldades na comunicação e na capacidade de memorização.

A aluna está bem integrada na turma, é meiga e querida para e por todos. No entanto, todos profissionais que convivem com a aluna, mais especificamente, a professora titular, a professora de educação especial e a terapeuta da fala, debatem-se constantemente com as dificuldades de comunicação da aluna. Em diálogo com todos os professores e analisando os documentos do processo individual da aluna, constata-se que ela apresenta comunicação recetiva, realizando tudo o que lhe é pedido, todavia não apresenta discurso oral perceptível e fluente, não conseguindo expressar palavras corretamente, apenas oraliza sílabas ou holófrases para expressar ordens ou desejos. Assim sendo, por vezes, os pares e adultos que interagem com a aluna têm dificuldades em compreendê-la e tentam deduzir o que quer comunicar por tentativa de interpretação de expressões faciais e/ou gestos. A existência de imensa cumplicidade entre a aluna e todos os que interagem com ela e a grande vontade dela se fazer entender é uma mais-valia ajudando-a na comunicação.

Segundo Buckley (2000), as crianças com Trissomia 21 apresentam, habitualmente, um atraso a nível da linguagem expressiva e compreensiva, aquisição e articulação das palavras. Algumas das dificuldades nestes níveis poderão estar associadas ao défice auditivo e dificuldades ao nível da discriminação auditiva, memória auditiva a curto prazo e ainda dificuldades motoras na articulação de palavras.

As crianças com Trissomia 21 apresentam também dificuldades em realizar operações mentais que requerem abstração, assim como em realizar qualquer operação de síntese. Posto isto, estas dificuldades traduzem-se na organização do pensamento, da frase, na aquisição de vocabulário e na estruturação morfossintática. (Sampedro, Blasco e Hernández cit. por Bautista, 1997)

Todavia através de um trabalho multidisciplinar com as professoras, titular de turma, de educação especial e a terapeuta da fala, bem como da análise documental, aferiu-se que a aluna está inserida numa turma regular de 3º ano de escolaridade e encontra-se a realizar aprendizagens ao nível de jardim-de-infância. Contudo, desaproveita com muita rapidez a informação apresentada, por mostrar dificuldades na capacidade de memorização e dessa forma não consegue evoluir a nível cognitivo.

No olhar de Troncoso e Cerro (2004) estas crianças revelam dificuldades, nos processos de memória a curto e a médio prazo uma vez que as impressões mnésicas permanecem menos tempo nos circuitos nervosos da memória a curto prazo dos indivíduos com atrasos moderados e severos, do que nos normais.

Conforme Purser e Jarrold (cit. por Lima (2009) referem que pessoas com Trissomia 21 apresentam uma capacidade de memória a curto prazo menor que os indivíduos sem Trissomia 21.

Para Gathercole, Pickering, Ambridge e Wearing (cit. por Lima (2009) a capacidade da memória a curto prazo nas crianças com síndrome de down não se desenvolve com a idade e com a velocidade com que ocorre com o resto da população.

Apesar de todas as dificuldades de comunicação e de memorização da aluna está a principiar-se no processo de iniciação à leitura e à escrita, pois acredita-se que isso a favorecerá no desenvolvimento da linguagem. Tal como refere, Troncoso e Cerro (2004):

“A leitura estimula o enriquecimento semântico e a capacidade sintática e o aperfeiçoamento da articulação das palavras. É ao ver as palavras escritas que a criança se dá conta de que, na sua linguagem normal, omite a pronúncia de letras ou sílabas e, ao esforçar-se por as ler bem, vai articulá-las melhor.”(p.17)

Para além disso e segundo Condeço e Cotrim (2010) as crianças com Trissomia 21 conseguem aprender a ler e a escrever e conseguem muitas vezes atingir desempenhos superiores ao esperado para o seu nível cognitivo. Para além deste aspeto, a aprendizagem da leitura desde idades precoces, leva à melhoria da fala e ao desenvolvimento das capacidades ao nível da memória. Ou seja, a leitura é um meio que auxilia o desenvolvimento da fala das crianças com Trissomia 21, pois por vezes a criança aprende a ler antes de falar corretamente e, é a partir da leitura de palavras que as vai repetindo oralmente, de modo cada vez mais correto.

Assim sendo, este estudo faz todo o sentido contribuindo para colmatar dificuldades sentidas pela aluna e pelas profissionais que interagem com a mesma.

2. Tipo de investigação

Depois de escolher o tema e analisar a fonte de informação que se pretendia estudar, o tipo de investigação escolhido foi o estudo de caso.

Escolheu-se o estudo de caso pois ir-se-ia estudar uma criança com Trissomia 21 em específico e tal como refere Merriam (1988 cit. por Sousa, 2005) “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou individuo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (p. 138)

Segundo o pesquisado, verificou-se que um caso poderá ser também uma nova matéria curricular, um acontecimento, um grupo-turma, um professor ou outra situação única que precisa de ser estudada como tal, no seio do contexto em que sucede ou sucedeu.

Sousa (2005) fez uma análise retrospectiva sobre vários estudos de caso e verificou que geralmente por detrás dos mesmos havia quatro circunstâncias-tipo que levavam os investigadores a seguirem esta metodologia, sendo elas:

- “Um acontecimento crítico que demonstrou a existência de uma dada problemática. Por exemplo, um professor agredido por um aluno.
- Uma determinada ocorrência que começa a fazer-se notar pela sua repetição ao longo do tempo. Por exemplo, um aluno que memoriza a tabuada, mas no dia seguinte já se esqueceu.
- Um indivíduo que se realça pela sua diferenciação do normal. Por exemplo, a integração de uma criança com Trissomia 21.
- O estudo de um sujeito em especial ou de determinado fator psicopedagógico desse sujeito. Por exemplo, o estudo da forma como uma criança progride na sua aprendizagem da escrita, desde o 1º ao 4º ano.” (p.139)

Num estudo qualitativo, como o estudo de caso, os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados. Mais tarde começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho, depois organizam e distribuem o tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar, questionar e quais os aspetos a aprofundar e por fim, a área de trabalho é delimitada e a recolha de dados e as atividades de pesquisa são canalizados para sujeitos, assuntos e temas. Deste modo, parte-se de uma fase de exploração alargada para uma área mais restrita de análise de dados.(Sousa & Baptista, 2011)

Segundo Biklen e Bogdan (2003) a investigação qualitativa tem na sua natureza cinco características:

- (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva;
- (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Optou-se por uma metodologia de estudo de caso para se ir ao encontro dos objetivos deste projeto e é particularmente indicado para entender e interpretar fenómenos educacionais, pois trata-se de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, o caso (Coutinho & Chaves, 2002).

Para Yin (1981, cit. por Gil, 1999), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um objeto dentro do seu contexto.

O estudo de caso tem sido utilizado com frequência pelos pesquisadores sociais, mas é de ressaltar, todavia, que existem preconceitos contra o mesmo, como os que são mencionados a seguir de acordo com Yin (1981, cit. por Gil, 1999):

- Falta de rigor metodológico, pois não são definidos procedimentos rígidos e isso pode comprometer a qualidade do estudo;
- Dificuldade de generalização, a análise de um único ou mesmo de vários caso proporciona uma base frágil para a generalização;
- Tempo destinado à pesquisa, declara-se que os estudos de caso requerem muito tempo e que por vezes os seus resultados são pouco consistentes.

3. Justificação da investigação

O presente estudo pretende sugerir, aos professores, estratégias adequadas à promoção das capacidades de comunicação e memorização, para apropriar às crianças com Trissomia 21 existente em contextos educativos.

Cada vez mais as crianças com Trissomia 21 são incluídas na escola regular, desse modo são muitos os profissionais ligados à educação que privam com crianças com Trissomia 21 e que apresentam falta de formação e conhecimento relativo a esta problemática.

No dia a dia na escola, verificou-se que a aluna apresentava dificuldades ao nível da comunicação e da memorização e que a maioria dos professores que lidavam com a aluna em estudo não tinha formação pedagógica específica para colmatar as suas dificuldades. Desta forma sentiu-se necessidade de auxiliar os intervenientes realizando este estudo, no sentido de os conseguirmos apoiar, mostrando-lhes quais as estratégias mais apropriadas para melhorar o processo ensino-aprendizagem da aluna.

Esta investigação tem também como princípio básico desmistificar a ideia de que as crianças com Trissomia 21 são incapazes, incompetentes e não são úteis para a sociedade, pois na realidade se lhe forem proporcionadas as mesmas competências ao longo do tempo que permanecem na escola, tornam-se cidadãos ativos numa sociedade que se pretende justa na sua diversidade.

Como refere, Palha (cit. por Troncoso e Cerro, 2004) “as pessoas com Trissomia 21 não apresentam, de um modo geral, uma deficiência grave, já que conseguem alcançar bons níveis de autonomia pessoal e social.” (p.8)

Pretende-se também dar a conhecer a Trissomia 21, à comunidade em geral, pois conhecendo e partilhando as vidas das pessoas com esta problemática, torna a vida de

todos mais rica e desperta em cada um valores como: a solidariedade, a entreatuda, numa sociedade atenta a todos, onde todos têm o seu lugar e função e onde as incapacidades não podem afetar a liberdade e a igualdade de oportunidades e de partilhas.

Os alunos e no geral as pessoas com Trissomia 21 devem atingir as mesmas oportunidades que lhe permitam atingir uma vida plena e realizada na sociedade, em que todos somos iguais e todos somos diferentes. Assim ao encontrarem-se estratégias para melhorar o nível da linguagem e da comunicação, de forma a que estas áreas não sejam barreiras no seu desenvolvimento e no seu dia a dia está-se também a acreditar nos indivíduos com Trissomia 21.

O que despoletou interesse para a investigação desta temática foi tentar conhecer melhor os alunos com Trissomia 21 e isso ser à partida um desafio enriquecedor para a prática pedagógica de todos os docentes e intervenientes na educação da aluna em estudo. Como se vai constatar através da entrevista à professora titular de turma, o saber como trabalhar com a aluna e quais as áreas a privilegiar no seu ensino-aprendizagem são também dificuldades e desafios para a docente, como tal, considera-se este estudo uma mais-valia para auxiliar todos os intervenientes na educação da aluna.

No fundo tudo foi pensado para tentar ajudar a aluna e fazê-la feliz!

4. Questões de investigação

4.1. Questão de partida

Tendo em conta o que foi exposto anteriormente, a questão de partida para o estudo de caso será:

- Que estratégias desenvolver para a promoção das capacidades de comunicação e de memorização numa aluna com Trissomia 21, em contexto escolar?

4.2. Subquestões de investigação

Considerando a questão de partida referida surgiram para este trabalho as seguintes subquestões de investigação:

- Que tipo de problemas apresenta a aluna na comunicação?
- Que tipo de comunicação estabelece a aluna com as profissionais em contexto escolar?
- Que tipo de comunicação estabelecem as profissionais com a aluna em contexto escolar?

- Que tipo de comunicação estabelece a aluna com os seus pares em sala de aula?
- Que tipo de comunicação estabelecem os seus pares com a aluna em sala de aula?
- Que estratégias estão a ser utilizadas para desenvolver a comunicação da aluna?
- Que tipo de preparação específica detêm as profissionais que lidam com a aluna para tentarem colmatar os problemas de comunicação da mesma?
- Que dificuldades revela a aluna na capacidade de memorização?
- Que estratégias estão a ser utilizadas para desenvolver a capacidade de memorização?
- Que tipo de preparação específica detêm as profissionais que lidam com a aluna para tentarem colmatar os problemas de memorização da mesma?
- Quais as dificuldades sentidas pelas profissionais que interagem com a aluna na lidação pedagógica?

5. Propósitos do trabalho

As últimas duas décadas revelaram-se importantíssimas no que concerne à investigação de crianças com Trissomia 21. A informação adquirida desta trissomia, torna, hoje possível encarar a educação destes indivíduos como um desafio enriquecedor, com benefícios inimagináveis na formação pessoal e social de todos os que de alguma forma privaram ou privam com pessoas com Trissomia 21.

Posto isto considerou-se essencial intervir nesta população e achou-se fundamental estudar esta aluna com Trissomia 21, para se tentar solucionar os problemas mais prejudiciais no seu processo ensino-aprendizagem e desta forma fazer com que o seu sucesso educativo seja uma constante.

Para tal é fundamental a participação conjunta de todos os que lidam com a aluna e assim verificarem-se os programas e atividades de promoção do desenvolvimento da memória e da linguagem, áreas que se aferiu serem barreiras prejudiciais para a aluna.

Assim e por se considerar que estes domínios são fundamentais para a estruturação e organização do pensamento, constituindo-se fatores determinantes na aquisição de novas aprendizagens e conceitos, delineou-se um objetivo geral e objetivos específicos que pretendem dar resposta aos problemas da aluna, ao nível da comunicação e da memorização. Para se atingir estes objetivos contou-se com a participação das professoras, titular de turma e de educação especial, bem como da terapeuta da fala, prestando entrevistas e facultando a observação direta das suas aulas com a aluna com estudo.

5.1. Objetivo geral

Tendo em conta a questão de partida surgiu para este trabalho o seguinte objetivo geral:

- Identificar estratégias a desenvolver para promoverem capacidades de comunicação e de memorização numa aluna com Trissomia 21, em contexto escolar.

5.2. Objetivos específicos

De acordo com a problemática e as subquestões de investigação surgiram para este trabalho os seguintes objetivos específicos:

- Verificar que tipo de problemas apresenta a aluna na comunicação.
- Identificar que tipo de comunicação estabelece a aluna com as profissionais em contexto escolar.
- Identificar o tipo de comunicação que as profissionais estabelecem com a aluna em contexto escolar.
- Averiguar que tipo de comunicação estabelece a aluna com os seus pares em sala de aula.
- Apurar que tipo de comunicação estabelecem os pares com a aluna em sala de aula.
- Identificar que estratégias estão a ser utilizadas para desenvolver a comunicação da aluna.
- Verificar que tipo de preparação específica detêm as profissionais que lidam com a aluna para colmatar os problemas de comunicação da mesma.
- Apurar que dificuldades revela a aluna na capacidade de memorização.
- Identificar que estratégias estão a ser utilizadas para desenvolver a capacidade de memorização.
- Averiguar que tipo de preparação específica detêm as profissionais que lidam com a aluna para colmatar os problemas de memorização da mesma.
- Identificar quais as dificuldades sentidas pelas profissionais na lidação pedagógica com esta aluna.

PARTE II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. A escola inclusiva - perspetiva evolutiva

Segundo Vieira e Pereira (2007) ao longo da história da humanidade, verificou-se uma grande desumanização e exclusão das pessoas com deficiência. Desde a Antiguidade Oriental, onde essas pessoas eram veneradas como se fossem deuses, passando pela Antiguidade Clássica, onde eram vistas como possuidoras de demónios, por isso marginalizadas, e na Idade Média onde eram olhadas como seres imperfeitos, sem direito de pertencer à sociedade. Para estes autores, esta separação persistiu também dentro da perspetiva religiosa até ao início do Renascimento, momento em que a deficiência passa a ser observada sob a perspetiva da razão.

Para Sanches e Teodoro (2006) no séc. XX, nos países da Europa do norte investe-se “(...) na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial, no sistema regular de ensino”(p.64), mas sempre acompanhados por professores de educação especial, surgindo assim um movimento de integração social e escolar.

Os mesmos autores consideram que a integração estabelece-se, então, num princípio de “normalização” (p.64). Ainda segundo Sanches e Teodoro (2006), este princípio defende que devem ser dadas às pessoas em situação de deficiência as mesmas condições que são dadas às pessoas «normais» na sociedade em que vivem.

Em contexto escolar, os referidos autores consideram que a integração prevê que o aluno em situação de deficiência entre no modelo de escola já existente para os outros alunos, sendo ele a adaptar-se a esse modelo e não o contrário. Referem também que a integração centrada no aluno significa que o atendimento ao aluno faz-se em salas de apoio pedagógico após um diagnóstico do foro médico e/ou psicológico e ainda que esse apoio é prestado de forma a não provocar qualquer perturbação na classe regular. Ainda para os mesmos autores que, a estadia destes alunos na escola não implicava modificações a nível do currículo nem a nível das estratégias pedagógicas utilizadas e que os professores especialistas, os psicólogos e os terapeutas eram os agentes fundamentais dessa intervenção.

Quanto à integração centrada na escola, os autores mencionam que esta deve responder à individualidade de cada aluno e às suas necessidades especiais; o atendimento do apoio pedagógico é prestado nas salas de aulas e o professor especialista é considerado um recurso da escola. Referem também que, o recurso a medidas mais restritivas como a sala de apoio, classe especial ou ensino especial, só deve realizar-se depois de esgotadas todas as possibilidades de utilização e de adaptação à turma do ensino regular.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006) no Reino Unido, em 1978, é publicado um relatório referindo-se à situação das crianças deficientes intitulado Warnock Report

(1978) introduzindo este trabalho um novo conceito para a substituição da categorização por deficiência.

Neste relatório propõe-se o conceito de necessidades educativas especiais e também que sejam observadas as dificuldades escolares das crianças, não em função de critérios médicos, mas em função de critérios educativos.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), realizada na Tailândia, em Jomtien foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, construindo-se um plano para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Este plano mostra uma visão mais alargada: promove o acesso à educação, universalizando-a e apurando a sua qualidade e igualdade; centra a atenção na aprendizagem; aumenta os meios e o raio de ação da educação básica; propicia um ambiente apropriado à aprendizagem; indicia para o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio, uma mobilização de recursos, uma solidariedade internacional estabelecendo-se objetivos, metas e calendários de implementação, de modo a que a educação para todos seja uma realidade.

Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), onde estiveram presentes vários países, incluindo Portugal, e diversas organizações internacionais, obtivesse um acordo sobre os princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva.

Segundo Sanches e Teodoro (2006) com a elaboração da Declaração de Salamanca; onde constam princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais; e onde se oficializa o termo Inclusão no campo educacional.

Outros documentos foram também importantes, a Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social, onde se defendeu que o desenvolvimento social era inseparável da democracia, e que o respeito pelos direitos do Homem implicava a participação da sociedade civil; a Carta de Luxemburgo (Programa Helios II, 1996), que defendia o cidadão deficiente, colocando-o no centro de cada projeto educativo e fossem reconhecidas as suas capacidades e as suas necessidades educativas específicas; o Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2000), em Dakar, em que o objetivo era atingir até ao ano 2015 a educação para todos, uma educação orientada para explorar os talentos e as capacidades de cada pessoa, e a Declaração de Madrid (Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, 2002), devido a propor orientações na política educativa, de forma a combater a exclusão e promover a inclusão social e escolar.

Em continuidade destes documentos, o Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2008), é elaborada a Declaração de Lisboa. Segundo a mesma fonte, na Declaração de Lisboa (2008), os jovens refletiram e debateram

questões relativas às principais melhorias e desafios no que respeita à própria educação, pontos de vista sobre a educação inclusiva, desafios, benefícios, barreiras, recomendações, e principais obstáculos a serem vencidos para que se possam alcançar as respetivas expectativas.

Para Sanches e Teodoro (2006), o conceito de necessidades educativas especiais, vai-se transformando ao longo da História da Educação Especial, como já citado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) onde a expressão necessidades educativas especiais, se refere a “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e consequentemente têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.” (Sanches & Teodoro, p. 67).

Já segundo Armstrong e Barton (2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2006) afirmam que os alunos com necessidades educativas especiais,

são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou do domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa (idem, p.67).

Segundo o relatório (UNESCO, 2005) a educação inclusiva assenta no princípio de que devam ser dadas a todas as crianças, a possibilidade de aprenderem juntas constituindo assim, uma estratégia fundamental para acabar com os problemas da exclusão.

Já para César (2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2006):

“escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social”. (p. 70)

A escola inclusiva para Porter (2004) é:

“um sistema de educação e ensino onde os alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados nas escolas do bairro, em ambiente de salas de aula regular, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.” (p.98)

A escola tem por obrigação satisfazer as necessidades dos alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos os seus alunos, assim sendo, a educação ou escola inclusiva tem como objetivo reestruturar as escolas, de modo a que respondam às

necessidades de todos os indivíduos e não que sejam as crianças a adaptarem-se à escola. (Rodrigues, 2007)

Para Stainback e Stainback (1992, cit. por Correia, 1999) a 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 apoio tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades” (p.63).

Segundo Rodrigues (2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2006), “Na escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprenderem participando. Não apenas em presença física, é a presença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno.” (p.71)

2. A inclusão: abordagem concetual

Segundo César (2003), o conceito de inclusão e a noção de escola inclusiva surgiram, numa primeira fase, para dar uma resposta mais decisiva à inserção de crianças com necessidades educativas especiais na escola e na sociedade em geral. A inclusão de todas as crianças no ensino regular aparece em muitos países, como sendo crucial para promover uma sociedade em que cada indivíduo possa ter o seu lugar enquanto cidadão participativo. É a escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes a adaptarem-se às exigências das instituições de ensino.

Tal como refere Wilson (2000, cit. por Sanches & Teodoro, 2006, p. 69) “inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática.”

Já para Ainscow e Ferreira (2003, cit. por Sanches & Teodoro), “a inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana. Por isso, muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas.” (p.69)

Este posicionamento obriga a um outro olhar em relação à riqueza social, a multiplicidade humana, nas suas mais variadas formas e nos seus diferentes contextos de convivência.

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos

de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (Declaração de Salamanca, 1994, pp.11-12).

Cada vez mais as escolas recebem uma grande diversidade de alunos e devem estar preparadas para lhes ceder uma multiplicidade de respostas, pois estas não têm como única função transmitir saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos.

Esta opinião é partilhada por Santos (2007), segundo o qual a função primeira da escola é:

“tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Segundo a opinião do autor, a escola deve ainda promover nos alunos o desenvolvimento integral numa perspectiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e constitutivos” (p.19).

Para Correia (2008), o conceito de inclusão é a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares. A inclusão pretende levar o discente com NEE às escolas regulares, e sempre que possível às turmas do ensino regular, onde, por direito, deve receber todos os serviços apropriados às suas características e necessidades. Ou seja, a inclusão é “inserção do aluno com NEE na classe regular onde, sempre que possível deve receber todos os serviços educativos adequados, contando, para esse fim, com o apoio apropriado (de docentes especializados, de outros profissionais, de pais...) às suas características e necessidades.” (Correia, 2008, p.21)

O mesmo autor refere, que a escola terá de se afastar de modelos de ensino/aprendizagem centrados no currículo e deverá começar a dar importância a modelos centrados no aluno, nos quais a construção do ensino se fundamenta nas suas necessidades particulares. Esta visão é contrária àquela que se vive ainda em muitas escolas, onde o docente do ensino regular fica responsável pelo ensino das matérias académicas e o docente de educação especial se responsabiliza pelas adaptações curriculares e pelo ensino individualizado, não havendo quase relação profissional entre estes dois professores.

A UNESCO (2005)¹, vê a inclusão como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.” (p.9)

¹ http://redeinclusão.web.ua.pt/files/fl_45.pdf

Para além disso a UNESCO (2005) referiu quatro elementos fundamentais para a caracterização do conceito de inclusão:

- A Inclusão é um processo. Isto significa que a inclusão tem que ser vista como uma procura para encontrar as melhores maneiras de dar resposta à multiplicidade.

- A Inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras. Por isso, implica reunir, examinar e avaliar a informação proveniente de várias fontes antes de planear. Trata-se de usar vários tipos de evidência para estimular a criatividade e a resolução de problemas.

- A Inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes. «presença» está relacionada com o local onde os indivíduos são educados, e com a eficácia e a pontualidade com que o fazem; «participação» refere-se à qualidade das suas experiências e, por isso, deve incluir as opiniões dos próprios alunos; e «sucesso» tem a ver com os resultados de aprendizagem relativamente ao currículo (e não apenas com os resultados dos testes ou dos exames).

- A Inclusão implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento. Isso mostra a responsabilidade moral de garantir que os grupos que, estão mais «em risco» sejam acompanhados, e sempre que necessário, sejam tomadas medidas para garantir a sua presença, participação e sucesso escolar no sistema educativo.

Segundo Leitão (2010) inclusão é

“um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática.” (p.1)

No sentido de otimizar os princípios onde se alicerça a inclusão a escola deve reconhecer as necessidades dos discentes que a frequentam, bem como fazer um esforço para satisfazer as suas necessidades individuais, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todos, através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas diferenciadas, de utilização de recursos e de cooperação com a comunidade (Rodrigues, 2007).

Contudo o mesmo autor, sublinha que o objetivo não é baixar o nível de exigência aos alunos, não é eliminar barreiras à aprendizagem, mas sim acompanhar o discente e ajudá-lo a ultrapassar os obstáculos com que se depara na longa caminhada da sua vida de estudante de modo a obter sucesso escolar.

Ao definir inclusão, é importante realçar o observado no quadro o seguinte:

Quadro I – Interesses da Inclusão

A Inclusão ESTÁ interessada em:	A Inclusão NÃO ESTÁ interessada em:
Aceitar a diversidade	Reformar apenas a educação especial, mas sim reformar tanto o sistema de educação formal como o não formal
Beneficiar todos os alunos e não apenas os excluídos	Dar resposta apenas à diversidade, mas sim melhorar a qualidade da educação para todos
Admitir na escola as crianças que se possam sentir excluídas	Criar escolas especiais, mas sim proporcionar apoios adicionais para os alunos no sistema educativo regular
Promover igual acesso à educação ou tomar algumas medidas para certos grupos de crianças sem as excluir	Resolver apenas os problemas das crianças portadoras de deficiência
	Resolver os problemas de uma criança à custa de outra criança

Fonte: Rede de inclusão²

Em suma, inclusão significa “pertença e participação numa sociedade diversificada, não se restringindo unicamente à escola, mas alargando-se às comunidades onde vivem as crianças e suas famílias. A inclusão é um conceito que engloba todas as crianças e não apenas as crianças com NEE”. (Odom, 2002, cit. por Correia 2005, p.58)

3. Práticas, princípios e vantagens da educação inclusiva

Perante a problemática - Trissomia 21- não podemos adotar uma atitude passiva, porque o bom educador e uma escola verdadeiramente inclusiva tem de compensar, estimular e procurar as alternativas que solucionem ou melhorem as dificuldades intrínsecas das crianças.

Segundo Marchesi e Martin (1998, cit. por Morgado, 2004), há um conjunto de critérios que identificam uma escola de qualidade e inclusiva.

Para estes autores uma escola de qualidade e inclusiva:

- Potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas, estéticas de todos os alunos;
- Estimula a participação e satisfação de toda a comunidade educativa;
- Promove o desenvolvimento profissional dos professores.

² http://redeinclusão.web.ua.pt/files/fl_45.pdf

Já de acordo com a declaração de Salamanca (1994) “O êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades.” (p.36)

O termo *práticas de educação inclusiva* pode ser interpretado de variadíssimas formas, pois podem ser consideradas «práticas ideais» que devem ser contínuas ou multiplicadas; podem ser vistas como «práticas de sucesso» como aquelas que resultam, ou como «práticas inovadoras» que respondem de forma invulgar a problemas antigos.

Rodrigues, Ferreira, Trindade, Colôa, Nogueira e Magalhães (2007), consideram que há sinais de boas práticas de educação inclusiva, quando se averiguam os seguintes procedimentos:

Na preparação para a escolarização do futuro aluno com necessidades educativas especiais, há:

- a) Preparação dos alunos para o processo de inclusão do futuro colega;
- b) Preparação dos professores e agentes educativos para o processo de inclusão do futuro aluno;
- c) Aquisição de adequação dos equipamentos e materiais de apoio, antes do ingresso do aluno com necessidades educativas especiais na escola.

Na elaboração do currículo e dos Programas Educativos Individuais há:

- a) Planeamento para grupos heterogéneos;
- b) Adaptações curriculares individualizadas para os alunos com necessidades educativas especiais;
- c) Participação dos encarregados de educação e de outros técnicos na elaboração dos planos curriculares individuais.

Na prática da sala de aula, há:

- a) Estratégias e objetivos diferenciados de avaliação;
- b) Colaboração entre professores e outros técnicos;
- c) Adequação da organização e do ambiente de sala de aula;
- d) Estratégias individualizadas de ensino;
- e) Interação entre os alunos planeada pelos professores.

A colaboração e a coordenação:

- a) Existem dentro da própria escola;
- b) Acontecem entre a escola e outros serviços;
- c) Acontecem entre a família, a escola e a comunidade.

Nos serviços de apoio:

- a) Há participação ativa e afetiva dos especialistas nas atividades da escola;
- b) A prestação do apoio objetiva-se em ambientes inclusivos;

- c) Verifica-se a transferência de serviços externos para dentro da escola;
- d) Existem recursos humanos suficientes;
- e) Existem recursos materiais e financeiros suficientes.

Para promover o desenvolvimento profissional:

- a) Desenvolvem-se atividades de formação dentro da própria escola;
- b) Estabelecem-se parcerias entre a escola e outras instituições que promovam atividades de formação;
- c) Os conteúdos são centrados em problemas reais e contextualizados.

Para que estas práticas tenham sucesso têm de se basear nos princípios da escola inclusiva, mencionados por Rodrigues (2001) e que podemos ver no quadro seguinte:

Quadro II - Princípios da escola inclusiva

Princípios da escola inclusiva	
Atitudes (profissionais e sociedade em geral)	<ul style="list-style-type: none"> - acreditar na possibilidade de sucesso de todos os alunos; - construir um sistema de confiança entre professores de educação especial, pais e ensino regular; - a escola deve elaborar um conjunto de medidas que reflita os seus valores e que permita responsabilizar todos os intervenientes; - necessidade de aumentar a flexibilidade da prática curricular e dos métodos de ensino nas salas de aula; - boa liderança da escola; - procedimentos sistemáticos de orientação e avaliação do progresso educativo.
Formação (profissionais da educação e pais)	<ul style="list-style-type: none"> - maior investimento na formação inicial de professores; - maior aprofundamento sobre as práticas inclusivas, tanto a nível da formação contínua como da formação especializada.
Colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - criação de uma comunidade escolar, onde em parceria, possa contribuir para o bem estar académico, social e emocional dos alunos; - maior aproximação entre os profissionais de educação e os pais; - elaboração de estratégias educacionais conjuntas entre professores e pais; - reconhecimento do valor da colaboração entre grupos de professores dentro da escola.
Recursos humanos e materiais	<ul style="list-style-type: none"> - a escola, através da sua direção, deve empenhar todos os esforços para assegurar os serviços do pessoal necessário, bem como de equipas que possam dar respostas educativas adequadas; - inventariação de necessidades de recursos materiais adaptados a cada aluno.

Fonte: Rodrigues (2001)

Quanto aos benefícios que a educação inclusiva traz aos alunos, Correia (2005) defende que:

“a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais, mas também traz vantagens para os alunos sem necessidades educativas especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.” (...) “a inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal”. (pp.54-55)

Neste sentido, Santos (2007) apresenta um conjunto de vantagens ministradas pela inclusão tanto aos alunos com necessidades educativas especiais, como aos alunos sem necessidades educativas especiais.

As vantagens da inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais, segundo Santos (2007), são:

- reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de convivência com crianças sem deficiência;
- possibilita às crianças observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus;
- facilita a convivência entre todas as crianças com idades idênticas permitindo assim a interação espontânea facto que permite aumentar a competência social e comunicativa;
- proporciona às crianças com necessidades educativas especiais vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e posteriormente para a entrada no mundo do trabalho.

As vantagens da inclusão para os alunos sem necessidades educativas especiais, de acordo com Santos (2007), são:

- permite às crianças sem deficiência desenvolverem visões mais realistas e adequadas sobre os seus pares com deficiência;
- cria oportunidade para que as crianças desenvolvam atitudes positivas face à presença dos colegas portadores de deficiência na escola e mais tarde na comunidade;
- promove a aprendizagem de comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos;
- permite a compreensão de que, apesar das limitações dos pares com necessidades educativas especiais, estes conseguem ter sucesso.

Perante tão significativos benefícios concluímos que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão escolar mais positivo será, tanto o desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais, como a sua aceitação no seio da sociedade.

A inclusão ensina a cada um de nós que todas as pessoas são membros importantes da sociedade, como se de peças de um puzzle se tratasse, e que vale a pena incluir todos sem exceção.

4. Evolução histórica do estudo da Síndrome de Down ou Trissomia 21

Apesar dos vestígios da existência desta síndrome já nos tempos primitivos, a primeira utilização do termo «mongoloide» como um tipo de deficiência foi feita por Chambers, em 1844, quando referiu o mesmo a propósito de uma teoria de degenerescência racial. (Morato, 1995).

De acordo com Morato (1995), em 1866, John Langdon Down, influenciado pela perspectiva de Chambers e pela Teoria da Evolução das Espécies de Darwin, fez a primeira apresentação clínica acerca da Trissomia 21, quando descreveu um grupo de crianças que manifestavam atrasos mentais e características intelectuais e físicas muito idênticas. As características físicas destas crianças eram muito semelhantes às da raça Mongol - etnia considerada inferior na classificação da escala do desenvolvimento humano - razão pela qual Langdon-Down os denominou de mongoloides. Este termo foi considerado ofensivo e acabou por ser retirado das suas publicações.

Em 1937, outros investigadores, nomeadamente Waardenburg e Turpin, puseram a hipótese de que a Trissomia 21 poderia dever-se a uma anomalia cromossómica, mas não o conseguiram comprovar, pois ainda não estavam disponíveis as técnicas necessárias para a examinação de cromossomas.

Só em 1959, Turpin, Léjeune e Gautier conseguiram afirmar a existência de um cromossoma suplementar no par 21, utilizando uma técnica de fotomontagem dos cromossomas. Provou-se assim que esta perturbação se tratava de uma anormalidade cromossómica, ao identificar a presença de um cromossoma extra nas crianças afetadas. Mais tarde foram descritos os primeiros casos de Translocação e, só depois, o primeiro caso de Mosaicismo. (Morato, 1995).

Após a descoberta da alteração cromossómica verificada no par 21, a Síndrome de Down ou Mongolismo passou a designar-se por Trissomia 21, para evitar ferir a suscetibilidade e estigmatização dos indivíduos.

Ao adotarmos outra forma de designação implica assumirmos uma abordagem científica atualizada e, por esse motivo, referimo-nos ao longo do trabalho, utilizando a designação Trissomia 21 ou a sigla T21.

5. Trissomia 21: Definição

Amaral (1995), menciona que em 1866, Langdon-Down descreve pela primeira vez o Síndrome de Down ou mongolismo, pelo aspeto semelhante à criança mongólica que os portadores da Síndrome apresentam. Com a evolução científica, nomeadamente na área da Genética, a Síndrome de Down, veio a identificar-se como uma alteração cromossómica, verificou-se a existência de três cromossomas no par número 21.

Sampedro et al., (1997) menciona que:

“A criança com Síndrome de Down é portadora de uma anomalia cromossómica que implica perturbações de várias ordens. O Síndrome aparece por estarem presentes na célula 47 cromossomas em vez dos 46 que existem numa pessoa normal. (...) na criança com Síndrome de Down, a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa dos cromossomas: a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21.” (p.225)

Nielsen (1999), refere que a Trissomia 21 é causada por uma anomalia cromossomática e esta implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como também na área da linguagem. É a anomalia cromossomática que mais comumente se reconhece como estando associada a deficiência mental. O mesmo autor refere ainda que os indivíduos afetados pela Trissomia 21 apresentam uma aparência física característica.

Para Brunoni (1999, cit por Voivodic, 2004) a Trissomia 21 é uma “cromossomopatia, ou seja, uma síndrome cujo quadro clínico global deve ser explicado por um desequilíbrio na constituição cromossómica.” (p.41)

Segundo Chahira Kozma³ cit. por Stray-Gundersen (2007) basicamente quando se tem Trissomia 21 significa que se tem um cromossoma extra, em cada uma dos seus milhões de células. Em vez de 46, o bebé tem 47 cromossomas.

Já Gautier (2009) refere que a Síndrome de Down ou trissomia do cromossoma 21 é um distúrbio genético causado pela presença de um cromossoma extra, total ou parcial.

6. Etiologia

Como já sabemos, a Síndrome de Down deve-se à presença de um cromossoma suplementar nas células do corpo.

³ Professor Assistente de Pediatria e Geneticista no Centro Médico da Universidade de Georgetown, em Washington.

Este síndrome ocorre igualmente em rapazes e raparigas e é um dos imperfeição congénitas mais comuns, apresentando-se em todas as raças, grupo étnicos, classes socioeconómicas e nacionalidades. A Trissomia 21 é a alteração cromossómica mais comum entre os humanos, pois, é a única que geralmente permite o desenvolvimento do embrião. Na maior parte dos casos, o diagnóstico é feito com base nos resultados da análise cromossómica (carótipo) realizada durante a gravidez ou logo após o nascimento da criança.(Stray-Gundersen, 2007)

O risco de nascimento de uma criança com T21 aumenta com a idade da mãe. Para as mulheres de idade superior a 35 anos, o risco de se ter um filho com T21 é significativamente mais elevado.

Nas palavras de Sampedro et al., (1997) é muito difícil determinar os fatores responsáveis pela T21, no entanto, considera que todos os especialistas estão de acordo que existe na sua origem uma multiplicidade de fatores etiológicos que interatuam entre si. Contudo, parece não haver uma relação direta de causa-efeito, desconhecendo-se a forma como estes se relacionam.

Sampedro et al., (1997) refere ainda que o fator hereditariedade, nomeadamente, casos de mãe afetada pela síndrome, famílias com crianças afetadas, casos de translocação num dos pais, é uma das causas. Sabe-se que há maior incidência quanto ao risco de conceção de um bebé com esta síndrome, com o aumento da idade da mãe, no entanto, existem crianças portadoras, que são filhas de mães com idade inferior aos trinta anos.

No que concerne aos fatores externos, Sampedro et al., (1997) refere que devemos atender à ocorrência de

- processos víricos como: a hepatite e a rubéola;
- a exposição a radiações;
- à ação de agentes químicos que podem causar alterações genéticas, tais como, alto conteúdo de flúor na água e a poluição atmosférica;
- problemas de tiróide na mãe;
- índice de imunoglobulina e de tiroglobulina no sangue materno, uma vez que, o aumento de anticorpos está relacionado com o avanço da idade da mãe;
- as deficiências vitamínicas são também uma causa possível.

No que respeita às causas possíveis da síndrome, Vinagreiro e Peixoto (2000) enfatizam as que estão dependentes da idade da mãe e as independentes desta variável.

Segundo Smith e Bergj (1988, cit. por Vinagreiro & Peixoto, 2000) no que se refere às causas possíveis da síndrome, podemos, por um lado, estar perante uma deterioração progressiva do óvulo, por outro, há a possibilidade de mães muito jovens também poderem

ter crianças trissómicas, não avançando qualquer explicação para este facto. Relativamente às causas independentes da idade da mãe, mencionam a não disjunção secundária, isto é, um dos progenitores possuir um mosaico de células para a T21; translocação ou outra anomalia típica num dos progenitores e ainda poderá ser um gene específico que perturba o processo de divisão celular.

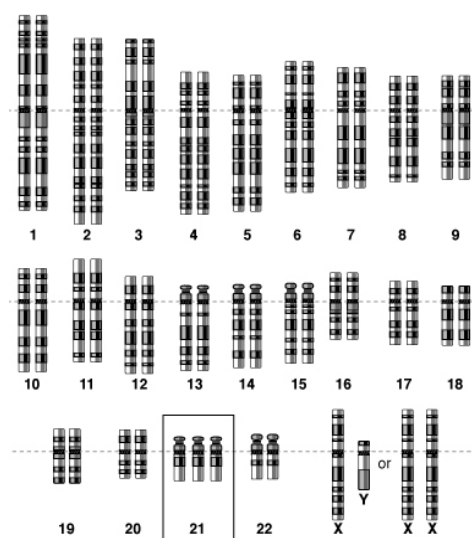
7. Tipos de Trissomia 21

Trissomia 21 é a designação científica que identifica a maior causa de deficiência mental de origem genética. Autores como Vinagreiro e Peixoto (2000) e Sampedro et al. (1997) estão de acordo que no panorama da T21 três anomalias cromossómicas são mais comuns, correspondendo cada uma delas a características diferenciais e intelectuais, nomeadamente: Trissomia homogénea ou do cromossoma 21, Translocação e o Mosaicismo.

Sampedro et al., (1997) refere que a Trissomia homogénea é a mais frequente (90%) dos casos e nesta situação, o erro da distribuição dos cromossomas está presente antes da fertilização – produz-se durante o desenvolvimento do óvulo ou espermatozoides ou na primeira divisão celular- e todas as células serão idênticas.

Vinagreiro e Peixoto (2000), esclarecem que se trata de um erro de não disjunção produzido no momento de maturação das células reprodutoras, isto é, durante a fecundação. Consequentemente, quando o óvulo e o espermatozoide se unem para formar o ovo fertilizado, três – e não dois – cromossomas estão presentes.

Imagem I – Exemplo da presença de três cromossomas 21 no cariótipo - Trissomia 21 homogénea.

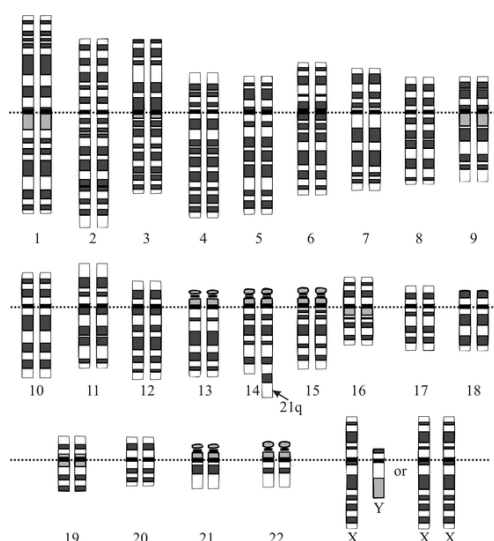


Fonte: wikipedia

Na Translocação do cromossoma 21 a totalidade ou parte de um cromossoma está unido à totalidade ou parte de outro cromossoma. Os cromossomas mais afetados são os grupos 13-15 e 21-22. Esta situação pode acontecer no momento da formação do óvulo ou no momento em que produz a divisão celular. Todas as células serão portadoras de Trissomia, contendo um par de cromossomas que estará sempre ligado ao cromossoma da translocação.

Na perspetiva dos autores referidos anteriormente e na de Vinagreiro e Peixoto (2000) em quase um terço dos casos de T21 por translocação, um dos pais, apesar de física e mentalmente normal, pode ser um portador genético do cromossoma de translocação. Nesta situação, a identificação por cariótipo é precisa, porque nestes casos um em cada três casos um dos pais é portador da mesma trissomia, aumentando a probabilidade de ter um filho afetado.

Imagem II – Exemplo de cariótipo de uma pessoa com Trissomia 21 causada por translocação



Fonte: wikipedia

No Mosaicismo, o erro produz-se a segunda ou terceira divisões celulares. O impacto deste erro no desenvolvimento do embrião está dependente do momento em que se produz a divisão defeituosa. Quanto mais tarde for, menos células serão afetadas. No par 21, a criança terá células normais e trissómicas. A incidência da trissomia de mosaico é de 2% a 5% dos casos.(Sampedro et al.,1997)

O Mosaicismo, ainda mais raro (cerca de 1%), é explicado pela “presença de parte extra do cromossoma 21 apenas em alguma proporção das suas célula”. Morato (1995, p.24)

8. Caraterísticas gerais da criança com Trissomia 21

Os médicos são capazes de reconhecer os bebés com T21 imediatamente após o seu nascimento. Os recém-nascidos com T21 têm diferenças na face, pescoço, mãos e pés, bem como no tônus muscular. O conjunto dessas caraterísticas dá início às suspeitas do médico, que solicita estudos cromossómicos para confirmar o diagnóstico.

No entanto, existe uma enorme variação, pois nem todas as crianças possuem os mesmos aspetos caraterísticos. (Stray-Gundersen, 2007)

Em síntese, as pessoas com Trissomia 21 apresentam um conjunto de características semelhantes, mas não existem dois portadores desta alteração congénita iguais. Tal como qualquer pessoa, cada trissómico possui a sua personalidade e identidade.

8.1. Caraterísticas faciais e corporais

Nariz – A face da criança com T21 pode ser levemente mais alargada e a sua ponte nasal mais plana do que o normal. Estas crianças possuem narizes menores do que as outras crianças. As vias nasais também podem ser menores e por esses motivos ficarem congestionadas mais rapidamente. (Stray-Gundersen, 2007)

Olhos- Os olhos da criança com T21 podem parecer inclinados para cima, é por isso que a T21 foi anteriormente chamada de “mongolismo”, devido à sua aparência oriental. Os médicos denominam-nos de “fissuras palpebrais oblíquas”. Os olhos também podem ter pequenas dobras de pele, chamadas de “pregas epicânticas”, nos seus cantos internos. A parte externa da íris de cada olho pode apresentar manchas claras, chamadas “manchas de Brushfield”. Essas manchas são vistas mais frequentemente em crianças com olhos azuis. É importante que a criança com T21 realize exames há visão, pois os problemas de visão tendem a ser mais comuns em crianças com T21. (Stray-Gundersen, 2007)

Boca – A boca da criança com T21 pode ser pequena e o céu-da-boca pode ser pouco profundo. Quando essas características são acompanhadas de tônus muscular baixo, a língua pode projetar-se ou parecer grande em relação à boca.

Os dentes podem nascer com atraso e fora da ordem usual. Os bebés geralmente erupcionam os seus dentes na mesma sequência, mas com os bebés com T21 isso não acontece. Os seus dentes podem ser pequenos, de formas invulgares e fora do lugar e esses problemas podem continuar quando nascerem os dentes permanentes. (Stray-Gundersen, 2007)

Orelhas – podem ser pequenas e as suas pontas podem dobrar-se. Além disso, as orelhas de alguns bebés com T21 têm uma localização levemente inferior na cabeça. As vias auditivas também tendem a ser menores, o que pode dificultar um exame de pediatria,

para detetar infeções. Devido ao seu tamanho reduzido, as vias auditivas podem tomar-se bloqueadas, causando perda auditiva. (Stray-Gundersen, 2007)

Mãos e pés - As mãos das crianças com T21 podem ser menores e os seus dedos podem ser mais curtos do que os de outras crianças. A palma de cada mão pode ter apenas uma linha atravessando-a (prega palmar transversal ou linha simiesca), e o quinto dedo pode curvar-se levemente para dentro, apresentando apenas uma linha de flexão (clinodactilia) (Stray-Gundersen, 2007)

Os pés da criança com T21 parecem normais, mas pode existir um grande espaço entre o primeiro e o segundo dedos, espaço no qual, com frequência, há um sulco profundo nas plantas dos pés.

8.2. Forma da cabeça

As crianças com T21 têm cabeças menores do que o normal. Em geral, o seu tamanho cefálico situa-se entre os 3% inferiores, nas tabelas de crescimento padronizadas para as crianças. Isso é denominado tecnicamente de microcefalia. A diferença em tamanho, no entanto, não é frequentemente perceptível. Alguns estudos mostraram que a cabeça, embora, menor do que a média, ainda está dentro da variação normal em relação ao resto do corpo (Stray-Gundersen, 2007). A parte posterior da cabeça pode ser mais achatada (braquicefálica). Além disso, o pescoço pode parecer mais curto e, em recém-nascidos, podem existir dobras de pele na região posterior do pescoço, que tendem a desaparecer com o crescimento. As áreas moles da cabeça (fontículos), que estão presentes em todos os bebés, podem ser maiores nos bebés com T21 e podem levar mais tempo para se fechar, durante o curso normal de desenvolvimento.

8.3. Estatura

Os bebés com T21 geralmente têm peso e comprimento médio ao nascerem, porém, não crescem com a mesma rapidez das outras crianças. Por esse motivo, são usadas tabelas de crescimento especiais para crianças com T21. Devido ao menor desenvolvimento do crânio, as crianças com T21 parecem mais novas. Isto deve-se ao crescimento lento do esqueleto e do corpo e à baixa estatura. Denota-se uma tendência para a obesidade a partir do final da infância.

Os adolescentes com T21 alcançam a sua estatura final por volta dos 15 anos. A altura média adulta para os homens é de aproximadamente 1,57m e para as mulheres aproximadamente 1,37m. (Stray-Gundersen, 2007)

8.4. Outras características físicas

Toráx – pode ser um tanto afunilado (quando o esterno é achatado) ou como o peito de pombo (quando o esterno é proeminente). Nenhuma dessas diferenças morfológicas resulta em problemas clínicos.

Pele – pode apresentar manchas, ser clara e sensível a irritações.

Cabelos- têm tipicamente cabelos finos, lisos e às vezes dispersos.

A maioria dos recém-nascidos com T21 não mostra todas as características físicas aqui descritas. Em geral, os traços mais comuns são o tônus muscular baixo, as fissuras palpebrais oblíquas e as orelhas pequenas. (Stray-Gundersen, 2007).

9. Dificuldades das crianças com Trissomia 21

9.1. Nível da linguagem e comunicação

A linguagem é um sistema convencional de símbolos facultativos e de regras de combinação dos mesmos, da qual as pessoas se servem para a expressão e comunicação das suas ideias ou dos seus sentimentos por meio de palavras.

O desenvolvimento da linguagem inicia-se com o nascimento, e depende do contato com o meio envolvente, contudo é na idade pré-escolar (3-6 anos) que a criança evolui na capacidade de uso da linguagem e comunicação. A linguagem é uma área de extrema importância, visto que a evolução do indivíduo, a sua integração e autonomia pessoal e social estão dependentes da aquisição e evolução da mesma. O problema da comunicação é um dos obstáculos às relações sociais das crianças com Trissomia 21, como tal, deverá ser uma prioridade no processo de desenvolvimento das crianças, quer no seio familiar quer no ambiente escolar.

Aprender a comunicar é uma das mais importantes e extraordinárias conquistas da infância como confirma Sim-Sim et al., (cit. por Rigolet 2002, p.78) “A aquisição da linguagem é provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância” por isso é indispensável investir-se nesta área.

O desenvolvimento da linguagem está dividido em duas áreas: linguagem recetiva e linguagem expressiva.

A linguagem recetiva é a capacidade de entender gestos, palavras ao passo que a linguagem expressiva é a capacidade de usar gestos, palavras e símbolos escritos para comunicar. Na aquisição das habilidades linguísticas, a compreensão de uma palavra (habilidade recetiva), normalmente precede a capacidade de expressar essa palavra.

Analisando a nossa própria linguagem podemos perceber que temos um vocabulário recetivo muito maior, do que o número de palavras que usamos na conversação diária. Isto também é válido para a totalidade das crianças.

Como confirma Buckley e Bird (1994, cit. por Bissoto, 2005) o atraso no desenvolvimento da linguagem, o pouco conhecimento das regras gramaticais e sintáticas, bem como as dificuldades na produção da fala nessas crianças, resultam em que apresentem um vocabulário mais reduzido, o que faz com que estas crianças não se consigam expressar uma vez que não compreendem o que é falado. Essas mesmas alterações linguísticas também poderão afetar o progresso de outras habilidades cognitivas, pois existe maior dificuldade em usar os recursos da linguagem para pensar, raciocinar e recordar informações.

De acordo com estudos realizados por Buckley (1992, cit. por Troncoso & Cerro, 2004), as crianças com T21 apresentam, habitualmente, um atraso a nível de desenvolvimento de linguagem compreensiva e expressiva, aquisição e articulação das palavras. Algumas das causas destas dificuldades poderão estar relacionadas com um défice auditivo e dificuldades ao nível da discriminação auditiva, memória auditiva a curto prazo e ainda dificuldades motoras na articulação de palavras.

Tal como confirma Pueschel (1997, cit por Beirne-Smith, Ittenbach & Patton, 2002), os alunos com Trissomia 21 têm muitas infeções graves do ouvido interno durante a infância, o que provoca uma perda auditiva, que por sua vez causa atrasos na linguagem e problemas na fala.

Garcia (1994) confirma que a nível do vocabulário, o desenvolvimento é mais lento nas crianças com T21 do que o desenvolvimento das crianças normais. Este autor sublinha ainda, que o desenvolvimento da linguagem destas crianças é afetado em consequência do défice auditivo, das alterações morfológicas nos órgãos fonatórios e ao aparelho respiratório. Frequentemente, as capacidades da criança para se expressarem verbalmente são inferiores às capacidades para compreender.

Condeço, Cotrim e Macedo (2005) sublinha que apesar de uma grande variedade nas diferenças individuais, as crianças com T21 dizem as primeiras palavras muito tarde, o seu vocabulário aumenta lentamente e têm dificuldades em dominar as regras para falar em frases gramaticalmente corretas. Estas dificuldades na aprendizagem da linguagem atrasam muitos aspetos do desenvolvimento cognitivo, uma vez que, a criança terá dificuldade em utilizar a linguagem para pensar, raciocinar e recordar. Estas crianças apresentam também um intervalo de memória a curto prazo diminuído, sendo difícil para elas seguir instruções faladas, principalmente se envolvem tarefas consecutivas.

Apesar destas dificuldades, a maioria destas crianças apresenta uma boa capacidade de comunicação e são socialmente ativas, pois conseguem tirar partido das suas aptidões não verbais, estabelecendo contacto visual e/ou sorrindo. São simpáticas e utilizam gestos para se fazerem entender quando não conseguem usar as palavras.

Segundo Troncoso e Cerro(2004):

“É frequente que os alunos com síndrome de Down bem estimulados e com uma boa evolução se integrem no jardim-de-infância com um nível base semelhante ao dos seus companheiros e, inclusive, podendo superá-los em algumas áreas, embora noutras estejam a um nível estejam a um nível inferior, como na linguagem expressiva.” (p.21)

Para Sampedro et al., (1997), a capacidade de comunicação expressiva das crianças com Trissomia 21 é normalmente afetada por diferentes fatores, tais como:

- Grande desajustamento entre os níveis compreensivo e expressivo;
- Dificuldade nas operações mentais de abstração, assim como para qualquer operação de síntese;
- Dificuldades que se concretizam na organização do pensamento, da frase, na aquisição do vocabulário e na estruturação morfosintática.
- Problemas ao nível da compreensão dado a dificuldades no estabelecimento dos mecanismos de associação e conhecimento do objeto e do vocabulário, atrasando o desenvolvimento da compreensão e da produção verbal.

Para os mesmos autores as crianças com Trissomia 21 têm também dificuldades ao nível expressivo devido a:

- Dificuldades respiratórias (constante hipotonicidade e fraca capacidade para manter e prolongar a respiração);
- Perturbações fonatórias (provocado pela hipotonia da língua e lábios, que provocam alterações do timbre de voz ou timbre monótono, por vezes gutural);
- Perturbações auditivas (por vezes acontece perda auditiva e mesmo sem a capacidade auditiva estar gravemente alterada é inferior ao normal);
- Perturbações articulatórias (devido à hipotonia da língua e lábios, ou malformações do palato ou inadequada implantação dentária etc.);
- Tempo de latência da resposta demasiado prolongado;
- Falta de relação lógica na narração (incoerência, por vezes devido a perturbações da estrutura espaço-temporal, devido a dificuldades de síntese, à inadequada construção gramatical).

Troncoso e Cerro (2004) referem que as crianças com esta problemática revelam dificuldades na linguagem expressiva e em dar respostas verbais, no entanto em compensação dão melhores respostas motoras.

Desta forma, com o intuito de promover um desenvolvimento global da linguagem da criança com T21, dever-se-á começar uma intervenção desde muito cedo e a um ritmo regular, a fim de a sensibilizar para o mundo sonoro e vocal e com a implicação da família para que não se perca um único momento de intervenção na criança.

9.2. Nível da memória

“A memória é o processo cognitivo através do qual se codifica, armazena e recupera uma determinada informação ou um acontecimento concreto. É o processo psicológico que nos permite aprender” (Rodríguez & Marrón, 2008 cit. por Marrón 2009,p.81)⁴

Mas o conceito de memória não é um conceito único, para Marrón, (2009)⁵ o processo de memorização pode dividir-se em três fases:

a) Codificação: transformação da estimulação sensorial em diferentes códigos de armazenamento, com o objetivo de armazenar a informação recebida. Este processo pode ser consciente ou inconsciente.

b) Armazenamento ou consolidação: resulta da elaboração da informação previamente codificada. O armazenamento pode ser temporal ou permanente.

c) Recuperação: é o acesso ou evocação verbal ou motora da informação armazenada.

Já para Atkinson e Shiffrin (1968 cit. Marrón⁶, 2009) a memória é constituída por três «armazéns»: a memória sensorial, a memória a curto prazo e a memória a longo prazo.

Para os mesmos autores a memória sensorial tem grande capacidade, mas a manutenção é de muito curta duração (por volta de 250 milésimas de segundo). Está fora do controlo voluntário do sujeito, sendo o seu funcionamento automático e espontâneo.

Os autores dividem ainda esta memória: em memória icónica, para a informação visual em memória ecónica para a informação auditiva.

A informação retida na memória sensorial pode perder-se por decadência ou pode ser transferida para a memória a curto prazo.

⁴ Tradução própria

⁵ Tradução própria

⁶ Tradução própria

Segundo os mesmos autores a memória a curto prazo possui capacidade limitada e a permanência da informação é breve, mas maior que na memória sensorial (fica por volta de 20 segundos).

É um armazenamento transitório e de codificação rápida na qual a informação é analisada, interpretada e organizada para seu posterior armazenamento na memória a longo prazo.

A memória a longo prazo possui capacidade de armazenar a informação que é transferida dos outros sistemas. Esta retém o conhecimento que tem ido acumulando ao longo da vida é uma grande base de dados. A sua capacidade de armazenamento e a persistência da informação são ilimitados.

A memória a longo prazo divide-se em dois subsistemas: a memória declarativa e a não declarativa ou instrumental.

Para Atkinson e Shiffrin (1968 cit. por Marrón⁷, 2009) memória declarativa, refere-se ao conhecimento geral e pessoal armazenado. É formada por conteúdos adquiridos de maneira consciente que podem ser representados por palavras e são facilmente expressadas e avaliadas mediante a linguagem.

Por sua vez a memória declarativa divide-se em memória semântica (informação de carácter geral desligada do contexto, como por exemplo, qual é a capital de França?, O que é uma mesa?...) e memória episódica (sujeita a estruturas espaço-temporais, como por exemplo: O que fez no domingo passado à tarde?)

No entanto para os mesmos autores, a memória não declarativa ou instrumental, recorre e armazena a informação relacionada com procedimentos e habilidades motoras e comportamentais. É a memória de como se fazem as coisas e sem ela não se poderia recordar como, por ex.: se anda de bicicleta.

Em suma, a informação recolhida na memória declarativa expressa-se facilmente de forma verbal, no entanto, a memória não declarativa é quase impossível de verbalizar. A memória declarativa é flexível e modificável, a memória não declarativa tem carácter rígido e inflexível. Esta rigidez deve-se ao difícil controlo consciente dos procedimentos, os quais normalmente são realizados de maneira automática e são difíceis de orientar voluntariamente uma vez postos em prática.

A memória, ou a capacidade de recuperar informação que foi armazenada, é um dos componentes mais estudados no processo de aprendizagem como se pode confirmar nas várias considerações apresentadas por diversos autores.

Sampedro et al., (1997) distinguem três momentos no processo de memorização, nomeadamente: a aquisição, que consiste na perceção de dados ou factos; a retenção que

⁷ Tradução própria

é o período de armazenamento da informação e por fim o reconhecimento, que consiste na atualização da informação armazenada.

No entanto Floréz (cit. por Troncoso & Cerro, 2004) faz diferenciação da memória entre dois tipos ou seja, memória a curto prazo e a longo prazo. A primeira corresponde à captação e memorização de imagens visuais, listagens de palavras e números, bem como estímulos visuais. A memória a longo prazo é dividida em memória explícita ou declarativa e memória implícita ou não declarativa ou instrumental.

Nas crianças com Trissomia 21, a memória implícita é considerada mais benéfica, porque permite à criança aprender atividades da vida diária. A memória explícita é a correspondente à receção da informação, guardando-a, relacionando-a e atribuindo-lhe significado pessoal. Por exemplo, na memória implícita, a criança pode demonstrar dificuldades na reposta motora em relação ao grafismo, ela sabe o que deve fazer, mas tem dificuldade em pegar no lápis e fazer o grafismo corretamente.

Como era de esperar, comparativamente aos indivíduos sem deficiência mental, com a mesma idade ou situados no mesmo ano escolar, os indivíduos com deficiência mental tendem a executar com mais dificuldade tarefas de memória. Além do mais, quanto mais severa a deficiência, maior o défice de memória detetado (Beirne-Smith et al., 2002).

Segundo Beirne-Smith et al., (2002), alguns investigadores colocam a hipótese de que a origem dos problemas de memória dos indivíduos com deficiência mental possa estar relacionada com falta de atenção seletiva, estratégias de repetição ineficazes ou inexistentes, demora no desenvolvimento de aprendizagens, ou incapacidade para generalizar capacidades aprendidas a novos ambientes ou pessoas.

Vinagreiro e Peixoto (2000), referem que algumas crianças, jovens e adultos com Trissomia 21 podem ter boa memória (de fixação) conseguida à base de rotinas, mas regra geral, possuem escassa memória de evocação

Sampedro et al., (1997), refere os problemas na aprendizagem e memorização dos indivíduos com Trissomia 21 são devidos a dificuldades na categorização concetual e na codificação simbólica. A criança com Trissomia 21 tem de aprender diversas tarefas, mas como ela não dispõe de um mecanismo de estruturas mentais para a ajudar a assimilar, assim, ela orienta-se e aprende por imagens (o concreto) e não pelos conceitos (o abstrato), tem de se recorrer a estratégias de compensação para se conseguir memorizar.

Brown (cit. por Sampedro et al., 1997) refere que a memória de reconhecimento elementar em tarefas simples é boa, contudo quando se requer uma intervenção ativa e espontânea para organizar a informação a memorizar, mostram-se menos capazes que os outros.

O treino da memória com a utilização de estratégias adequadas de memorização podem ser eficazes para resolverem as dificuldades, contudo fica por resolver o problema da sua generalização e transferência.

10. Estratégias de intervenção educativa

Para que uma criança com T21 usufrua de uma aprendizagem enriquecedora é essencial que os docentes elaborem adaptações curriculares individualizadas para este indivíduo em concreto. Contudo, deve cingir-se a uma avaliação pormenorizada dos aspetos relativos a cada uma das áreas de desenvolvimento, que fornecerão informações acerca das aquisições da criança, das suas dificuldades e indicações como intervir.

10.1. A nível da linguagem e comunicação

A linguagem constitui o centro das dificuldades sociais da criança com Trissomia 21, assim, perante estas dificuldades é necessário iniciar a intervenção o mais precocemente possível, a fim de a sensibilizar para o mundo sonoro e vocal.

Segundo Sampedro et al., (1997) a educação linguística destas crianças deverá ser realizada quer ao nível semântico quer ao nível sintático. Relativamente à primeira deverá trabalhar-se as noções de objetos e ações, manipulando e verbalizando o material à frente da criança, tentando assim fazer a passagem do concreto para o abstrato.

Deverão realizar-se com frequência os exercícios de discriminação e manipulação através da mímica, desenho e jogo, nunca esquecendo que a palavra não deve ser trabalhada isoladamente, mas por meio de exercícios de classificação, categorização e generalização, evitando as atividades necessitem da capacidade de análise.

No que se refere ao nível sintático deve-se trabalhar a linguagem combinada, seguindo duas etapas: em primeiro lugar, levar a criança a perceber as relações entre as pessoas e as coisas do seu meio ambiente e seguidamente trabalhar a expressão, utilizando primeiramente construções simples, de duas palavras, para explicar as relações semânticas observadas. Contudo, o trabalho deverá passar meio de técnicas que visam a organização da experiência pessoal, vivida pela própria criança e que levará a uma organização do seu pensamento e posteriormente à linguagem.

O ensino da leitura o mais precocemente possível também pode melhorar a linguagem. Segundo Troncoso e Cerro (2004):

“A leitura estimula o enriquecimento semântico, a capacidade sintáctica e o aperfeiçoamento da articulação das palavras. É a ver as palavras escritas que a criança se dá conta de que, na sua linguagem normal, omite a pronúncia de letras ou sílabas e, ao esforçar-se por as ler bem, vai articular melhor. Não há um único

leitor que não tenha melhorado o conteúdo, a articulação e a morfossintaxe da sua linguagem oral.” (p.17)

Em síntese, com estas crianças devem-se desenvolver atividades ou estratégias variadas para estimular o interesse, a atenção e assim estabelecer a comunicação: jogos, brincadeiras, canções. A imitação e repetição são forçosamente aspetos essenciais do processo da aquisição da linguagem.

Como já foi referido, o uso de recursos visuais pode melhorar a memória e a linguagem, contudo estudos feitos por Foreman e Crews (1998, cit. por Bissoto, 2005) afirmam que a utilização de diferentes sistemas de comunicação aumentativos/alternativos e o uso interligado de sinais (imagens/gestos) associados à fala, na comunicação com crianças com Trissomia 21 que ainda não desenvolveram a linguagem (bebés e crianças até aos 3 anos), podem diminuir as dificuldades de comunicação.

Considerando ainda que grande parte dos portadores de Trissomia 21 apresentam problemas visuais (perturbações da acuidade visual, dificuldade de fixação olho-objeto conveniente da hipotonia dos músculos ópticos) e auditivos⁸, Buckley et al., (1993, cit. por Bissoto, 2005) observam que alguns cuidados diários na interação com a criança com Trissomia 21 podem estimular muito o seu processo de aprendizagem. Esses cuidados são: o apoiar com sinais e símbolos gráficos a fala e as instruções dadas; falar claramente e voltado para a criança evitando o excesso de palavras, mas usando adjetivos e advérbios.

A intervenção deve iniciar-se precocemente sendo crucial o envolvimento parental. A estimulação da linguagem deve ser feita a partir das experiências da criança e todas as atividades realizadas devem ser repetidas muitas vezes. Para além disso segundo Troncoso e Cerro (2004) é necessário que se ensine de um modo diferente, com uma metodologia mais sistematizada, com objetivos mais fragmentados, com passos intermédios mais pequenos, com maior diversidade de materiais e de atividades, com uma linguagem clara e concreta, colocando mais ênfase na motivação e interesse, repetindo uma maior variedade de exercícios e aplicando-os noutros ambientes e condições, para tentar generalizar.

Segundo Lambert (1993, cit. por Sampedro et al.,1997), a intervenção na área da linguagem deverá ser a seguinte: começar desde muito cedo e continuar regularmente; envolver por completo a família da criança neste processo; ser de tipo evolutivo, isto é, basear-se no desenvolvimento da linguagem de uma criança normal. Entretanto Bissoto (2005) alerta que:

⁸ A audição parece se mostrar particularmente afetada: entre 60% e 80% dos portadores de Síndrome de Down apresentam, crónica ou com frequência regular, dificuldades na audição. Essas podem resultar de aspetos anatómicos, de quadros de doenças respiratórias ou mesmo pela acumulação de secreções. <http://www.ndss.org> (tradução feita pela autora)

“É imprescindível que às crianças com Trissomia 21 seja dada a oportunidade de mostrar que compreendem o que lhes foi dito/ensinado, mesmo que isso seja feito através respostas motoras como apontar e gesticular, se ela não for capaz de fazê-lo exclusivamente de forma oralizada” (p.83).

Posto isto é importante começar a intervenção deve começar, logo nos primeiros meses de vida, com o principal objetivo de sensibilizar as crianças para o mundo sonoro e vocal e, desta forma, estimular as suas vocalizações e gradualmente adquirir uma linguagem cada vez mais complexa.

Assim sendo seguidamente apresentaremos várias atividades que podem ser benéficas para a melhoria das capacidades de comunicação desta aluna bem como de outros que necessitem de apoio a este nível, ou até para os alunos ditos «normais».

Para Troncoso e Cerro (2004) atividades que podem ser postas em prática, quer por educadores quer por pais e que promovem a capacidade de comunicação são:

- Uso de provérbios;
- Dizer rimas, poesias, trava-línguas e adivinhas;
- Expressar canções;
- Fazer conto/reconto de histórias:
- Poemas;
- Diferentes jogos/materiais:
 - Tabuleiros para “ler” dizendo: o nome e a cor, o tamanho e a cor, a forma e a cor, o tamanho e a forma;
 - Lotos, feitos com cartolinas de cores, cromos, recortes colados em madeira.
 - Objetos variados para classificar ou nomear por uma ou duas características, segundo o seu número, tamanho, forma e cor;
 - Tabuleiros preparados para fazer leitura de nomes. Cartões para seleccionar e associar os que nomeiam;
- Diversos objetos, blocos lógicos e formas geométricas para escolher e nomear, segundo as suas características: número, tamanho e cor;
- Diferentes ficheiros pessoais (com imagens, com imagens/palavras; com texto, etc.)
- Loto de imagens e loto de palavras (para iniciação à leitura e à escrita).

Já Marrón (2009), refere as seguintes estratégias/atividades como fulcrais para estimular a comunicação:

- Evocação, dizer palavras começadas por uma determinada letra, ou dizer animais selvagens ou meios de transporte;
- Nomeação, mostrar imagens e a aluna tem de dizer o que vê;

- Repetição, lista de palavras conforme o que se pretende trabalhar (por fonemas, por categoria semântica) colocar-se frente ao aluno para que possa ver os lábios e pedir que repita a palavra expressa;
 - Ditados, pedir para escrever a lista de palavras que a professora ou terapeuta diz;
 - Linguagem espontânea, dar uma imagem e pedir para descrever oralmente o maior número de detalhes;
 - Antónimos, ficha para ligarem palavras aos seus antónimos;
 - Frases inacabadas, dizer ou mostrar frases inacabadas e os alunos têm de as terminar;
 - Correções, lista de palavras se uma determinada categoria semântica escritas com erros e os alunos têm de encontrar as palavras que estão mal escritas e corrigi-las;
 - Designação, mostrar imagens e os alunos têm de dizer a sua função;
 - Definições, dar uma definição e o aluno tem de dizer ou apontar a imagem correspondente;
 - Categorização, separar imagens segundo uma categoria semântica;
 - Compreensão de textos, o aluno lê um texto e a professora faz perguntas as quais o aluno tem de responder corretamente;
 - Unir palavras a imagens;
 - Séries automáticas, por exemplo colocar na mesa todos os meses do ano ou dias da semana menos um e o aluno tem de dizer qual é que falta;
 - Construção de frases, imagens que representam sujeitos/verbos/complementos;
 - Compreensão de ordens, o professor dá ordens simples ou complexas e eles executam;
 - Ordenar palavras para formar frases;
 - Leitura, ler um texto em voz alta.

10.2. A nível da memória

Crê-se que existe boa memória se houver uma adequada discriminação e reconhecimento dos estímulos visuais, auditivos, táteis e motores, o que não acontece por vezes, com as crianças portadoras de T21. (Troncoso & Cerro, 2004)

O grau de retenção de uma informação depende das condições em que se adquire a informação (repetições, quantidade de dados, etc.), da natureza da informação

(complexidade, implicação afetiva, etc.), da atenção, motivação, do interesse do indivíduo e do tempo decorrido desde a sua aquisição. (Sampedro et.al., 1997)

Segundo os mesmos autores, as crianças com Trissomia 21 apresentam défices quanto à perceção e à atenção, que sendo eles requisitos fundamentais para uma boa memorização, vão afetar também a organização do material memorizado.

No olhar dos mesmos autores, a capacidade de memória importante para as aprendizagens escolares e para o desenvolvimento global da pessoa é necessário a potencialização sistemática desta capacidade, daí ser necessário:

- Trabalhar o reconhecimento antes de o recordar;
- Adquirir um nível suficiente de memória imediata antes de reforçar a memória sequencial;
- A repetição para conseguir a assimilação de reconhecimentos, tentando provocar atos conscientes e não mecânicos;
- A informação a memorizar chegar pelo maior número de vias sensitivas (visual, auditiva, tátil, sensoriomotora, etc.);
- Organizar a informação e relaciona-la a dados e informações possuída anteriormente pela criança.

Além destas metodologias o professor deverá ainda organizar a informação, relacionando os dados e as informações anteriores que as crianças possuam, favorecendo assim, uma maior duração da recordação e uma melhor assimilação.

Posto isto seguidamente apresentaremos várias atividades que podem ser benéficas para a melhoria das capacidades de memorização da aluna em estudo bem como de outros que necessitem de apoio a este nível, ou até para os alunos ditos «normais».

Já para Craik e Lockhart (1972, cit. por Marrón⁹, 2009) as estratégias para melhorar os processos de codificação e recuperação da informação são:

- Estratégias de repetição: são estratégias de elaboração de informação mais superficial melhorando o armazenamento de informação (por exemplo, a cópia, a repetição mental);
- Estratégias de centralização: consistem em extrair a informação essencial com o objetivo de reduzir o material a armazenar. Supõe sintetizar a informação que será armazenada definitivamente (por exemplo, os resumos e os esquemas);
- Estratégias de organização: deve organizar-se a informação de forma a recordarem-se as unidades mais significativas de forma a facilitar a retenção (por exemplo, fazer agrupamentos ou categorizações);

⁹ Tradução feita pela autora

- Estratégias de elaboração: consiste em associar/relacionar a nova informação que se pretende armazenar com dados e conhecimentos que a pessoa já possui (por exemplo, elaborar analogias ou metáforas que permitem comparar e integrar ambas as informações).

Este tipo de estratégias foram apresentadas do menor para o maior grau de complexidade do processo, por isso é de referir que muitas destas estratégias não se adequam às crianças com Trissomia 21 devido aos seus défices cognitivos.

Pereira (2011) menciona as seguintes estratégias/atividades:

- Sequências de figuras, apresentar sequências de figuras e retirá-las para posteriormente o aluno ter de reproduzir o mostrado;
- Construção de padrões, o aluno observa durante 5 segundos o padrão mostrado, depois tem de pintar o padrão visualizada, (pode ser em cartões com quadrados ou em papel quadriculado);
- Fazer corresponder cartões com palavras que terminam com o mesmo som;
- Grelhas com sopa de letras à direita e imagem à esquerda, onde é pedido que observe a imagem e de seguida que encontre a palavra correspondente.

Para Marrón¹⁰ (2009) as atividades fundamentais para a estimulação da memorização são:

- Recordação sequencial de objetos, colocar em fila diferentes objetos e depois de os tirar do campo de visão do aluno pedir-lhe que os coloque pela ordem apresentada;
- Recordar as cores de diferentes desenhos de objetos ou figuras geométricas, mostrar cartões com imagens com cores e depois o aluno tem de dizer que cor tinha cada desenho ou figura geométrica. A dificuldade varia conforme o número de desenhos.
- Descrever uma imagem ou desenho, pedir para descrever o maior número de elementos e pormenores;
- Recordar a informação ligada a uma pessoa, mostrar uma foto com informações pessoais ao lado que o aluno tem de recordar posteriormente;
- Ordenar corretamente frases ou palavras
- Ordenar alfabeticamente palavras;
- Recordar pares associados, mostrar lista escrita de nomes de objetos com cores associadas e depois tem de recordar qual a cor de cada objeto;
- Completar um texto lacunado que foi trabalhado anteriormente;
- Aprendizagem de palavras com relação semântica e categorização das mesmas, mostrar lista de palavras pertencentes a diferentes grupos semânticos;

¹⁰ Tradução feita pela autora

- Recordar lista de palavras e dizer ou escrever os seus antónimos;
 - Construiu uma história a partir de palavras ou desenhos mostrados;
 - Recordação espacial de objetos, mostrar uma tabela com animais e depois dar uma tabela vazia onde tem de colocar os animais nos sítios corretos
- Associar rostos e dados pessoais, mostrar tabela com fotos e dados das pessoas e depois mostrar a tabela só com fotos onde tem de escrever ou dizer os dados pessoais de cada sujeito.

11. As atitudes e o papel do educador

O educador/professor do ensino regular que recebe na sala uma criança com Trissomia 21, deverá primeiro que tudo criar condições para que haja um ambiente de respeito mútuo e de interajuda. Seguidamente deverá estruturar os conteúdos do seu currículo com metodologias específicas que vão ao encontro dos alunos com dificuldades de aprendizagem, para que estes aprendam de forma ativa e significativa.

Segundo Troncoso e Cerro (2004) o relacionamento entre o adulto e a criança com T21 e a forma de atuação nas situações de aprendizagem é bastante importante para se atingirem os objetivos que se pretendem. Antes de mais, o educador deve conduzir o aluno à realização das tarefas e atividades com êxito.

Para as mesmas autoras, a aprendizagem na criança com Trissomia 21 impõe particular atenção no modo como o professor assume e comanda este processo. Assim sendo, é fulcral que este tenha conhecimentos que lhe possibilitem ensinar, na mesma turma, alunos com aptidões diferentes e que apresentam níveis distintos de pré-requisitos. Deve também perceber a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem, que deve ser significativa, permitindo a aplicação a outros contextos diferentes dos das situações de aprendizagem formal.

Para Troncoso e Cerro (2004) é essencial também que estas crianças não se sintam desmotivadas, logo o educador não deve permitir que isso aconteça. O professor deverá delinear os objetivos a atingir, as etapas a alcançar e proporcionar os materiais adequados, avaliando sempre os passos intermédios que a criança vai atingindo e constantemente reestruturar os objetivos/metas inicialmente delineados conforme o desenvolvimento da criança.

As crianças com T21 necessitam de um ambiente “que seja enriquecedor, estimulante, sistémico e bem estruturado, que as ajude a organizar bem a informação e a preparar-se para posteriores informações mais complexas” (Troncoso & Cerro, 2004, p.23).

Contudo, esse trabalho deve ser feito com “criatividade, flexibilidade, respeito, exigência e alegria” (Troncoso & Cerro, 2004, p.23).

Para estas autoras a criatividade é crucial, uma vez que estas crianças devem repetir muitas vezes os exercícios para que consigam interiorizar e entender conceitos.

Os materiais necessitam de ser adequados e estimulantes. O educador deve recorrer a várias técnicas, como materiais audiovisuais e a um ajustamento do tipo de tarefa a realizar, a fim de reforçar determinados conceitos, bem como ser flexível, observador e saber interpretar todos os sinais que a criança emite, de forma a seguir uma direção. Nunca se deve desperdiçar um momento de criatividade do aluno, mas antes estimulá-lo, sem perder de vista os objetivos.

Uma outra característica que o educador/professor deve possuir quando trabalha com crianças com T21 é o respeito. O educador pode mostrar impaciência e frustração, ainda que o processo seja lento, o aluno com T21 deve sentir o desejo sincero que o educador tem de o ajudar, só assim se consegue realizar um bom trabalho e colmatar a impaciência e a frustração (Troncoso & Cerro, 2004).

Ao trabalhar com estas crianças, o professor não poderá esquecer, que deve ser exigente, primeiro consigo próprio, na preparação dos materiais e na avaliação e conseqüentemente no estabelecimento de objetivos a atingir e só depois pode pedir exigência à criança, nunca lhe pedindo mais do que aquilo que ela pode dar. O nível de trabalho esperado deverá ser proporcional à capacidade da aluna.

Outro aspeto que o educador poderá trabalhar é o de analisar os sentimentos que a criança com Trissomia 21 pode revelar em determinada altura e/ou situação, durante o processo de inclusão.

A inclusão não está isenta de dificuldades, onde muitas vezes se refletem os valores de uma sociedade competitiva e indiferente às diferenças. A escola não deve apenas limitar-se a acolher os alunos com Trissomia 21, mas deve também praticar uma pedagogia centrada neles, capaz de dar respostas às suas necessidades, o que exige reflexão e mudanças ativas de todos os agentes que intervêm no processo ensino aprendizagem.

Para tal, as atitudes do agente educativo, face à aprendizagem destes alunos, revelam-se elementos essenciais ao seu sucesso.

PARTE III

METODOLOGIA DO TRABALHO DE CAMPO

1. Instrumentação de recolha de dados

Para se realizar um estudo educativo adequado deve-se fazer um levantamento e conhecimento prévio das características dos contextos onde se desenvolverá e dos elementos envolventes que sobre eles exercem influência - os espaços físicos, as pessoas, as relações, os materiais existentes, os contextos escolares, familiares e sociais, para além dos elementos que podem apresentar-se como facilitadores ou barreiras para o estudo.

Optou-se, pelo método de cariz qualitativo uma vez que esta metodologia permite descrever situações, dividir os dados recolhidos e interpretar esses mesmos dados com base em fundamentos teóricos e sob a perspetiva pessoal do investigador. (Bogdan,1994)

Tendo em conta a problemática em causa, utilizou-se como instrumentos de recolha de informação, a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação direta. E completou-se a informação necessária ao trabalho a desenvolver, recorrendo à pesquisa bibliográfica.

1.1. Análise documental

Oliveira (2007) refere que a análise documental tem como principal objetivo a pesquisa de informação em documentos que não receberam qualquer tratamento científico (relatórios, reportagens de jornais, revistas, gravações, fotografias...) e que por esse motivo exige do pesquisador uma análise cuidadosa. A análise documental recorre a dados originais que não receberam qualquer tratamento analítico e que permitem ao investigador uma relação direta com os factos sobre os quais realiza a sua análise.

A análise documental constitui-se como uma técnica importante na investigação qualitativa, seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspetos um tema. O trabalho de análise inicia-se com a recolha, pois, por vezes, os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objetivos e metas.(Sousa & Baptista, 2011)

A consulta, dos documentos da escola e do agrupamento, apresentou-se como indispensável no estudo que se definiu e implementou, uma vez que facultaram parte da informação que permitiu conhecer objetivamente o contexto em estudo e a partir dessa realidade perspetivar o tipo de ação a desenvolver com a aluna com T21.

1.2. Entrevista

Ghiglione e Matalon (1997, p.64) apresentam uma definição mais abrangente, considerando a entrevista como um “encontro interpessoal que se desenrola num contexto e

numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo”.

A escolha da entrevista como técnica de recolha de dados deveu-se ao facto de este método se caracterizar por um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores, onde estes se podem exprimir mais aberta, espontânea e diretamente. As respostas não são limitadas a categorias como no inquérito por questionário e, embora o investigador tenha preparado as suas perguntas, pode sempre fazer algumas alterações de acordo com aquilo que pretende e necessita. (Quivy & Campenhoudt, 2005)

As entrevistas são vistas como conversas intencionais, entre duas pessoas, dirigidas pelo investigador (entrevistador) com o objetivo de obter informações sobre o participante em questão (entrevistado).

Posto isto, para se proceder à recolha da informação necessária, no que diz respeito identificação das estratégias de promoção das capacidades de comunicação e de memorização de uma aluna com T21 em contexto escolar, optou-se pela realização de uma entrevista semiestruturada.

Preferiu-se pela entrevista semiestruturada, pois permite alguma abertura na formulação de perguntas e respostas, dando uma certa liberdade ao interlocutor para se expressar aberta e informalmente, sem se afastar dos objetivos da entrevista.

“Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.192).

Para além de tudo isto, a entrevista semiestruturada tem um guião, com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar. O guião pode ser memorizado ou não. (Sousa & Baptista, 2011)

Relativamente à técnica de registo dos dados recolhidos nas entrevistas, vários são os procedimentos passíveis de serem utilizados, designadamente, registos manuscritos, gravações vídeo e gravações áudio. No entanto, Bogdan (1994) aconselha que as entrevistas devem ser gravadas caso sejam muito extensas ou quando essa técnica de recolha de dados é a base principal que sustenta a metodologia. Este método permite ao entrevistador recolher dados fidedignos não correndo por isso o risco de corromper a informação dada pelos entrevistados.

1.3. Observação Direta

Segundo Sousa e Baptista (2011), a observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local recolha desses mesmos e pode usar métodos categoriais (por exemplo grelhas de observação), descritivos (extensão descrição dos acontecimentos com reflexão do observador) ou narrativos (registos escritos dos dados com linguagem do quotidiano).

A observação naturalista é uma forma de observação sistematizada em que o observador não deve deixar-se influenciar pela interpretação ou julgamento que faz dos acontecimentos que ocorrem, mas registar de forma imparcial tudo o que acontece, mesmo que possa parecer-lhe sem importância Carthy (1966, cit. por Estrela, 2008).

Henry (1961, cit. por Estrela, 2008) defende que a observação naturalista é o estudo de um fenómeno ou objeto no seu meio natural.

Os autores supracitados classificam a observação como naturalista, no entanto existem outros autores que a classificam como observação direta, como podemos comprovar seguidamente e essa será a designação que se irá adotar durante a dissertação.

A observação direta “é aquela em que o próprio investigador recolhe diretamente as informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados.” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.164)

Segundo os mesmos autores, a observação direta tem como base um guia de observação que menciona os comportamentos a observar, mas o observador regista diretamente as informações. Os sujeitos não intervêm na produção de informação procurada. Esta é exteriorizada e recolhida diretamente deles pelo observador.

Quanto aos resultados obtidos pelo tratamento dos dados recolhidos com a aplicação desta técnica colocam-se alguns limites, designadamente quanto à exatidão das conclusões obtidas e a pouca possibilidade de generalizações (Estrela, 2008).

2. Contextualização e caracterização do alvo de estudo

2.1. O meio

A escola onde esta aluna em estudo está inserida encontra-se na denominada Freguesia da Mina com uma área de 283,3 hectares¹¹, no Concelho da Amadora e Distrito de Lisboa. É constituída por zonas distintas: uma área urbanizada que integra o centro da atual cidade da Amadora e uma vasta zona que constitui o limite Norte do Município da Amadora, onde se situam os núcleos populacionais de Carenque e A-da-Beja, antigas aldeias saloias.

¹¹ Informação retirada de <http://www.cm-amadora.pt>

O tipo de habitação existente apresenta características bastante diferenciadas: prédios de construção urbana, alguns bastante antigos, na zona mais baixa da povoação, habitação tipo «barraca», (servindo algumas para guardar animais, alfaias agrícolas ou outros materiais) e pouco a pouco vão surgindo novas habitações. A maioria das habitações encontra-se bastante degradada e a existência de pequenos quintais reforça as características «rurais» do meio.

O comércio local é constituído por algumas lojas, cafés, tascas e mercado municipal. Realiza-se semanalmente, ao domingo, no largo, uma feira bastante frequentada pela população local e arredores.

Nesta localidade existe uma Associação Recreativa e Desportiva, com um Rancho Folclórico e junto à escola funciona um Centro de Infância, um recinto desportivo e um pequeno parque infantil

A povoação é servida apenas por uma estrada e transportes públicos escassos, verificando-se um “isolamento” geográfico.

O nível sócio - económico da população é baixo, resultante de um trabalho mal remunerado, em regime contratual, empreitada ou de mão-de-obra temporário. É um meio suburbano degradado onde se convive diariamente com droga, álcool e prostituição.

A instabilidade da população ativa faz com que em contexto familiar, a mãe se ocupe em trabalhos domésticos ou outros fora de casa regressando tarde a casa e sem tempo para acompanhar os filhos.

Para além disso, a maioria da população ativa não fez a escolaridade obrigatória, tendo apenas o 4º ano de escolaridade.

2.2. A escola: descrição genérica

A escola é um edifício de construção recente e obedeceu a critérios de faseamento. É um edifício moderno com dois pisos interligados no seu interior e com espaços próprios assim organizados:

Piso I

- 4 Salas de aula, sendo uma utilizada pelo jardim de infância e outra pelos tempos livres;
- 1 Gabinete de reuniões e outros serviços de apoio;
- 4 Casas de banho (meninos, meninas, deficientes motores, professores e auxiliares);
- Área administrativa com um gabinete de direção, 1 gabinete de professores e atendimento e 1 gabinete de arquivo e reprografia;
- 1 Gabinete para auxiliares;

- Espaço de apoio à cozinha para lavagem de loiça;
- Cozinha e despensa;
- Polivalente, sendo parte ocupado pelo refeitório, com 2 casas de banho com chuveiros.

Piso 2

- 2 Salas – ludoteca, mediateca e informática;
- 4 Salas de aula;
- 1 Sala de apoio;
- Gabinete médico e serviço de apoio psicológico, com casa de banho;
- Biblioteca;
- 2 Casas de banho (meninos e meninas);
- 1 Arrecadação.

A escola dispõe ainda de amplos corredores com zonas que poderão ser otimizados para desenvolvimento de atividades na área das expressões com bancadas para arrumação e lavagem de materiais.

O mobiliário das salas de aula é constituído por mesas de dois lugares, respetivas cadeiras, secretária, cadeira para o professor e um armário metálico.

A biblioteca possui 4 estantes, 4 mesas redondas e respetivas cadeiras.

Espaços exteriores

- átrio coberto;
- recreio com bancos, papeleiras e bebedouros;
- campo de jogos e parque infantil.

Existe gradeamento à volta de toda a escola, sendo o acesso feito através de um portão, havendo outros dois, um de acesso à cozinha e outro à zona desportiva.

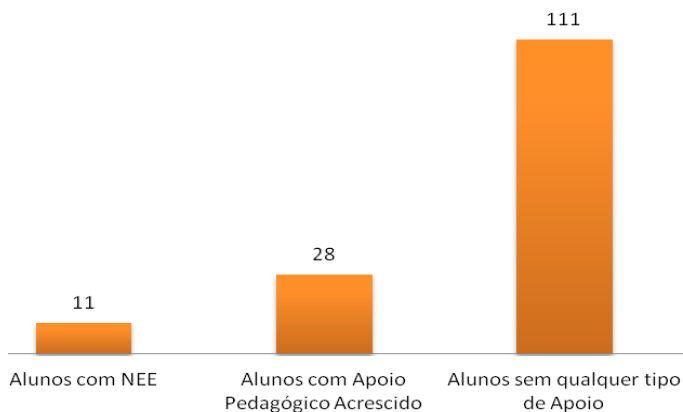
A população escolar é de 150 alunos distribuídos do seguinte modo:

Quadro I – Número de alunos por anos de escolaridade

Turmas	TURMAS							Total
	Jardim de infância	1º ano	2º ano	2º/3º anos	3º ano	3º/4º anos	4º ano	
								7
Número de Alunos	20	26	17	24	21	20	22	150

No gráfico seguinte observar-se, do total de alunos da escola, quantos possuem necessidades educativas especiais:

Gráfico I – Alunos com NEE

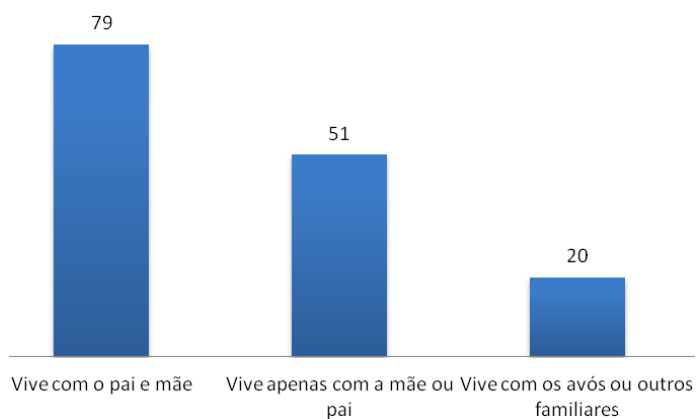


Para dar resposta às necessidades dos alunos existem:

- 1 Educadora de infância;
- 7 Professoras titulares de turma;
- 1 Professora de apoio pedagógico acrescido;
- 2 Professoras de educação especial;
- 2 Terapeutas da fala, prestando serviços pontuais semanalmente;
- e 4 auxiliares de educação.

Relativamente à inserção familiar, a grande maioria dos alunos estão inseridos em famílias monoparentais ou reconstruídas, ou à guarda de outros familiares (sendo os avós, em alguns casos, um recurso para a tutoria dos mesmos), como se pode verificar no gráfico seguinte:

Gráfico II – Tipo de famílias dos alunos



A maioria pertence a uma classe baixa ou média-baixa. As condições de vida de muitas famílias são precárias, usufruindo de auxílios económicos, tais como do rendimento mínimo de inserção social e outros apoios de instituições locais.

Muitas destas crianças são consideradas «crianças em risco» por se encontrarem inseridas em situações de desagregação familiar, por um lado, mas também, devido a problemas de prostituição e de toxicodependência (droga e álcool) de familiares, ou do contato com casos existentes no meio social.

2.3. Projeto educativo do agrupamento

Ao analisar o Projeto Educativo (PE) do agrupamento verifica-se que o agrupamento se interessa pelos alunos com NEE e conseqüentemente em incluí-los na sociedade. Significando isto que o agrupamento e todas as escolas nele inseridas se preocupam com os alunos com ou sem NEE, reestruturando-se de forma a inclui-los da forma mais eficaz.

Ao olhar apenas para a capa do projeto afere-se que o agrupamento está absorvido no tema inclusão, sendo que o título do projeto é: Ventos de inclusão.

Ao examinar o PE observa-se que este expressa o entendimento do agrupamento como um espaço onde educadores e educandos assumem uma postura criativa e interveniente, traduzida na definição e implementação de atividades pedagógicas significativas.

Durante a leitura do PE descobre-se que existem vários serviços à disposição dos alunos e comunidade escolar. Para os alunos com NEE o agrupamento dispõe de vários serviços de apoio educativo tais como: Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), Grupo disciplinar de educação especial e serviço de terapia da fala e um gabinete de apoio ao aluno.

Para ter os seus alunos cada vez mais incluídos o agrupamento estabelece vários protocolos e parcerias com agentes da comunidade, como por exemplo:

- o INDIE – Projeto de Inclusão e Diversidade na Educação;
- o protocolo com a Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas – Amadora (CERCIAMA) estabelece-se o plano de ação que se consubstancia em apoio psicológico e terapia da fala junto de alunos dos vários estabelecimentos de ensino;
- o programa EPIS - Empresários para a inclusão social, com a colocação de um professor destacado na escola que trabalha com professores e alunos no sentido de combater o abandono escolar e situações de exclusão social;

- o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo (ACIDI) promove sessões destinadas a pais e encarregados de educação migrantes, de todo o agrupamento, para a divulgação do processo de regularização e legalização da situação no país;
- e com a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo que ajudou a conceber uma ação de sensibilização para docentes sobre a temática do aluno com autismo e as suas necessidades específicas.

Este projeto educativo menciona que, no ano letivo 2007/2008 todos os alunos com NEE foram reavaliados tendo sido reformulados os seus PEI's ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, 7 de Janeiro.

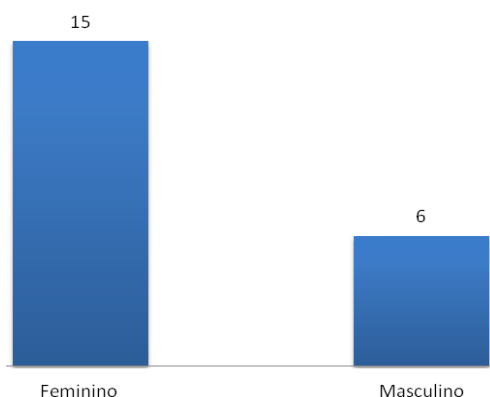
O PE refere ainda que no ano letivo 2009/2010, as problemáticas dos alunos são diversificadas - Trissomia 21, paralisia cerebral, perturbações do espectro do autismo, esquizofrenia, défice cognitivo, défice auditivo, dislexias, hiperatividade com perturbação no défice de atenção, perturbações do foro emocional. Existindo, no 2º e 3º Ciclos, 6 alunos com Currículo Específico Individual – art.º 16º, alínea e) decreto-lei nº 3/2008, 7 de Janeiro.

Em suma, depois do visualizado no PE do agrupamento concorda-se que este agrupamento de escolas está preocupado com a inclusão dos alunos com NEE.

2.4. A turma

A aluna em estudo está inserida numa turma do terceiro ano de escolaridade, constituída por 21 alunos. Quinze alunos são do sexo feminino e seis do sexo masculino, encontrando-se todos entre os 9 e 11 anos de idade.

Gráfico III – Número de alunos e sexo



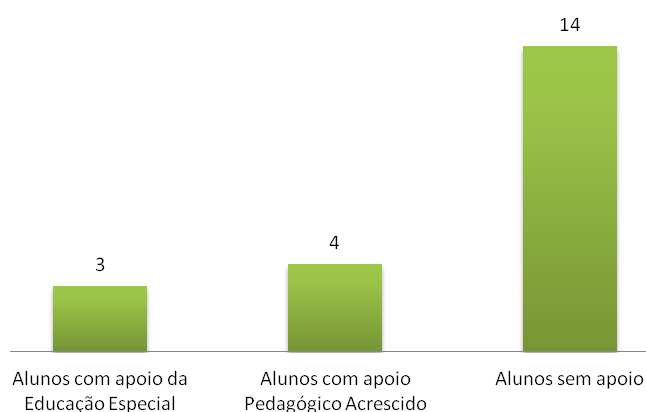
No que respeita aos níveis de aprendizagem da turma existem alunos que têm vindo a apresentar bons resultados, alunos com um desempenho satisfatório e alunos com algumas dificuldades nas várias áreas curriculares. Para além disso na turma existem duas alunas repetentes, repetição essa ocorrida no 2º ano de escolaridade em ambos os casos.

Nesta turma estão inseridos três alunas com NEE, que se encontram a cumprir as medidas educativas que estão estipuladas nos seus Projetos Educativos Individuais (PEI), tendo apoio de uma professora de educação especial e de uma terapeuta da fala, duas vezes por semana durante 45 minutos.

Existe ainda um grupo de quatro alunos que sentem algumas dificuldades em acompanhar a restante turma, no que diz respeito às aprendizagens e como tal, estão a beneficiar de apoio pedagógico acrescido, uma vez por semana durante 1 hora e 30 minutos, prestado pela professora de apoio da escola.

Assim sendo aos alunos apoiados distribuem-se da seguinte forma:

Gráfico IV – Número de alunos e tipo de apoio

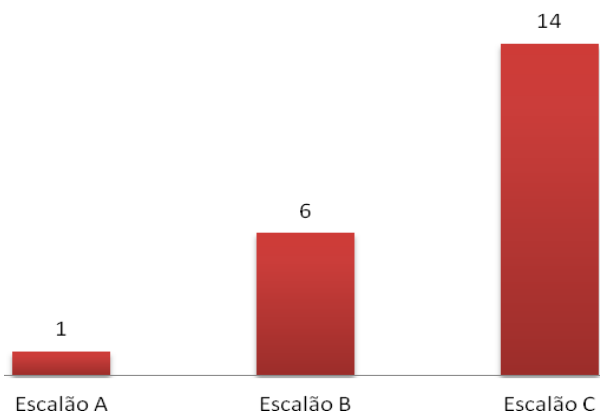


No que respeita à postura e comportamento dos alunos, podemos considerar que são bastante conversadores, inquietos e distraídos, revelando dificuldades em se manterem concentrados, perante as atividades que desenvolvem. No entanto, não se registam problemas de indisciplina, durante a componente letiva.

Nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), as quais a aluna em estudo também frequenta, têm-se registado alguns comportamentos desviantes de desobediência e desrespeito de alguns alunos, perante os professores/dinamizadores, situação esta que se tem tentado solucionar, em conjunto com a professora titular de turma, os professores das Atividades Enriquecimento Curricular e as instituições responsáveis pela contratação dos dinamizadores.

Nesta turma, contrariamente às restantes e à maioria da comunidade escolar, existem poucos alunos abrangidos pelo regime da ação social escolar. Distribuindo-se da seguinte forma:

Gráfico V – Número de alunos em regime de ação social escolar



No que respeita à vida extraescolar dos alunos, revelam ser crianças que passam a maior parte do seu tempo livre em casa onde veem televisão, jogam computador ou brincam com amigos e familiares.

Não são flagrantes na turma situações de subnutrição, falta de higiene ou cuidados de saúde.

No âmbito familiar, são alunos que, no geral, têm famílias minimamente estruturadas ou, pelo menos, com a presença dos dois progenitores e a faixa etária dos mesmos situa-se entre os 27 e os 40 anos de idade.

2.4.1. Organização da sala

Um ambiente organizado e estruturado constitui uma das condições necessárias para que as aprendizagens ocorram plenamente (Cameron, Connor, & Morrison, 2005 cit. por Cadima, 2011).

Segundo os mesmos autores, a capacidade dos professores de organizarem a sala de aula e gerirem e assim conseguirem gerir os comportamentos dos alunos é fulcral para alcançar resultados educativos positivos. Apesar dessa gestão não garantir um ensino eficiente.

Assim sendo de seguida apresentar-se-ão as plantas da sala de aula, durante as observações diretas das aulas de apoio com a professora de educação especial, que se

modificam conforme o tipo de trabalho a desenvolver e a planta da sala de apoio onde decorrem as sessões de terapia da fala.

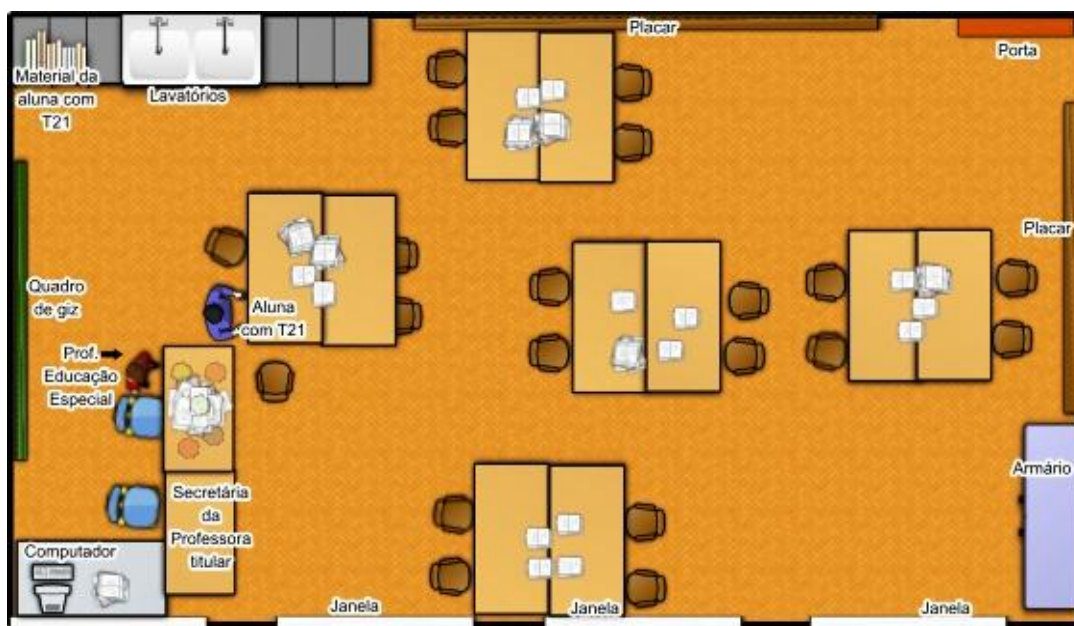
A planta seguinte é referente à primeira observação direta das aulas de apoio de educação especial, aquando da realização de trabalho individual por parte dos alunos.

Imagem I- Planta da sala de aula para trabalho individual



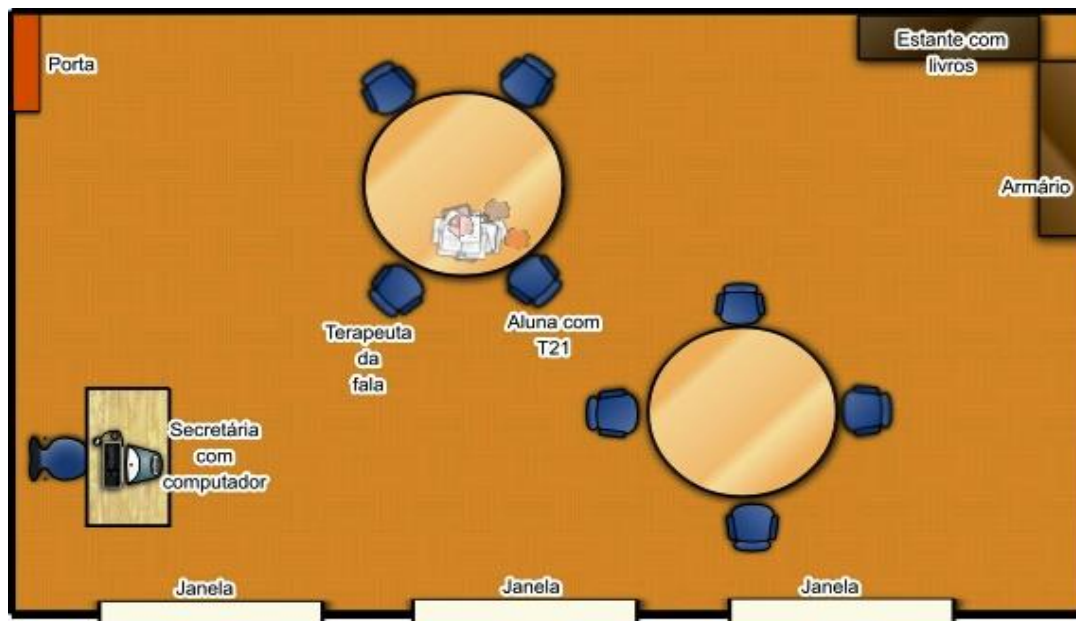
No decorrer das segunda e terceira observações diretas os alunos realizaram trabalho de grupo e a sala encontrava-se do seguinte modo:

Imagem II- Planta da sala de aula, para trabalho em grupo



As sessões de terapia da fala da aluna decorreram na sala de apoio. Podemos ver a disposição da mesma na planta seguinte.

Imagem III- Planta da sala de apoio



2.5. A aluna

2.5.1. História clínica

Atendendo aos dados recolhidos através da ficha de caracterização individual da aluna (Anexo I) sabe-se que gravidez da mãe da aluna em estudo foi vigiada e que a aluna nasceu no Hospital Fernando Fonseca, às 40 semanas de parto normal com índice de Apgar ao 1º minuto de 9 e ao 5º minuto de 10.

A aluna nasceu a 15 de Janeiro de 2002 e a 17 de Janeiro do mesmo ano foi encaminhada para serviço de genética médica da Clínica Médica e Diagnóstico Dr. Joaquim Chaves, onde fez análise citogenética, dessa análise verificar-se através do relatório médico que o estudo cromossómico da aluna “revelou a existência de um cromossoma supranumerário nº21 em todas as células examinadas, o que é compatível com o diagnóstico de Síndrome de Down.” (Anexo II)

Posteriormente foi encaminhada para a consulta de genética, cardiologia pediátrica e psicologia por apresentar alguma dismorfia facial. Após estudo, concluiu-se o diagnóstico de Trissomia 21, apresentando défice cognitivo global de linguagem e um atraso moderado de desenvolvimento.

Segundo a análise documental verifica-se que a aluna começou a andar aos 18 meses e desfraldou aos 2 anos, não havendo referência à fala.

A nível de saúde, mostrou sempre um padrão saudável, tendo sido sujeita a internamento apenas uma vez, devido a problemas no canal lacrimal. Para além disso, das doenças infantis ou de contágio só teve varicela. A aluna possui problemas relacionados com a visão, tendo miopia, o que a obriga a usar óculos.

No PEI (Anexo III) da aluna pode constatar-se que esta apresenta perturbação do Desenvolvimento, em todas as áreas informação recolhida do relatório médico passado na consulta de Desenvolvimento do Hospital Fernando da Fonseca.

Considera-se que a aluna teve sempre um bom acompanhamento médico, pois no seu processo individual fazem parte alguns relatórios e documentos relevantes.

2.5.2. História educacional

Com o apoio da análise documental existente no processo individual da aluna podemos afirmar que a aluna ingressou na creche no ano letivo 2002/2003. Foi acompanhada pelo serviço de intervenção precoce, em apoio externo ao Jardim de infância, com uma hora de apoio domiciliário e outra hora no centro de Saúde, até ao ano letivo 2008/2009.

No Jardim de infância usufruiu de apoio por parte da educadora de educação especial do agrupamento de escolas e beneficiou de apoio direto, em sala de aula, por parte de uma docente do serviço de intervenção precoce disponibilizando também orientações à educadora e à família.

Em 2009/2010 ingressou no 1º ciclo do ensino básico, onde foi bem aceite pelo grupo e beneficiou de apoio da professora de educação especial, de apoio pedagógico personalizado e de terapia da fala.

Em 2010/2011 manteve o grupo, embora tivesse mudado de professora, mas continuou com os mesmos apoios a nível de educação e desenvolvimento.

No presente ano letivo, 2011/2012 manteve o grupo e a professora e manifesta estar muito bem adaptada à escola e à professora, bem como ao espaço e toda a comunidade escolar. Durante este ano continuou a beneficiar de apoio da professora de educação especial e de terapia da fala.

No que diz respeito ao comportamento a aluna é sociável, simpática e afetuosa, mantendo uma relação de amizade com os seus pares e com os adultos que com ela convivem.

Atualmente o nível de realização da aluna nas diferentes áreas é satisfatório, na medida em que, se observam progressos a todos os níveis. Contudo é de salientar que a aluna continua a apresentar dificuldades ao nível da comunicação, mostrando um discurso impercetível, mas esforçando-se em utilizar o som associado ao gesto. Para além disso o seu léxico continua a ser reduzido, todavia a aluna mostra-se bastante motivada para falar corretamente.

É ainda de salientar que a aluna continua a demonstrar défices na memorização. Ainda não foi capaz de memorizar o seu nome completo, não consegue memorizar noções simples, não é capaz de repetir palavras anteriormente expressas pelo adulto e ainda não consegue recontar uma pequena história previamente contada ou do seu quotidiano. Todavia revela-se interessada para o conseguir fazer apesar de ser por curtos períodos de tempo.

Apesar de todas as suas evoluções satisfatórias a aluna necessita de aumentar os períodos de atenção/concentração e para assim conseguir progredir na compreensão e organização de ideias no sentido de estruturar o pensamento próprio.

Todas as informações anteriormente referidas foram retiradas do PEI da aluna (anexo III) e averiguadas na checklist com referência à classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde, CIF. (Anexo IV)

2.5.3. História Familiar

Depois da análise da ficha de caracterização individual da aluna (Anexo I) constata-se que vive num apartamento numa fratria de três, com o pai de 39 anos, com a mãe também de 39 anos, com o irmão de 14 anos, com a irmã de 6 anos e com a avó materna.

Os pais da aluna estão a laborar, o pai é vidraceiro e a mãe é auxiliar de ação educativa e ambos os irmãos estão a estudar. Sendo que a irmã mais nova estuda na mesma escola da aluna em questão, no 1º ano de escolaridade.

A aluna partilha o quarto com a irmã. Vive a 3km da escola e desloca-se até lá de carro ou com a mãe ou com a tia conjuntamente com a irmã.

Considera-se que a aluna vive em boas condições de habitabilidade, pois tem água canalizada, esgotos, eletricidade, casa de banho com chuveiro, cozinha e quartos (não individuais). Para além disso possuem três televisões, um computador, uma playstation e um DVD.

Nos tempos livres nos dias de aulas, a aluna costuma ir para casa da avó paterna. Gosta de brincar, mas sempre acompanhada. Ajuda os pais nas tarefas domésticas tais

como a limpeza, mas durante pouco tempo. Nos tempos livres não tem atividades extracurriculares fora do contexto escolar.

Nos tempos livres nos fins de semana costuma ver televisão, passear com os pais, brincar em casa e ajudar os pais em casa.

Já durante as férias costuma ficar em casa com os pais e com a avó, pois as férias da família são passadas em casa.

A família da aluna é um fator ambiental facilitador para o desenvolvimento da mesma, visto proporcionar-lhe alimentação, cuidados de higiene, cuidados médicos e terapêuticos necessários. E por fim, fornece-lhe também um ambiente cuidado, estável e de amor, tal como mencionam no PEI da aluna. (Anexo III)

3. Aplicação de técnicas e instrumentos

3.1. Validação

Segundo (Sousa e Baptista, 2011), na investigação qualitativa, embora não existo elemento generalização, na medida em que os estudos são contextualizados, existem algumas formas de validar e dar o máximo de fiabilidade à investigação:

- Rigor ou validade interna – as conclusões estão centradas na credibilidade do investigador, que é estabelecida com base no rigor e pormenor com que este descreve o estudo que realizou, bem como o processo pelo qual obteve determinadas informações ou chegou a certas conclusões;
- Triangulações – encontrar convergência noutras fontes de informação, com diferentes investigadores ou diferentes métodos dos utilizados;
- Feedback – receber parecer/reação dos participantes no estudo e ouvir as suas opiniões relativamente aos resultados do estudo;
- Opinião ou validação por pares – procurar a opinião de investigadores da mesma área ou que tenham estudos semelhantes, não só relativamente aos resultados, como também à validação de metodologias a usar durante o estudo.

Para que o estudo realizado fosse o mais válido possível, mostraram-se as grelhas de observação antes de se iniciar as observações nas aulas de apoio com a professora de educação especial e com a terapeuta da fala. Depois de terminadas as observação diretas apresentaram-se as tabelas de observação devidamente preenchidas e conversou-se com a profissional que interagiu naquele momento com a aluna com Trissomia 21, dando-lhe a conhecer o que se observou e confrontá-la com observações realizadas. Este procedimento tinha como intuito perceber se o que a docente e/ou a terapeuta pretendia transmitir foi o

que o investigador aferiu. Caso o aferido não estivesse correto dar-lhe-íamos a oportunidade de se justificar, no entanto, isso não se verificou.

O mesmo ocorreu com as entrevistas realizadas à professora titular de turma, à professora de educação especial e à terapeuta da fala. Ou seja, depois de realizadas as entrevistas, ouvidas em áudio e descritas na íntegra e foram apresentadas às intervenientes com o intuito de verificar se estava descrita toda a informação transmitida.

Consideraram-se estes procedimentos convenientes para a investigação, pois seria benéfico reter e registar todas as observações e informações dadas pela aluna e pelas profissionais que interagem com ela, visto o investigador manifestar pouca prática de observação e investigação.

Tal procedimento, apesar de ser contestado por alguns especialistas em investigação, revela que os investigadores qualitativos mostram uma grande preocupação pelo rigor da interpretação dos dados recolhidos na sua investigação. (Bogdan, 1994)

3.2. Procedimentos

Tendo em atenção o objetivo geral deste estudo: Identificar estratégias para a promoção das capacidades de comunicação e de memorização de uma aluna com Trissomia 21, o primeiro procedimento efetuado foi selecionar as diferentes técnicas de recolha de informação que serviram como suporte e fundamentação da/e na observação desenvolvida com a aluna.

Para qualquer uma das técnicas selecionadas - análise documental, entrevista semiestruturada e observação direta - existiu sempre o cuidado de apresentar aos diferentes intervenientes (professoras titular de turma, de educação especial e terapeuta da fala) uma informação clara sobre o quê, o porquê, o como, o quando e o para quê do trabalho a realizar, para que todos pudessem atribuir significado ao que lhes foi proposto e se sentissem envolvidos e motivados ao longo de todo o processo.

Depois de todos os procedimentos aceites, pelos intervenientes acima referidos, sentiu-se necessidade de pedir autorização aos pais da aluna (Apêndice I), para assim se conseguir realizar o estudo de forma séria, exemplar e cuidada, salvaguardando a confidencialidade da aluna e familiares.

3.2.1. Análise Documental

A análise documental foi realizada na sala de aula da aluna em estudo, depois do horário habitual de aulas, com a devida autorização da professora titular de turma e por vezes com presença a mesma.

Neste trabalho, este tipo de análise incide particularmente sobre a legislação portuguesa referente à educação e inclusão educativa, sobre o projeto educativo do agrupamento e sobre o processo individual da aluna. Processo esse que compila vários documentos fulcrais da aluna e que dão apoio aos profissionais que trabalham com ela, visto fornecerem informações importantíssimas relativas à mesma e relativamente a todo o seu percurso clínico e educacional.

No processo individual da aluna observar-se que existe e existiu desde sempre um bom trabalho multidisciplinar, pois encontram-se vários relatórios dos médicos e terapeutas pelos quais a aluna tem vindo a ser vigiada. Encontram-se todos os documentos educacionais importantes para os alunos com NEE, tais como: Programa Educativo Individual, relatórios circunstanciados, relatório técnico-pedagógico (RTP), relatórios de intervenção precoce, entre outros.

Recorreu-se a esta técnica porque a consulta de todos estes documentos e outros registos disponíveis facilitaram: a recolha de parte da informação necessária para o melhor conhecimento da aluna, enquanto pessoa, aluna e colega; o conhecimento dos seus contextos de vida (facilitadores ou barreiras para o seu desenvolvimento); o conhecimento das suas potencialidades, competências e problemáticas; possibilitou um melhor conhecimento e identificação das características e das dinâmicas educativas da escola, da turma e a compreensão efetiva as dificuldades nas áreas que justificaram este estudo.

3.2.2. Entrevista

Após a seleção dos participantes, foi realizada uma reunião informal com cada um dos entrevistados, no sentido de serem apresentados os objetivos do estudo, explicados os procedimentos a utilizar na recolha de dados - gravação integral da entrevista e elucidadas todas as dúvidas colocadas.

Sem qualquer inibição, as profissionais mostraram desde o primeiro contato interesse em participar e contribuir para este estudo. Todas autorizaram a gravação integral da entrevista, não só para garantir a fidelidade da recolha de dados como também para facilitar a posterior análise. Para além disso, foi-lhes garantida a sua confidencialidade, bem como a não identificação de instituições ou pessoas nos dados a apresentar.

Decidiu-se recorrer à entrevista para conhecer as estratégias utilizadas para a promoção das capacidades de comunicação e de memorização utilizadas pela professora titular de turma, pela professora de educação especial e pela terapeuta da fala, aferir o conhecimento de cada uma quanto ao tema, conhecer as dificuldades sentidas na lidação pedagógica com esta aluna e identificar qual a formação específica que detêm para lidar com alunos com T21 e dificuldades ao nível da comunicação e da memorização.

Para a realização das entrevistas elaborou-se o guião para as entrevistas das professoras titular de turma e de educação especial (Apêndice II) e o guião para a entrevista da terapeuta da fala (Apêndices VII).

Estes serviram para ir ao encontro dos objetivos geral e específicos e para nos auxiliar na condução da entrevista recolhendo as informações necessárias à operacionalização do estudo.

Os guiões que serviram de base para a concretização da entrevista são constituídos por seis blocos.

O bloco A está relacionado com a legitimação da entrevista, garantia de confidencialidade e motivação do entrevistado para a mesma.

No bloco B procede-se à realização de uma breve caracterização pessoal e profissional dos entrevistados. Recolhem-se dados sobre as habilitações académicas e profissionais, tempo de serviço docente, funções que desempenha ou desempenhou e experiência com alunos com NEE.

Os blocos seguintes prenderam-se com a recolha de dados para o tema central do estudo: bloco C – Comunicação – Caracterizar a aluna a nível de comunicação; quais as estratégias utilizadas; que tipo de comunicação estabelece com a professora com a aluna e vice-versa e que tipo de comunicação estabelece a aluna com os seus pares em sala de aula e vice-versa (este último objetivo não se verifica em contexto de apoio de terapia da fala, como tal, não está inserido no guião de entrevista da terapeuta) (Apêndice V). O bloco D – Memorização – Caracterizar a aluna a nível de memorização e verificar quais as estratégias utilizadas; bloco E – Formação – Recolher opiniões sobre a formação inicial e contínua das profissionais nas áreas em estudo; bloco F – Dados complementares – Dar oportunidade aos entrevistados para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos e agradecer o contributo prestado.

Depois de realizadas as entrevistas descreveram-se protocolos das entrevistas às professoras, titular de turma e de educação especial (Apêndices III e V) na íntegra e o protocolo da entrevista à terapeuta da fala (Apêndice VIII). Posteriormente procedeu-se à análise das entrevistas às professoras (Apêndices IV e VI) e à análise da entrevista à terapeuta da fala. (Apêndice IX)

3.2.3. Observação direta

Para este estudo realizaram-se observações diretas, nas aulas de apoio da professora de educação especial e da terapeuta da fala com recurso a grelhas de observação (Apêndice X e XIII) para permitir recolher informações relacionadas com os comportamentos e a interação estabelecida entre os diferentes intervenientes, e ao mesmo

tempo averiguar quais as dificuldades da aluna nas áreas em estudo, identificar as estratégias utilizadas com a aluna para promover a comunicação e a memorização, verificar qual o tipo de comunicação estabelecido pela aluna com os que a rodeiam e vice-versa, bem como o seu empenho e desempenho durante as atividades propostas. Para posteriormente e em cruzamento com os dados obtidos nas entrevistas verificar-se se os objetivos proposto foram alcançados.

Este estudo consubstancia seis observações, com a duração de 45 minutos e decorreram entre Maio e Junho de 2012. Estas observações diretas tiveram como intuito aferir estratégias para a promoção das capacidades de memorização e de comunicação de uma aluna com Trissomia 21. Três das observações aconteceram dentro da sala de aula, durante o apoio da professora de educação especial, no desenrolar da aula e as outras três ocorreram nas sessões de terapia da fala, na sala de apoio.

Como foi referido anteriormente, para se realizarem as observações diretas definimos como instrumentos para registo da informação, grelhas de observação. Com as informações relevantes retiradas das grelhas de observação e fizemos a descrição de todas as observações (Apêndices XI e XIV) e posteriormente realizámos grelhas de análise das aulas observadas (Apêndices XII e XV). Com todos estes registos, partimos para a interpretação dos dados.

4. Interpretação dos resultados

Nesta seção serão apresentados, de modo sistematizado, os dados recolhidos bem como a consequente interpretação, tendo-se como referência, os objetivos formulados para a presente investigação.

Problemas da aluna na comunicação.

Os dados fornecidos pelas entrevistas apontam que todas as profissionais que interagem com a aluna com Trissomia 21, referem o mesmo problema ao nível da comunicação, mencionando que a aluna não comunica de forma clara e fluente, expressando-se apenas por sílabas, holófrases e/ou sons.

Segundo a professora titular de turma a aluna *“não consegue comunicar de uma forma clara, pois sente muitas dificuldades em expressar-se.”* (Apêndice III)

No olhar da professora de educação especial *“A aluna não comunica, mas verbaliza sílabas das palavras, utiliza sons e um vocabulário próprio associando a gestos, comunica*

muito por holófrases para ordens, por exemplo sai, anda (...) ela substitui as palavras por sons ou sílabas.” (Apêndice V)

Já a terapeuta da fala refere que a aluna *“consegue entender ordens e executá-las minimamente, mas não se consegue expressar. Não consegue realizar um diálogo fluente. Apenas oraliza sílabas e por vezes faz-se acompanhar de gestos para se fazer entender.”* (Apêndice VIII)

Declarações que se confirmaram aquando das observações diretas em sala de aula, onde se verifica que a aluna não conseguiu manter uma conversa, teve dificuldades em relatar acontecimentos reais ou imaginários de acordo com imagens visualizadas; não conseguiu contar uma história de acordo com a imagem de um animal mostrada por uma colega; não explicou verbalmente ideias ou pensamentos; teve dificuldades em empregar palavras completas, comunicou apenas usando sílabas e holófrases para dar ordens e emitiu sons. (Apêndices XI e XIV)

As incapacidades da aluna referidas anteriormente também foram observadas durante as sessões de terapia da fala. Nestas sessões observou-se que a aluna apresentou: incapacidade da aluna em mantêm um diálogo fluente, só o conseguiu com a ajuda constante da terapeuta; dificuldades em contar autónoma e fluentemente uma história, para o realizar a terapeuta proferiu frases e a aluna terminou-as com sílabas ou pequenas palavras; dificuldades em relatar acontecimentos ou histórias reais de acordo com imagens visualizadas necessitou de auxílio, a terapeuta dizia uma frase e ela apenas terminava com a última palavra, muitas vezes expressa por sílabas da mesma ou por sim ou não; dificuldade em exprimir ideias, pensamentos vividos no passado recente ou longínquo e por fim mostrou incapacidade em repetir frases ou sequência de palavras corretamente.

Depois das observações diretas e conforme a entrevista da terapeuta da fala é evidente que a aluna apresenta dificuldades na linguagem expressiva manifestando melhor linguagem receptiva. Como confirma Cunningham (2008, p.237) *“...a linguagem receptiva (entender o que foi dito) é relativamente mais forte que a linguagem expressiva (fala).*

Segundo Troncoso e Cerro (2004) as crianças com Trissomia 21 têm dificuldades na linguagem expressiva e em dar respostas verbais; dando melhores respostas motoras. *“Isto deve ser tomado em consideração pelo educador para não pensar que a criança não entende uma ordem, se o que espera é só uma resposta verbal.”* (p.13)

Para Rodríguez (2012), a capacidade de compreensão linguística de uma criança com Trissomia 21 é superior a sua capacidade de expressão verbal. A linguagem verbal pode-se considerar um ponto fraco na aprendizagem das pessoas com Trissomia 21, que pode camuflar muitos conhecimentos que possuem, mas que não são capazes de

verbalizar. Deve-se ter em atenção esta particularidade quando se dão instruções, pois podem dar um número de respostas diminuto, dando a impressão que não estão a entender.

No entanto considera-se que esta circunstância não deve desanimar as professoras e a terapeuta, pelo contrário, deve alertá-las para que continuem o seu trabalho de forma sistemática, porque as respostas da aluna acontecerão mais cedo ou mais tarde.

Assim sendo verificou-se que as dificuldades da aluna ao nível da comunicação, observadas nas aulas de apoio com a professora de educação especial e as dificuldades observadas nas sessões de terapia da fala são comuns. Ou seja, concluímos que o espaço/contexto não condicionou ou valorizou a aluna nesta área.

Comunicação estabelecida pela aluna com as profissionais em contexto escolar.

Os dados obtidos pelas entrevistas indicam que todas as profissionais que trabalham com a aluna, nomeadamente, a professora titular de turma, a professora de educação especial e a terapeuta da fala, afirmam que a aluna primeiramente tenta oralizar, para se fazer entender, todavia, por vezes não consegue e sente necessidade de recorrer aos gestos e a expressões faciais.

Conforme as palavras da professora titular de turma *“A aluna primeiramente faz uso da palavra, mas como não se expressa corretamente, eu tento perceber o que ela me quer dizer, o que pretende transmitir (...) por tentativa de interpretação de expressões faciais e de gestos.”*

De acordo com a professora de educação especial *“apresenta comunicação oral, expressando apenas sílabas de palavras e associando-as a gestos(...).”*

Já a terapeuta da fala refere que a aluna *“pronuncia sílabas e alguns vocábulos do seu conhecimento, no entanto, recorre ainda aos gestos em complemento.”*

Relativamente ao tipo de comunicação que a aluna estabelece com as professoras em sala de aula, observou-se que esta comunicou maioritariamente usando sílabas e holófrases para dar ordens e em complemento recorreu a gestos.

No entanto, na atividade no computador, visualizou-se que a aluna oralizou apenas usando sílabas, comunicou oralmente e foi notório que não necessitou de recorrer a gestos. (Apêndices X e XI)

Quanto ao tipo de comunicação que a aluna estabeleceu com a terapeuta em contexto escolar, verificou-se que a aluna tentou essencialmente usar a linguagem oral para se expressar, contudo recorreu a gestos para complementar a comunicação e em algumas atividades também usou o modo de articulação das palavras.

As atividades onde a aluna não recorreu a gestos e apenas oralizou foram: jogo no computador, atividades de articulação de palavras e no jogo de pares iguais. (Apêndices XIII e XIV).

Comunicação estabelecida pelas profissionais com a aluna.

Através das informações fornecidas pelas entrevista foi notório que todas as profissionais referem que comunicam com a aluna com Trissomia 21 essencialmente através de comunicação oral, recorrendo aos gestos ou às expressões faciais (no caso da terapeuta da fala) como complemento à comunicação, para serem entendidas pela aluna.

Tal como refere a professora titular de turma *“eu tento sempre comunicar oralmente com ela, só uso os gestos caso ela não esteja mesmo a compreender o que lhe pretendo transmitir.”*

Ou como menciona a professora de educação especial *“eu comunico oralmente com ela, só uso os gestos como último recurso para ela me entender.”*

E ainda como aferiu a terapeuta da fala *“eu comunico com a aluna utilizando apenas linguagem oral, mas por vezes tenho de usar também gestos e expressões faciais para que a aluna me entenda.”*

Pode-se observar o anteriormente referido aquando das observações das aulas de apoio da professora de educação especial, pois esta tentou comunicar sempre oralmente só usou o gesto excecionalmente para auxiliar o diálogo que tentava manter. Para além disso observou-se que a professora insistiu com a aluna para que se exprimisse essencialmente de forma oral.

No entanto na atividade no computador a professora comunicou apenas oralmente, não necessitou de usar gestos. Também durante o trabalho de grupo a docente não precisou de recorrer a gestos ou sons com a aluna, pois todas as ajudas para entender o que era proposto foram dadas pelos pares.

No decorrer das observações das sessões de apoio da terapeuta da fala, aferiu-se que o tipo de comunicação estabelecido com a aluna foi o mesmo que a aluna com a terapeuta, ou seja, tentaram utilizar essencialmente linguagem oral e recorrer aos gestos apenas se necessário.

Na atividade de articulação de palavras frente ao espelho a terapeuta comunicou com a aluna, apenas oralmente, nunca recorreu a gestos e usou somente o modo de articulação das palavras (a posição da língua nos lábios ou no palato).

Também nas atividades no computador e no jogo dos pares iguais, a terapeuta utilizou apenas palavras orais para comunicar e não sentiu a necessidade de recorrer a gestos.

Assim concluímos que o tipo de comunicação estabelecido pelas profissionais que interagem com a aluna e vice-versa é o mesmo, ou seja, ambas comunicam oralmente e usam gestos apenas para complementar a comunicação.

Comunicação da aluna para com os pares em sala de aula.

Os dados fornecidos pelas entrevistas indiciam que o tipo de comunicação que a aluna estabelece com os seus pares dentro da sala de aula é o mesmo que estabelece com as professoras ou adultos. Primeiramente a aluna tenta comunicar oralmente, mas caso não consiga usa os gestos ou sons em complemento à sua comunicação expressiva.

Segundo a professora titular de turma *“a aluna comunica com os seus pares como comunica comigo e com todos os que a rodeiam. Tenta fazer-se entender por palavras, mas quando não consegue usa sons e gestos.”*

De acordo com o referido com a professora de educação especial a aluna estabelece o mesmo tipo de comunicação com os pares que estabelece com ela *“o mesmo que comigo”*. Ou seja, primeiro tenta comunicar oralmente, usando os gestos apenas em auxílio à sua expressão.

Como se confirma, nas observações realizadas em sala de aula, onde se constatou que a aluna comunicou com os seus pares da mesma forma que comunicou com as professoras, ou seja, comunicou oralmente, por holófrases ou por sílabas e recorreu aos gestos para melhorar a comunicação. (Apêndice XI e XIV)

Para Karagiannis e colaboradores (1996, cit. por Correia 2005, p.16) a inclusão *“facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social. Através de constantes interações com os seus pares, os alunos adquirem mais e melhores competências académicas, sociais e de comunicação”* tal como verificámos durante as observações diretas.

Comunicação dos pares para com a aluna em sala de aula.

Através das informações obtidas pelas entrevistas pode-se que o tipo de comunicação que os pares estabelecem com a aluna em sala de aula é essencialmente através de linguagem oral, contudo também usam os gestos para se fazerem entender.

De acordo com a professora titular de turma *“Os pares comunicam com a aluna essencialmente de forma oral, mas por vezes ela não compreende e então eles tentam usar gestos que a aluna compreenda.”*

Tal como confirma a professora de educação especial *“Os seus pares (...) interagem com ela oralmente, (...) Quando não se conseguem fazer entender usam os gestos.”*

Através das observações das aulas de apoio em sala de aula verificou-se que a comunicação estabelecida entre os colegas e a aluna, ocorreu essencialmente através de linguagem oral, recorrendo a gestos e sons para que a aluna compreendesse o que pretendiam transmitir.

Em suma, observou-se que os pares tentam comunicar com a aluna através de linguagem oral, fazendo recurso dos gestos como complemento à comunicação.

Pensamos que esta comunicação entre pares, que ocorreu maioritariamente durante os trabalhos de grupo é fulcral para o desenvolvimento da aluna com T21.

Tal como menciona Cunha e Santos (2007) “ O aluno com deficiência mental precisa que sejam desenvolvidas as suas capacidades de memória, atenção, linguagem, comunicação...e esse desenvolvimento é beneficiado pela presença e interacção dos outros” (p.42).

Estratégias utilizadas para desenvolver a comunicação.

De acordo com os dados obtidos pelas entrevistas constata-se que as atividades mencionadas pelas profissionais que trabalham com a aluna em estudo são praticamente as mesmas, mas apresentadas de formas diferentes. Julgando-se que isto acontece, porque existe um bom trabalho em equipa multidisciplinar.

Algumas atividades referidas para a melhoria da comunicação foram:

- Nomeação e categorização de imagens;
- Descrição oral de puzzles e sua montagem;
- Reconto de histórias com recurso a imagens;
- Jogos multimédia;
- Manuseamento de objetos;
- Proposta de ordens simples.

A professora de educação especial mencionou que a metodologia mais utilizada para a promoção da capacidade de comunicação foi a repetição das atividades. (Apêndice III, V e VIII)

Através das observações, verificou-se que as estratégias que estão a ser utilizadas pela docente de educação especial em sala de aula para desenvolver a comunicação da aluna são:

- diálogo, atividade em que a aluna manifestou algumas dificuldades de comunicação e em que se mostrou desinteressada no final da mesma;
- atividade de nomeação de imagens em cartões, com ações (verbos) e com desenhos (nomes) e sua categorização; a aluna não mostrou grandes dificuldades na atividade de nomeação, no entanto, manifestou bastantes limitações em categorizar;
- puzzles, a aluna manifestou dificuldades em oralizar o observado e construiu-o por tentativa erro;
- jogo no computador, comunicou apenas oralizando, não recorreu a gestos;
- trabalho de grupo, metodologia muito bem aceite pela aluna, não mostrou desinteresse pela atividade, interagindo com os colegas e realizou tudo o que os colegas propunham.

Para além disso a professora de educação especial recorreu frequentemente à repetição, para a aluna evoluir comunicativamente, estratégia aconselhada por vários autores e já mencionada no ponto 10.1 deste trabalho.

Relativamente às estratégias utilizadas para desenvolver a comunicação da aluna verificou-se que a terapeuta da fala recorreu essencialmente ao seguinte tipo de atividades:

- diálogo, atividade em que a aluna necessitou de ajudas constantes para o manter;
- recontar história através de imagens, a terapeuta construía a frase e a aluna só a terminava (dessa forma verificou-se que a aluna sabia a história);
- jogo dos pares, atividade que a aluna dominou;
- articulação de palavras frente ao espelho, onde só usou formas de articulação das palavras e palavras orais;
- dominó dos verbos, não teve dificuldades, mas usou gestos para explicar as imagens;
- nomeação de imagens em cartões e categorização, dificuldades essencialmente na categorização e usou gestos para auxiliar a comunicação;
- jogo no computador, não recorreu a gestos e não precisou que a terapeuta usasse;
- Nomeação de ações em cartões; a terapeuta e a aluna recorreram a gestos para auxiliar a comunicação.

A terapeuta da fala apelou à repetição constante das mesmas atividades e usou muito o reforço positivo que é bastante importante para manter a motivação da aluna.

Nestas observações foi evidente que a terapeuta recorreu a um maior número de atividades. Estas já tinham sido repetidas e apresentadas de formas diferentes, o que é fundamental para que a aluna com Trissomia 21 evolua a todos os níveis, mas mais especificamente ao nível das áreas em estudo – comunicação e memorização.

Tal como menciona Troncoso e Cerro (2004), a aluna com Trissomia 21 “necessitará que se lhe ensine de um modo diferente, com uma metodologia mais sistematizada (...) com maior variedade de materiais e de actividades, com uma linguagem mais simples, clara e concreta...” (p.19)

Verificou-se também que as profissionais tentaram ao máximo usar imagens, desenhos, jogos interativos, pois a visão, a memória visual é uma área forte nesta criança, contrariamente à memória auditiva, assim sendo deve-se valorizar a visão da aluna.

Como refere Voivodic (2004), a criança com Trissomia 21, tem dificuldade em reunir informações na memória auditiva imediata de forma continuada, refletindo-se essa dificuldade no desenvolvimento da linguagem, pois ao não conseguir armazenar corretamente as frases, mais tarde também não as vai reproduzir de forma correta.

No jogo das letras no computador, jogo de iniciação à leitura e à escrita, onde a aluna tinha de fazer corresponder um som ao início de uma palavra apresentada visual e auditivamente, a aluna não manifestou dificuldades. Tal como a terapeuta da fala referiu na entrevista *“estamos a iniciar a leitura e a escrita com a aluna também como forma de tentarmos colmatar as dificuldades de linguagem.”* Estratégia que consideramos fundamental para melhorar a comunicação, pois como refere Troncoso e Cerro (2004):

“A leitura estimula o enriquecimento semântico e a capacidade sintática e o aperfeiçoamento da articulação das palavras. É ao ver as palavras escritas que a criança se dá conta de que, na sua linguagem normal, omite a pronúncia de letras ou sílabas e, ao esforçar-se por as ler bem, vai articulá-las melhor.” (p.17)

Ou como refere Contrim e Condeço (2010), o ensino da leitura leva a criança com Trissomia 21 a melhorar o seu discurso, a sua linguagem e as suas competências na memória a curto prazo.

Para além disso realizaram-se trabalhos de grupo onde a aluna se manteve sempre atenta e realizou com entusiasmo todas as atividades que os colegas de grupo lhe pediram. Atividade que se julga ser de extrema importância para o desenvolvimento da aluna com Trissomia 21. Segundo Correia (2005, p.10) “o ensino cooperativo e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais. Estes tipos de ensino proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagens para todos os alunos.”

Como referiram a terapeuta da fala e a professora de educação especial nas suas entrevistas o trabalho de grupo e conseqüentemente a inclusão são benéficos para todos os alunos. (Apêndice V e VIII)

Da mesma forma como declara Correia (2005):

“A filosofia da inclusão também traz vantagens para os alunos sem necessidades educadas especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Desta forma, eles aprendem que cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros.” (p.15)

Verificou-se também que nas atividades no computador, jogo de pares e articulação de palavras a aluna não teve necessidade de usar gestos, conseguindo fazer-se entender apenas oralmente usando holófrases e pequenas frases. Assim sendo considera-se que estas atividades/estratégias são adequadas para a promoção das capacidades de comunicação desta aluna.

A aluna empenhou-se de diversas formas conforme as atividades apresentadas, como se pode ver no (Apêndice X e XIII), a partir dessa verificação podemos aferir em que atividades a aluna teve mais sucesso e melhor desempenho.

Preparação específica das profissionais para colmatar os problemas de comunicação e de memorização.

Os dados fornecidos pelas entrevistas apontam que as entrevistadas que trabalham com a aluna possuem somente a sua formação inicial, a experiência profissional e a partilha de saberes entre colegas, como preparação específica para lidarem com crianças com dificuldades em comunicar.

Segundo a professora titular de turma *“Eu não tenho qualquer tipo de preparação específica para lidar com problemas de comunicação apenas a da formação inicial. Ajo mais por intuição e retiro informações e ideias das conversas e reuniões formais e informais com a professora de educação especial e com a terapeuta da fala, onde aferimos diferentes estratégias de comunicação a realizar com a aluna.”*

A professora de educação especial também refere que *“Não tenho nenhuma preparação específica para lidar com problemas de comunicação. Tenho apenas a obtida durante a minha formação académica e a que fui adquirindo com a experiência profissional.”*

Já a terapeuta da fala refere que *“A preparação específica que tenho é apenas a licenciatura na área, que me permite identificar as necessidades dos alunos e auxilia-los para que consigam ultrapassar as suas dificuldades.”*

No entanto, para Correia (2005) é indispensável que todas as escolas se preocupem com a formação dos docentes e não docentes de acordo com os objetivos previamente definidos. E no caso de terem alunos de terem alunos com NEE a formação é crucial, para que s serviços educacionais sejam os mais adequados. A formação específica é necessária para lhes permitir perceber as problemáticas que os seus alunos apresentam e que estratégias devem ser consideradas.

Já Hunter (1999, cit. por Correia, 2005) refere que:

”preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificado e selecionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola. A formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos.” (p.28)

Dificuldades da aluna na capacidade de memorização.

Os dados fornecidos pelas entrevistas indiciam que a aluna não memoriza a informação recebida por longos períodos de tempo e não consegue ir buscar a informação à memória para evocá-la quando necessário.

De acordo com professora titular de turma as dificuldades da aluna ocorrem *“no armazenamento da informação. Quando parece que já aprendeu um conteúdo, passado algum tempo já não se lembra”*.

Ou como refere a professora de educação especial *“Ela não fixa o que lhe é transmitido por longos períodos de tempo,”* já a terapeuta da fala menciona que *“ela não consegue memorizar.”*

Durante as observações diretas em sala de aula aferiram-se na aluna em estudo as seguintes dificuldades na capacidade de memorização: dificuldades em memorizar nomes de imagens já trabalhadas; dificuldades em relatar corretamente sequência de palavras dadas, conseguindo apenas repetir uma, normalmente a última; incapacidade em memorizar nomes de objetos visualizados em jogos, tem dificuldade em pronunciar as suas funções e onde os encontra do seu quotidiano; dificuldades em relembrar ações de dias anteriores; dificuldade em nomear cores apesar de ser um conteúdo já bastante trabalhado; incapacidade repetir corretamente uma sequência de cinco imagens dadas pela colega; dificuldade em relembrar todos os nomes dos familiares essencialmente o nome da mãe; em memorizar o seu nome completo, necessitando normalmente de ajuda para recordar e em categorizar cartões. Já no computador não teve dificuldades em nomear objetos e animais e em referir funções dos objetos. (Apêndices X e XI)

No decorrer das observações diretas realizadas nas sessões de terapia da fala verificou-se que as dificuldades da aluna ao nível da capacidade de memorização eram as seguintes: saber o seu nome completo e o primeiro nome da mãe; conseguir relacionar etapas da história com o seu quotidiano; em relembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior; em repetir corretamente sequências de palavras e frases dadas; conseguir recordar ações de dias anteriores, só o fez com ajuda, saber as funções de todos os objetos, confundindo algumas; em recordar de todas as cores, animais e objetos já trabalhados; colocar corretamente sequências de imagens dadas; categorizar cartões; relembrar figuras vistas anteriormente em desenhos só o conseguiu com a ajuda; reconhecer algumas ações

em cartões. No entanto no computador não teve dificuldades em reconhecer todos os sons que surgiram nomeou todos os objetos e animais e soube todas as funções dos objetos que surgiram. (Apêndices XIII e XIV)

Assim sendo as dificuldades da aluna ao nível da memorização, observadas nas aulas de apoio com a professora de educação especial e as dificuldades observadas nas sessões de terapia da fala são comuns. Ou seja, concluímos que o espaço/contexto não condicionou ou valorizou a aluna ao nível da memorização.

Os alunos com Trissomia 21, segundo Rodríguez (2012,p.16) “têm dificuldades de abstração, de transferência e de generalização das aprendizagens. O que aprendem num determinado contexto não se pode supor que o exponham noutra contexto diferente.”

Para além disso vários estudos têm demonstrado que pessoas com Trissomia 21 apresentam uma capacidade de memória a curto prazo menor que os indivíduos sem Trissomia 21 (Purser & Jarrold, 2005 cit. por Lima, 2009).

A capacidade da memória a curto prazo nas crianças com síndrome de down não se desenvolve com a idade e com a velocidade com que ocorre com o resto da população (Gathercole et al., 2004 cit. por Lima, 2009).

Estratégias utilizadas para desenvolver a capacidade de memorização.

As informações obtidas pelas entrevistas apontam que as atividades desenvolvidas pelas profissionais, que trabalham com a aluna em estudo são as mesmas, mas expostas de formas diferentes. (Apêndice III, V e VIII)

Considera-se que este facto acontece porque as três profissionais realizam trabalho em equipa multidisciplinar, o que achamos ser benéfico para o desenvolvimento da aluna. Como mencionam Minke, Bear, Deemer e Griffin (1996, cit. por Correia, 2005) “os professores titulares e os professores de educação especial que trabalham em colaboração (em classes inclusivas), apresentam níveis de eficiência e de competência maiores do que os colegas que ensinam em classes tradicionais”. (p.15)

Algumas atividades mencionadas nas entrevistas utilizadas para promover a memorização foram:

- Jogos de pares;
- Jogos sequenciais de cartões ou objetos;
- Descrição oral de imagens;
- Reconto de histórias com recurso a imagens;
- Nomeação e categorização de imagens;
- Jogos multimédia;

- Manuseamento de objetos.

Quanto às estratégias observadas em sala de aula utilizadas pela professora de educação especial para desenvolver a capacidade de memorização foram:

- Nomeação de cartões e categorização;
- Puzzles;
- Trabalho de grupo;
- Jogo no computador.

As estratégias utilizadas para desenvolver a capacidade de memorização da aluna com Trissomia 21, observadas nas sessões de terapia da fala foram as seguintes:

- diálogo,
- recontar história,
- jogo dos pares,
- dominó dos verbos,
- nomeação de imagens em cartões e categorização,
- jogo no computador

Observou-se que o trabalho de grupo foi uma boa estratégia utilizada pela professora de educação especial, pois mais do que trabalho de grupo os alunos realizaram trabalho cooperativo, já que os alunos estavam organizados estrategicamente para que os resultados fossem os melhores possíveis, definiram regras, respeitaram-nas e todos foram responsáveis por todos.

Slavin (1991, cit. por Cunha e Santos, 2007) vai mais longe e afirma “que o sucesso da aprendizagem cooperativa em comparação com outras estruturas de aprendizagem se verifica em relação a todos os tipos de estudantes, independentemente do sexo (...) e da competência académica e em todos os níveis de ensino (...)”(p.39)

Também segundo Smith, Pollaway, Patton e Dowdy (1998, cit. por Correia, 2005) “Projectos de grupo: abordagem que permite aos alunos com menos aptidões e conhecimentos adquiridos completarem uma tarefa específica.” (p.43)

Para além disso notou-se que no trabalho de grupo a aluna com Trissomia 21 realizou as atividades propostas pelos colegas e efetuou as atividades corretamente ao observar e imitar os colegas de grupo. Como refere Rodríguez (2012, p.14)¹² “a sua capacidade de observação e imitação também se devem aproveitar para favorecer e reforçar a aquisição de aprendizagens distintas.”

¹² Tradução própria.

Nos jogos no computador, quer nas aulas com a professora de educação especial quer nas sessões de terapia da fala, a aluna manteve-se sempre atenta e reconheceu todos os objetos e animais que surgiram e soube todas as funções dos objetos apresentados.

O manuseamento constante de objetos (cartões e puzzles) visualizado nas aulas de apoio são fundamentais para uma melhor memorização de conceitos por parte da aluna com Trissomia 21. Tal como menciona Sampedro et al., (1997), a criança com Trissomia 21 tem de aprender diversas tarefas, mas como ela não dispõe de um mecanismo de estruturas mentais para a ajudar a assimilar, assim, ela orienta-se e aprende por imagens (o concreto) e não pelos conceitos (o abstrato), tem de se recorrer a estratégias de compensação para conseguir memorizar.

Também é relevante verificar que tal como menciona a terapeuta da fala na expressão seguinte: *“muitos dos jogos são os mesmos, quer para desenvolver a comunicação quer a memorização, pois para mim ambas as capacidades estão intimamente ligadas. Se a aluna não memorizar como é que vai saber o que comunicar, como é que vai relembrar quais os sons que vai utilizar...Se ela não foi capaz de memorizar os sons, fonemas como é que vai ser capaz de exprimir corretamente fazendo uso dos mesmos.”* e como menciona Cunha e Santos (2007, p.30), *“Alguns trissómicos 21 dispõem de uma boa memória de fixação, conseguida à base de hábitos; contudo, regra geral, possuem escassa memória de evocação, o que, por si só, dificulta a evocação do vocabulário e favorece a existência de falhas na construção gramatical da linguagem.”*, ou seja, a linguagem e a memorização estão diretamente relacionadas.

Observou-se também que tanto a professora de educação especial como a terapeuta recorreram à repetição das atividades e do reforço positivo. A terapeuta da fala felicitou a aluna pelo sucesso sempre que realizou uma tarefa corretamente, planeou atividades nas quais a aluna atuou como agente principal da atividade, estimulando assim a capacidade de memorização da aluna com Trissomia 21.

Estratégias estas que consideramos interessantes para motivar a aluna e conseqüentemente para estimularem o seu desenvolvimento. Considera-se que é essencial a aluna ser o agente principal da atividade, como refere Troncoso e Cerro (2004) ao participar diretamente na tarefa aprende-a melhor, o que faz com que se esqueça menos dos conteúdos.

A repetição é essencial para um melhor desenvolvimento das capacidades da aluna com Trissomia 21, pois como menciona Rodríguez (2012, p.16) estes alunos *“precisam de maior número de exemplos, de exercícios, de atividades, (...) e repetições para alcançar as mesmas capacidades.”*

Foi notório que as profissionais tentaram usar diversas atividades apresentando-as de forma distinta, com materiais atrativos, com o intuito da aluna adquirir conhecimentos de forma interessada, tal como menciona Troncoso e Cerro (2004) deve-se “motivá-la com alegria e com objetos apelativos e variados para despertar o seu interesse pela atividade.” (p.14).

A aluna empenhou-se de formas diversas conforme as atividades apresentadas, como se pode ver no (Apêndices X e XII), a partir dessa verificação aferiu-se em que atividades a aluna teve mais sucesso e melhor desempenho.

Dificuldades sentidas pelas profissionais na lidação pedagógica com esta aluna.

Através dados fornecidos pelas entrevistas aferiu-se que a maior dificuldade na lidação pedagógica com a aluna com Trissomia 21 foi a dificuldade de compreender o que a aluna queria expressar.

Para a terapeuta da fala *“A maior dificuldade sentida inicialmente foi perceber o que a aluna tentava expressar, tentar entender o que ela pretendia ou o que queria fazer.”*

Já a professora titular de turma no início *“Senti muitas dificuldades em saber como lidar com a aluna, pois para além de não a entender, não sabia qual ou quais as estratégias mais adequadas para que o trabalho fosse positivo.”*

Assim sendo considera-se que este estudo faz todo o sentido e será útil para a professora titular, visto o objetivo geral do mesmo ser, identificar quais as melhores estratégias para a promoção das capacidades de comunicação e de memorização de uma aluna com Trissomia 21 em contexto escolar. Tal como a própria referiu na entrevista *“ (...) espero que este teu trabalho me ajude.”*

É nosso intuito que este estudo ajude todos os intervenientes no mesmo em escolher as melhores estratégias para o bom desenvolvimento, mas espera-se que este não se limite as estas profissionais e que se expanda por toda a comunidade escolar, bem como à comunidade em geral, formando cidadãos ativos e participativos.

Súmula das estratégias a desenvolver para a promoção das capacidades de comunicação e de memorização junto da aluna.

Através das observações realizadas nas aulas de apoio com a professora de educação especial, verificou-se que as estratégias que surtiram efeitos positivos para a promoção das capacidades de memorização e de comunicação da aluna foram as

atividades no computador, o trabalho de grupo e alguns jogos que implicaram a manipulação e exploração de objetos (puzzles, cartões com imagens).

Já durante as observações diretas nas sessões com a terapeuta da fala aferiu-se que as atividades que causaram mais sucesso na promoção das capacidades de comunicação e de memorização da aluna com Trissomia 21 foram as atividades no computador, os jogos de pares iguais, a articulação de palavras em frente ao espelho e jogos de manipulação de objetos/cartões (dominó dos verbos, cartões com ações

Todavia considera-se que todas estas estratégias/atividades planificadas e propostas são importantes para a aluna com Trissomia 21 e estão de acordo com as dificuldades da mesma.

Como foi referido anteriormente Marrón (2009) considera que para melhorar a comunicação oral é indispensável seguir vários procedimentos, os quais julgamos terem sido realizados pelas profissionais intervenientes. Pois todas:

- Elaboraram ou guiaram-se por um programa de intervenção específico para a aluna, conforme as necessidades, mais exatamente pelo PEI da aluna;
- Criaram um ambiente relaxado e evitaram o aparecimento de frustração, começando por tarefas simples e ir aumentando a sua dificuldade;
- Usaram de reforço positivo perante o facto da aluna conseguir comunicar, o que faz com que se motive e reforce a sua iniciativa comunicativa. Por essa razão é aconselhável terminar as sessões de trabalho com uma atividade em que o sujeito tenha êxito. Tal como fizeram as profissionais que interagiram com a aluna, pois usaram no final das sessões jogos no computador e o trabalho em grupo, atividades que a aluna gosta e tem sucesso;
- Elaboraram material adaptado à idade e características da aluna, por exemplo, vários cartões para a atividade de nomeação e categorização.

Para além disso observou-se que todas as profissionais utilizaram algumas das estratégias e materiais que Marrón (2009) considera serem benéficos para promoverem a comunicação, tais como, o uso de :

- Imagens de diversas categorias semânticas;
- Etiquetas escritas das imagens trabalhadas;
- Repetições;
- Programas informáticos específicos e adequados;
- Espelho.

Outras estratégias benéficas para promoverem a capacidade de comunicação da aluna com Trissomia 21 e que as profissionais que interagiram com ela utilizaram e que foram referidas por Troncoso e Cerro (2004) são:

- Fazer conto/reconto de histórias:
- Diferentes jogos/Materiais (cartões para nomear imagens, selecionar e associar os que nomeiam);

- Diferentes jogos de cartões (com imagens, com imagens/palavras)

Já Marrón (2009), refere as seguintes estratégias e atividades como indispensáveis para estimular a comunicação e que foram aplicadas pelas profissionais:

- Evocação, dizer palavras começadas por uma determinada letra, ou dizer animais selvagens ou meios de transporte, (mais exatamente nos jogos no computador, nos jogos das letras e no jogo da Mimocas);

- Nomeação, mostrar imagens para a aluna dizer o que viu (cartões com imagens, dominó dos verbos);

- Repetição, lista de palavras conforme o que se pretende trabalhar (por fonemas, por categoria semântica) frente à aluna para poder ver os lábios e pedir que repita a palavra expressa (articulação de palavras frente ao espelho);

- Frases inacabadas, dizer ou mostrar frases inacabadas e a aluna tem de as terminar (reconto da história através de imagens);

- Designação, mostrar imagens para a aluna ter de dizer a sua função; (realizou-a nos puzzles, jogos de nomeação e categorização, nos jogos no computador e até nos trabalhos de grupo);

- Categorização, separar imagens segundo uma categoria semântica;

- Compreensão de ordens, a professora dá ordens simples ou complexas e ela executa.

Seguidamente apresentar-se-ão estratégias que se consideram essenciais para a promoção das capacidades de memorização da aluna com Trissomia 21 e que foram utilizadas durante este estudo.

As estratégias fundamentais para melhorarem a capacidade de memorização consideradas por Craik e Lockhart (1972 cit. por Marrón, 2009) que foram usadas pelas profissionais e que se julga serem benéficas para a aluna, são:

- Estratégias de repetição: são estratégias de elaboração de informação mais superficial melhorando o armazenamento de informação;

- Estratégias de organização: deve organizar-se a informação de forma a recordarem-se as unidades mais significativas de forma a facilitar a retenção (por exemplo, fazer agrupamentos ou categorizações atividade que a aluna mostrou dificuldades em executar).

Pereira (2011) também refere algumas estratégias/atividades como sendo fulcrais para estimular a memorização, mas a única utilizada pelas profissionais foi a seguinte:

- Sequências de figuras, apresentar sequências de figuras e retirá-las para posteriormente a aluna ter de reproduzir o visualizado;

Já as estratégias/atividades referidas por Marrón (2009) que favorecem a memorização e que foram usadas pelas intervenientes neste estudo, durante as sessões de observações diretas foram:

- Recordar pares associados, (os jogos de pares);
- Aprendizagem de palavras com relação semântica e categorização das mesmas, mostrar lista de palavras pertencentes a diferentes grupos semânticos.

Como se viu anteriormente todos estes autores citaram várias estratégias e atividades e que se considera que poderiam ser utilizadas com a aluna em estudo, bem como com os seus colegas de turma.

Contudo reconhece-se que nem todas são benéficas para todos os alunos, sendo indispensável fazer-se uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos dos alunos para posteriormente se fazer uma planificação adequada, só assim se conseguirá colmatar as dificuldades dos mesmos ao nível da comunicação e da memorização, pois os alunos não são todos iguais, cada um tem os seus saberes prévios, as suas características individuais e os seus ritmos de aprendizagem que devem ser respeitados.

Apesar de todas as estratégias/atividades realizadas com a aluna em estudo crê-se que as professoras e a terapeuta poderiam ter utilizado ainda as seguintes estratégias/atividades para estimularem a comunicação e a memorização:

Segundo Troncoso e Cerro (2004):

- Usar provérbios;
- Fazer rimas;
- Canções;
- Poemas;
- Diferentes jogos/Materiais;
 - Lotos, feitos com cartolinas de cores, cromos, recortes colados em madeira;
 - Objetos variados para classificar ou nomear por uma ou duas características, segundo o seu número, tamanho, forma e cor;
 - Tabuleiros preparados para fazer leitura de nomes. Cartões para selecionar e associar os que nomeiam;
 - Tabuleiros para “ler” dizendo: o nome e a cor, o tamanho e a cor, a forma e a cor, o tamanho e a forma;
- Diversos objetos, blocos lógicos e formas geométricas para escolher e nomear, segundo as suas características: número, tamanho e cor;

- Loto de imagens e loto de palavras (para iniciação à leitura e à escrita)
- Diferentes ficheiros pessoais (com imagens, com imagens/palavras; com texto, etc.)

De acordo com Marrón (2009) poderiam utilizar:

- Definições, dar uma definição e o aluno tem de dizer ou apontar a imagem correspondente;
- Construção de frases, com apoio de imagens que representam sujeitos/verbos/ complementos;
- Fichas para a estimulação da leitura e da escrita com tarefas de evocação, construção de frases, compreensão de textos, leituras...
- Usar o gravador;
- Recordação sequencial de objetos, colocar em fila diferentes objetos e depois de os tirar do campo de visão do aluno pedir-lhe que os coloque pela ordem apresentada;
- Recordar as cores de diferentes desenhos de objetos ou figuras geométricas, mostrar cartões com imagens com cores e para a aluna ter de dizer que cor tinha cada desenho ou figura geométrica. A dificuldade varia conforme o número de desenhos.
- Construiu uma história a partir de palavras ou desenhos mostrados;
- Recordação espacial de objetos, mostrar uma tabela com animais e depois dar uma tabela vazia onde tem de colocar os animais nos sítios corretos.

E por fim, referente a Pereira (2011), as profissionais poderiam ter realizado:

- Sequências de figuras, apresentar sequências de figuras e retirá-las, posteriormente a aluna tem de reproduzir o mostrado;
- Construção de padrões, a aluna observa durante 5 segundos o padrão mostrado, depois tem de pintar o padrão visualizada, (pode ser em cartões com quadrados ou em papel quadriculado);
- Fazer corresponder cartões com palavras ou imagens que terminam com o mesmo som.

CONCLUSÃO

As últimas duas décadas revelaram-se muito proveitosas no que concerne à investigação de crianças e jovens com Trissomia 21. O conhecimento conseguido sobre esta problemática, torna, hoje possível desfazer mitos e encarar a educação destes indivíduos como um desafio inspirador e enriquecedor, com inúmeros benefícios na formação pessoal e social de todos os que, em algum momento das suas vidas, privaram ou privam com a pessoa com Trissomia 21.

Intervir com estes indivíduos o mais precocemente possível é o mote para que o sucesso se torne uma realidade. Para tal, é fulcral a participação conjunta de todos os que lidam com estas crianças devendo desenvolver-se programas de promoção cognitiva que incluam estratégias de desenvolvimento da memória e da comunicação. Como tal fez todos o sentido partir para este estudo de caso, onde se teve como principal objetivo identificar estratégias de promoção das capacidades de comunicação e de memorização de uma criança com Trissomia 21 em contexto educativo, pois estes são alguns dos domínios considerados fundamentais para a estruturação e organização do pensamento, constituindo-se fatores imprescindíveis para a aquisição de novas aprendizagens.

Lecionar estas crianças e jovens é um processo que envolve várias etapas, sendo necessário ensinar-lhes praticamente tudo, partido do mais simples que se observam de forma natural em outras crianças até ao mais complexo, progredindo no tempo ao ritmo de cada um. Para adquirirem diferentes conhecimentos e competências a prática é fundamental, devendo-se recorrer à repetição e ao suporte visual como estratégias prioritárias à consolidação das aprendizagens, tal como observámos durante as diferentes sessões de apoio, pois quer a professora de educação especial quer a terapeuta da fala recorreram frequentemente a estas estratégias.

Quanto às estratégias aplicadas durante as aulas observadas constatou-se que os jogos no computador se revelaram como uma boa estratégia/ferramenta para a estimulação da comunicação e da memorização, uma vez que apelaram à utilização de diferentes canais sensoriais, permitindo a entrada de informação para a memória a curto prazo. Posto isto, considera-se que se devem continuar a utilizar com os alunos com esta síndrome, uma vez que a sociedade atual é marcadamente tecnológica, a intervenção deve também incluir programas que desenvolvem competências neste âmbito, dotando o indivíduo co T21 de ferramentas tecnológicas úteis à participação escolar e pós-escolar.

Para além disto, crê-se que esta atividade foi bem apresentada, em relação ao momento da aula, visto ter sido sempre realizada no final, tal como refere Marrón (2009) devem-se terminar as sessões de trabalho com uma atividade em que o sujeito tenha êxito. Verificou-se que a terapeuta terminou as suas sessões sempre com atividades no computador em que a aluna estava interessada e motivada, contudo a professora de

educação especial também terminou as suas aulas de apoio com atividades em que a aluna teve sucesso, nomeadamente também com jogos no computador e com trabalhos em grupo.

Conclui-se ainda que o trabalho de grupo/trabalho cooperativo também foi fundamental para a aluna se desenvolver nos domínios da comunicação e memorização, pois a aluna não necessitou de ajuda das professoras e esteve perfeitamente incluída no grupo. Todavia com estas estratégias não se espera somente isso, pretendemos algo mais importante e arrojado. Pois deste modo, estaremos a contribuir para que a aluna e todos os sujeitos com T21 que experimentem estas estratégias sejam reconhecidos como alguém de plenos direitos, com participação ativa e efetiva na sociedade atual.

Durante as aulas observadas as estratégias que surtiram efeitos positivos para a promoção das capacidades de memorização e de comunicação da aluna foram as atividades no computador, o trabalho de grupo, alguns jogos que implicaram a manipulação e exploração de objetos, os jogos de pares iguais e a articulação de palavras em frente ao espelho.

As profissionais tentaram ao máximo usar imagens, desenhos, jogos interativos, pois a visão, a memória visual é uma área forte nesta criança, contrariamente à memória auditiva, assim sendo deve-se valorizar a visão da aluna. Apesar disso verificou-se que a aluna mostrou dificuldades na generalização, na transferência de informação para outros contextos, ou seja, observou-se o que menciona Rodríguez (2012,p.16) “têm dificuldades de abstração, de transferência e de generalização das aprendizagens. O que aprendem num determinado contexto não se pode supor que o exponham noutra contexto diferente.”

Com este estudo de caso confirmou-se que a aluna apresenta muitas dificuldades em memorizar informações transmitidas, como tal é indispensável as profissionais que interagem com ela continuarem a realizar um trabalho de equipa e continuarem a realizar as estratégias/atividades que já realizam, bem como as sugeridas neste estudo.

Aferiu-se que a repetição das atividades, o uso de reforço positivo, a apresentação de diversas atividades em que a aluna com T21 é o agente principal da atividade foram estratégias importantes para motivar a aluna e conseqüentemente para facilitar o seu desenvolvimento.

O facto das observações diretas terem sido realizadas em dois espaços físicos distintos que a aluna frequenta habitualmente, nomeadamente sala de aula e sala de apoio, não gerou o registo de qualquer comportamento distinto. A aluna reagiu e empenhou-se nas estratégias/atividades apresentadas da mesma maneira, mais ou menos interessada conforme a atividade. O tipo de atividades apresentadas pela professora de educação especial que a aluna rejeitou inicialmente, mas que acabou por efetuar com interesse foram os mesmos tipos de atividades apresentados pela terapeuta em que ocorreu o mesmo. Da

mesma forma que as atividades apresentadas pela professora e que a aluna não manteve interesse até ao fim foi o mesmo tipo de atividades que a terapeuta propôs, como por exemplo, os diálogos. Como tal, consideramos que o meio envolvente não influenciou a aluna a qualquer nível.

Assim sendo, crê-se que ambos os tipos de apoios têm benefícios para a aluna, pois se por um lado é benéfico a aluna estar incluída na turma, onde possa participar na aula e interagir com os colegas, por outro lado a aluna também beneficia com o apoio individualizado prestado pela terapeuta da fala, pois desta forma esta profissional consegue focar-se nas dificuldades da aluna colmatando-as mais facilmente.

Para além disso o tipo de comunicação estabelecido nos diferentes espaços foi o mesmo. A aluna comunicou sempre primeiramente de forma oral e recorreu ao gesto e às expressões faciais apenas como auxílio para se fazer entender. Verificando-se ainda que a comunicação realizada pelas professoras e terapeuta da fala e pelos colegas da aluna foi efetuada da mesma forma.

Verificou-se também que as atividades para estimularem a comunicação e a memorização foram as mesmas, contudo consideramos que esta estratégia é correta pois estas duas áreas estão intimamente ligadas. Como refere Cunha e Santos (2007, p.30), “Alguns trissómicos 21 dispõem de uma boa memória de fixação, conseguida à base de hábitos; contudo, regra geral, possuem escassa memória de evocação, o que, por si só, dificulta a evocação do vocabulário e favorece a existência de falhas na construção gramatical da linguagem”.

Em suma, uma boa implementação destas estratégias/atividades e todas as aquisições feitas pela aluna com T21 foram facilitadas devido à execução das mesmas por diferentes agentes educativos e através da equipa, da professora titular de turma, da professora de educação especial e da terapeuta da fala.

O presente estudo poderá tornar-se num valioso contributo, para o melhoramento das práticas educativas e interventivas, na área da comunicação e da memorização, de crianças com Trissomia 21. Poderá sensibilizar os educadores/professores/profissionais de educação para estes e outros factos, poderá ser o ponto de partida para outras investigações e para assim em conjunto e parceria se tentar alertar a comunidade que estes sujeitos são capazes e poderão ser eficazes, se os ajudarem a descobrir formas de se desenvolverem cada vez mais.

Por fim, gostaria de partilhar o seguinte pensamento:

Ser educador/professor é acreditar nas potencialidades dos seus alunos e ajudá-los a crescer.

Linhas emergentes de pesquisa

Com base nos processos resultados decorrentes desta pesquisa evidenciam-se algumas preocupações que poderão vir a ser alvo de futuros trabalhos investigativos:

Em que medida os docentes estão informados do papel que a memória desempenha no processo de construção dos conhecimentos?

Que tipo de formação deveria ser proporcionados aos docentes para saberem diagnosticar, desenvolverem e avaliar as competências comunicativas de alunos com trissomia 21?

Que estratégias a implementar para reforçar a eficácia da articulação entre a escola e a família na implementação em parceria de planos educativos individuais?

Limitações do estudo

Este estudo teve como limitações a escassez de tempo para o estudo com o grupo-alvo; a falta de experiência pessoal e profissional relativamente a esta temática específica e a impossibilidade de seguir académica e pessoalmente esta criança num futuro próximo.


Fontes consultadas

Referências bibliográficas


- 📖 Amaral, M.T. (1995). O desenvolvimento sexo-afetivo na Trissomia 21. In I. Félix., A.M. Marques. *E nós...somos diferentes? Sexualidade e Educação Sexual na Deficiência Mental*. Lisboa: APF
- 📖 Beirne-Smith, M., Ittenbach, R. F., Patton, J. R. (2002). *Mental retardation*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- 📖 Biklen, S., Bogdan, R. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Bissoto, M.L. (2005). O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de down: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciências & cognição*, 4, Março, pp.80-88.
- 📖 Bogdan, R.(1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Buckley, S. (2000). El desarrollo cognitivo de los niños com Síndrome de Down. in Rondal, J; Pereira, J; Nadel, L. *Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos*. Madrid: Espasa Calpe, pp.151-155.
- 📖 Cadima, J., Leal, T., Cancela, J. (2011). Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*. 24(1), pp. 7-34.
- 📖 César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogos de todos e para todos. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- 📖 Condeço, T., Cotrim, L., e Macedo, S. (2005). *Intervenção em Trissomia 21, Competências Comunicativas*. Lisboa: APPT21
- 📖 Condeço, T e Cotrim, L. (2010). *Programa aprender a ler para aprender a falar*. Nasturtium. (Formato digital)
- 📖 Coutinho, C., Chaves, J. (2002). O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, CIEd – Universidade do Minho, 15 (1), pp.221 – 243.
- 📖 Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Correia, L. M., Martins, A.P. (org.). (2002). *Inclusão - Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

- 📖 Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora
- 📖 Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.
- 📖 Cunha, I., Santos, L. (2007). Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21). *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º5, pp.27-44
- 📖 Cunningham, C. (2008). *Síndrome de down. Uma introdução para pais e cuidadores*. Porto Alegre: Artmed editora.
- 📖 Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora
- 📖 Gautier, M. (2009). La découverte oubliée de la trisomie 21. *La Recherche* (434), pp.57- 59.
- 📖 Garcia, S. M. (1994). *Deficiência mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Malaga: Ediciones aljibe.
- 📖 Ghiglione, R., Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- 📖 Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo. Editora Atlas.
- 📖 Hegarty, S. (2001). *O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios*. In Educação e diferença Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto editora.
- 📖 Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- 📖 Lima, S., Sousa, C., Leite, R.; Alchieri, J., Silva, R.; Albuquerque, F. (2009). Síndrome de Down: estudo exploratório da memória no contexto de escolaridade. *Ciências & Cognição*; Vol 14 (2), pp. 35-46
- 📖 Marrón, E. M. (coord). (2009). *Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica*. Barcelona: Editorial UOC.
- 📖 Morato, P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação
- 📖 Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- 📖 Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia Para Professores*. Porto: Porto Editora.

- 📖 Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petropolis: Editora Vozes.
- 📖 Pereira, R.S. (2011). *Programa de Neurociência. Intervenção em leitura e Escrita*. Viseu. Psicossoma.
- 📖 Porter, G. (1994). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.
- 📖 Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- 📖 Rigolet, S. A. (2002). Os três P : precoce, progressivo, positivo : comunicação e linguagem para uma plena expressão. Porto: Porto Editora
- 📖 Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Rodrigues, D., Ferreira, A. M., Trindade, A. R., Colôa, J., Nogueira, J. H., Magalhães, M. B. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de motricidade humana.
- 📖 Sanches, I., Teodoro, A. (2006) Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*; (8), pp.63-83
- 📖 Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- 📖 Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- 📖 Sousa, M. J., Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor
- 📖 Sampedro, M.; Blasco, G., Hernández A.,(1997). A criança com síndrome de down. In Rafael Bautista (coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp.225-248.
- 📖 Stainback S., Stainback W. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed editora.
- 📖 Stray-Gundersen, K. (2007). *Crianças com Trissomia 21: guia para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed editora.
- 📖 Troncoso, M. V., Cerro, M. M. (2004) *Síndrome de Down: Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora.
- 📖 Vieira, D., Pereira, M. C. (2007). *Se Houvera Quem Me Ensinara... a educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- 📖 Vinagreiro, M.; Peixoto, L. (2000) *A criança com Síndrome de Down, características e intervenção educativa*. Edições APPACDM distrital de Braga.


 Voivodic, M.A. (2004). *Inclusão escolar de crianças com síndrome de down*. Pedropólis. Vozes.


Referências legislativas


 Ministério da Educação. (2008). *Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro*.

Referências eletrónicas


 <http://www.cm-amadora.pt> acessido em 30 de Maio

 Rodríguez, E.R. (2012). *Programación educativa para escolares com síndrome de down*. Fundacion Iberoamericana down 21. Acessido em 20 de Junho de 2012 em <http://www.down21.org>

 UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais: Acceso y Calidad. Salamanca, Junio. Acessido em 19 de Outubro de 2012 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

 UNESCO (2005). Orientações para a Inclusão. Garantindo o Acesso à Educação para Todos. Acessido em 29 de Agosto de 2012 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf .

 Warnock, M. (1978). Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Acessido em 19 de Outubro de 2012 em <http://www.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>

 http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%AAdndrome_de_Down acessido em 20 de Junho de 2012

Apêndices

Apêndice I – Pedido de autorização à encarregada de educação da aluna

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, MARTA SOFIA PIRES LOURO, no âmbito da realização de uma Tese de Mestrado em Educação Especial, ministrada pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett, cuja linha de investigação é a Trissomia 21, solicito autorização para poder observar a sua educanda em contexto escolar.

Não haverá nenhum procedimento que lhes traga qualquer desconforto. Embora, uma Tese, seja uma produção académica pública, o nome da vossa educanda não aparecerá em nenhum momento do estudo.

Neste entendimento, solicito a sua autorização.

Obrigada pela sua colaboração.

Autorizo

Não autorizo

Ass.

Apêndice II - Guião das entrevistas às professoras

Designação dos blocos	Objetivos	Tópicos	Observações
Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Motivar o entrevistado; - Legitimar a entrevista; - Garantir a confidencialidade.	-Apresentação da entrevistadora; -Motivos da entrevista; -Saber quais os objetivos da realização desta entrevista.	-Entrevista semiestruturada; -Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado; -Pedir para gravar a entrevista assegurando a confidencialidade.
Bloco B -Perfil do entrevistado	-Caraterizar o entrevistado.	-Breve apresentação do entrevistado: habilitações académicas e profissionais, tempo de serviço, funções que desempenha ou desempenhou, experiência com alunos com NEE.	-Estar atenta às reações do entrevistado.
Bloco C Comunicação	-Caraterizar a aluna a nível de comunicação; -Estratégias.	-Perceber quais as dificuldades da aluna, -Tipo de comunicação estabelece com as professoras e vice-versa; -Tipo de comunicação estabelece com os pares e os pares com ela em sala de aula; -Aferir quais as estratégias usadas com a aluna	-Ouvir atentamente; -Revelar interesse, atenção e curiosidade.
Bloco D Memorização	-Caraterizar a aluna a nível de memorização, -Estratégias.	-Perceber quais as dificuldades da aluna, -Aferir estratégias usadas com a aluna	-Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas.
Bloco E Formação	- Conhecer a formação dos entrevistados nas áreas: comunicação e memorização.	- Percecionar qual preparação específica para lidar com alunos com problemas de comunicação e memorização.	- Revelar interesse e curiosidade.
Bloco F Dados complementares	-Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos; -Agradecer o contributo prestado.	-Dificuldades e preocupações, frustrações, vivências, crenças -Agradecimentos.	- Mostrar interesse em contribuir para a solução das dificuldades; - Agradecer o contributo e disponibilidade prestados.

Apêndice III - Protocolo da entrevista à Professora titular de turma

Entrevistado. Professora Titular de turma

Contexto: Dificuldades dos docentes na promoção das capacidades de comunicação e de memorização de uma aluna com Trissomia 21, em contexto escolar.

Objetivo: Identificar estratégias a desenvolver para promoção das capacidades de comunicação e de memorização numa criança com Trissomia 21, em contexto escolar.

E- Entrevistador

P- Professora titular de turma

Boa Tarde, eu sou Professora do 1º ciclo acerca de 7 anos de tempo de serviço. Neste momento estou a frequentar o Mestrado em Ciências de Educação, na área de Educação Especial - domínio cognitivo e motor e no âmbito da tese de dissertação surgiu a hipótese de fazer este trabalho. Gostaria que me concedesses esta entrevista, que será breve e tem como objetivo a recolha de informação quanto às dificuldades da aluna nas áreas da comunicação e da memorização, bem como, identificar as estratégias utilizadas para a promoção das mesmas áreas, durante o trabalho com a aluna com Trissomia 21 incluída na tua sala de aula.

Gostaria de começar esta entrevista agradecendo a tua disponibilidade, para estares aqui hoje e pedindo a tua autorização para gravar a entrevista, pois assim sei que não vou perder nenhuma informação sobre o tema que vamos abordar.

Vamos começar.

E – Quais as tuas habilitações académicas e profissionais?

P – “[Bem, isso já foi há tanto tempo. Deixa lá pensar.] Então acabei o Magistério Primário em 1986 no Instituto Superior de Ciências Educativas. Depois tirei a licenciatura em Língua Portuguesa e História, na Escola Superior de Educação Almeida Garrett e acabei em... 1993.”

E – Quantos anos tens de experiência profissional?

P – “[Ora bem a minha filha tinha um ano.] Então tenho 24 anos de experiência profissional.”

E – Que funções desempenhas atualmente?

P – “Atualmente sou professora titular de turma de um 3º ano. Sou coordenadora de estabelecimento e sou membro do conselho geral.”

E – Há quanto tempo desempenhas os presentes cargos?

P – “Então... sou professora desta turma há um ano, mas fui professora titular de turma durante 21 anos consecutivos. Depois tive 3 anos em que era apenas coordenadora de estabelecimento. Mas este ano tenho os dois cargos, professora titular e ao mesmo tempo coordenadora de estabelecimento. E no conselho geral já estou há 8 anos.”

E – Existem outras funções que tenhas desempenhado antes do atual, que queiras referir?

P – “Sim, posso dizer-te que também fui coordenadora durante 2 anos de um projeto internacional relacionado com a multiculturalidade.”

E – Este ano tens na turma uma aluna com Necessidades Educativas Especial. Qual a tua experiência anterior com alunos com estas problemáticas?

P – “Sim este ano tenho uma aluna com Trissomia 21. A minha única experiência com alunos com necessidades educativas especiais foi quando trabalhei como professora de educação especial, durante dois anos uma equipa do Cacém.”

E – Já tinhas trabalhado anteriormente com alunos com Trissomia 21? O que achas da experiência?

P – “Nunca tinha trabalhado com alunos com Trissomia 21. A única experiência que tinha era de ir contatando em atividades comuns de escola e em interação no recreio com a minha atual aluna com essa problemática. Apenas isso. A experiência é bastante enriquecedora sem dúvida, porque é um desafio. E eu gosto de desafios. Mas confesso que nos primeiros dias fiquei aterrorizada com a ideia, mas agora já passou. Ela é uma querida.”

E – Que tipo de problemas apresenta a aluna na comunicação?

P – “[Como tu bem sabes,] a aluna não consegue comunicar de uma forma clara, pois sente muitas dificuldades em expressar-se. Usei de terapia da fala e de Educação Especial, que neste momento a ajuda a articular sons, fazendo ao mesmo tempo a associação som/palavra/objeto.”

E – Que tipo de comunicação estabelece a aluna contigo em sala de aula?

P – “A aluna primeiramente faz uso da palavra, mas como não se expressa corretamente, eu tento perceber o que ela me quer dizer, o que pretende transmitir. O que nem sempre é fácil. Muitas vezes é por dedução, por tentativa de interpretação de expressões faciais e de gestos, quer da minha parte, quer da parte dela, o que é difícil. O que vale é que há uma grande cumplicidade entre nós as duas e uma grande vontade dela de se fazer entender. E assim lá nos vamos entendendo.”

E – Que tipo de comunicação estabelece com a aluna em sala de aula?

P – “Bem eu tento sempre comunicar oralmente com ela, só uso os gestos caso ela não esteja mesmo a compreender o que lhe pretendo transmitir.”

E – Que tipo de comunicação estabelece a aluna com os seus pares na sala de aula?

P – “A aluna comunica com os seus pares como comunica comigo e com todos os que a rodeiam. Tenta fazer-se entender por palavras, mas quando não consegue usa sons e gestos. Apesar dos seus problemas de comunicação mantém uma relação muito saudável com todos os colegas e adultos que a rodeiam. Ela é muito querida e cordata.”

E – Que tipo de comunicação estabelecem os pares com a aluna na sala de aula?

P – “Os pares comunicam com a aluna essencialmente de forma oral, mas por vezes ela não compreende e então eles tentam usar gestos que a aluna compreenda. Todos eles são muito compreensivos com ela, pois muitos já a acompanham desde o jardim de infância.”

E – Que estratégias estão a ser utilizadas em sala de aula para desenvolver a comunicação?

P – “Sinceramente eu não utilizo grandes estratégias de comunicação com a aluna. Até porque eu própria não sei como fazê-lo. O que faço muitas vezes é mostrar imagens à aluna e ela tem de dizer o que é e para que serve. Por vezes dou-lhe objetos que ela possa manipular e faço-lhe várias perguntas sobre os mesmos, manuseia o material manipulativo de Matemática que uso também os outros alunos, como os blocos lógicos. Também recorro ao trabalho de grupo, onde os outros alunos a ajudam, ou aos jogos no computador, atividades que a aluna adora.”

E – Achas que trabalho de grupo é uma boa forma da aluna com Trissomia 21 se desenvolver mais em interação com os seus pares?

P – “Sim é muito bom para o desenvolvimento da aluna, mas confesso que só recorro a esse tipo de trabalho para realizar projetos de Estudo do Meio e alguns de Matemática.”

E - Costumas utilizar comunicação alternativa ou aumentativa com esta aluna? Porquê?

P - “Não, nem sei como iria utilizar caso fosse necessário, pois não tenho formação para tal.”

E – Que tipo de preparação específica tens para lidar com problemas de comunicação?

P – “Eu não tenho qualquer tipo de preparação específica para lidar com problemas de comunicação apenas a da formação inicial. Ajo mais por intuição e retiro informações e ideias das conversas e reuniões formais e informais com a professora de educação especial e com a terapeuta da fala, onde aferimos diferentes estratégias de comunicação a realizar com a aluna.”

E – Que dificuldades revela a aluna na capacidade de memorização?

P – “A aluna revela dificuldades no armazenamento da informação. Quando parece que já aprendeu um conteúdo, passado algum tempo já não se lembra. Neste momento está a trabalhar para a concentração e o reconhecimento de diferentes objetos e animais, mas ainda revela muitas dificuldades em memorizá-los.”

E – Que estratégias estão a ser utilizadas em sala de aula para desenvolver a capacidade de memorização?

P – “A estratégia que eu utilizo é o fator repetição sistemática, pois só assim é que ela consegue memorizar pequenas coisas. Normalmente a aluna realiza diversos jogos de memória com cartões em que tem de virar até descobrir o par correto, ou jogos em que mostro uma sequência de imagens e depois ela tem de ordená-las conforme eu lhas mostrei. Outras vezes realizamos jogos no computador e outras vezes manuseia os próprios objetos para os conhecer.”

E – Por vezes quando lhe mostras a sequência das imagens, as imagens são reais ou são tipo desenho animado e um pouco abstratas? A aluna sabe realmente o que é aquilo que lhe estás a mostrar?

P – “As imagens são retiradas de livros. Umas são reais, outras um pouco mais abstratas para que saia um pouco do concreto e tente generalizar conceitos. Antes de começar o jogo eu pergunte sempre o que é cada imagem. Umas imagens ela sabe o que são, outras não, mas nesse momento eu digo-lhe o que é e ela repete. Mas se lhe perguntar a seguir novamente, muitas vezes, ela já não se lembra.”

E – Que tipo de preparação específica tens para lidar com problemas de memória?

P – “Eu não tenho qualquer tipo de preparação específica para lidar com problemas de memória. Ajo mais por intuição e faço atividades com a aluna que muitas vezes são sugeridas pela professora de educação especial e pela terapeuta da fala.”

E – Quais as tuas dificuldades na lidação pedagógica com esta aluna?

P – “No início não foi fácil. Senti muitas dificuldades em saber como lidar com a aluna, pois para além de não a entender, não sabia qual ou quais as estratégias mais adequadas para que o trabalho

fosse positivo. Neste momento e a partir de reuniões com entidades especializadas nesta problemática, já me sinto mais segura e autónoma para gerir as atividades a desenvolver. Mas sei que ainda tenho muito de aprender e fazer e espero que este teu trabalho também me ajude.”

E – Tens alguma coisa a acrescentar a esta entrevista?

P – “Não. Penso que foi tudo tido sobre o que eu sabia sobre o assunto. Desejo-te um bom trabalho.”

E- Muito Obrigado pela sua colaboração e pelo tempo despendido.

Apêndice IV – Análise da entrevista à professora titular de turma

A professora titular de turma tirou o curso no Magistério Primário. Posteriormente fez a licenciatura em Língua Portuguesa e História na Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Tem vinte e quatro anos de experiência profissional. Atualmente professora titular de turma de um 3º ano, coordenadora de estabelecimento e membro do conselho geral. Anteriormente também foi coordenadora de um projeto internacional relacionado com a Multiculturalidade.

Hoje em dia trabalha com uma aluna com Trissomia 21, mas é a primeira vez durante a sua experiência profissional. A única experiência que teve com alunos com necessidades educativas especiais foi quando trabalhou numa equipa de Necessidades Educativas Especiais no Cacém.

A professora revelou que a aluna não consegue comunicar de uma forma clara. Sente muitas dificuldades em expressar-se. Primeiramente tenta oralizar e posteriormente caso não se consiga fazer entender utiliza de expressões faciais e de gestos. E este é o mesmo tipo de comunicação que a professora titular de turma estabelece com ela. Inicialmente usa a linguagem oral e só recorre ao gesto se a aluna não a entender.

A aluna usufrui de terapia da fala, que neste momento a ajuda a articular sons, fazendo ao mesmo tempo a associação som/palavra/objeto e de Educação Especial.

No entender da professora, um aspeto positivo é que a aluna tem uma grande vontade de se fazer entender.

“A aluna primeiramente faz uso da palavra, mas como não se expressa corretamente, eu tento perceber o que ela me quer dizer, o que pretende transmitir. O que nem sempre é fácil. Muitas vezes é por dedução, por tentativa de interpretação de expressões faciais e de gestos, (...) O que vale é que há uma grande cumplicidade entre nós as duas e uma grande vontade dela de se fazer entender. E assim lá nos vamos entendendo.”

A aluna comunica com pares como comunica com a professora e com todos os adultos, ou seja, tenta fazer-se entender oralmente, mas quando se consegue exprimir usa sons e gestos. Apesar dos problemas de comunicação a aluna mantém uma boa relação com os colegas e adultos.

Como refere a docente *“A aluna comunica com os seus pares como comunica comigo e com todos os adultos. Tenta fazer-se entender por palavras, mas quando não consegue usa sons e gestos. Apesar dos seus problemas de comunicação mantém uma relação muito saudável com todos os colegas e adultos que a rodeiam, pois ela é muito querida e cordata.”*

O tipo de comunicação estabelecido entre os colegas e a aluna também é feito essencialmente via oral, recorrendo a gestos apenas como complemento, para se fazerem entender. Como refere a docente *“Os pares comunicam com a aluna essencialmente de forma oral, mas por vezes ela não compreende e então eles tentam usar gestos que a aluna compreenda. Todos eles são muito compreensivos com ela, pois muitos já a acompanham desde o jardim de infância.”*

No que diz respeito às estratégias usadas com a aluna, a professora mencionou ainda que não utiliza muitas estratégias de comunicação, pois diz apresentar dificuldades em escolher as estratégias para o desenvolvimento oral da aluna. Menciona que realiza jogos de descrição de imagens (nomeação/função), atividades de manipulação de objetos (por exemplo blocos lógicos, também usados com os outros alunos) e no decorrer das atividades vai fazendo perguntas para aferir se a aluna conhece conceitos e funcionalidades. Por fim, refere que recorre ao trabalho de grupo e aos jogos no computador.

“Sinceramente eu não utilizo grandes estratégias de comunicação com a aluna. Até porque eu própria não sei como fazê-lo. O que faço muitas vezes é mostrar imagens à aluna e ela tem de dizer o que é e para que serve. Por vezes dou-lhe objetos que ela possa manipular e faço-lhe várias perguntas sobre os mesmos, manuseia o material manipulativo de Matemática que uso também os outros alunos, como os blocos lógicos. Também recorro ao trabalho de grupo, onde os outros alunos a ajudam, ou aos jogos no computador, atividades que a aluna adora.”

A docente é da opinião que o trabalho de grupo é bom para o desenvolvimento da aluna, no entanto ainda só se aproveita dele para os projetos de Estudo do Meio e de Matemática.

A professora mencionou ainda que não usa sistemas aumentativos e alternativos de comunicação com a aluna e que nem saberia utilizá-los porque não tem formação para tal. Refere também que não tem qualquer formação específica para lidar com problemas de comunicação, tendo apenas a formação inicial. Verifica-se na entrevista que age por intuição e conta com a ajuda da professora de educação especial e da terapeuta da fala, e em trabalho de equipa, vão delineando diferentes estratégias de comunicação a realizar com a aluna.

No que se refere à capacidade de memorização a professora referiu que aluna revela dificuldades no armazenamento da informação. Mencionou que quando parece que já adquiriu uma determinada informação, passado algum tempo já não se recorda da mesma.

“A aluna revela dificuldades no armazenamento da informação. Quando parece que já aprendeu um conteúdo, passado algum tempo já não se lembra. Neste momento está a

trabalhar para a concentração e o reconhecimento de diferentes objetos e animais, mas ainda revela muitas dificuldades em memorizá-los.”

No que concerne às estratégias para promoção da capacidade de memorização a professora relatou que utiliza a repetição sistemática, diversos jogos de memória com cartões, jogos de sequências de imagens para ordená-las, jogos no computador e manipulação de objetos.

“A estratégia que eu utilizo é o fator repetição sistemática, pois só assim é que ela consegue memorizar pequenas coisas. Normalmente a aluna realiza diversos jogos de memória com cartões em que tem de virar até descobrir o par correto, ou jogos em que mostro uma sequência de imagens e depois ela tem de ordená-las conforme eu lhas mostrei. Outras vezes realizamos jogos no computador e outras vezes manuseia os próprios objetos para os conhecer.”

Mencionou ainda que as imagens trabalhadas com a aluna, são retiradas dos livros, em que umas são reais outras um pouco abstratas e quando a aluna não as reconhece são-lhes explicadas. São usadas imagens mais abstratas para que a aluna saia um pouco do concreto e tente generalizar conceitos. No entanto refere que posteriormente muitas destas imagens já não são lembradas pela aluna quando solicitada para tal.

“As imagens são retiradas de livros. Umas são reais, outras um pouco mais abstratas para que saia um pouco do concreto e tente generalizar conceitos. Antes de começar o jogo eu pergunte sempre o que é cada imagem. Umas imagens ela sabe o que são, outras não, mas nesse momento eu digo-lhe o que é e ela repete. Mas se lhe perguntar a seguir novamente, muitas vezes, ela já não se lembra.”

A docente não tem preparação específica para lidar com problemas de memória, agindo por intuição e realizando atividades sugeridas pela professora de educação especial e pela terapeuta da fala.

Por fim, recorda que inicialmente sentiu muitas dificuldades em lidar com a aluna, pois não a compreendia e não sabia qual ou quais as estratégias mais adequadas para o seu ensino-aprendizagem. Hoje em dia, denota que já se sente mais segura e autónoma para gerir as atividades a desenvolver. Todavia revela que tem muito a aprender e a fazer, esperando também que este estudo a auxilie.

Apêndice V – Protocolo da entrevista à Professora de Educação Especial

Entrevistado: Professor de Educação Especial

Contexto: Dificuldades dos docentes na promoção das capacidades de comunicação e de memorização de uma aluna com Trissomia 21, em contexto escolar.

Objetivo: Identificar estratégias a desenvolver para promoção das capacidades de comunicação e de memorização numa criança com Trissomia 21, em contexto escolar.

E- Entrevistador

P- Professor de Educação Especial

Olá boa Tarde, eu sou Professora do 1º ciclo acerca de 7 anos de tempo de serviço. Neste momento estou a frequentar o Mestrado em Ciências de Educação, na área de Educação Especial - domínio cognitivo e motor e no âmbito da tese de dissertação surgiu a hipótese de fazer este trabalho. Gostaria que me concedesses esta entrevista, que será breve e tem como objetivo a recolha de informação quanto às dificuldades da aluna nas áreas da comunicação e da memorização, bem como, identificar as estratégias utilizadas para a promoção das mesmas áreas, durante o teu trabalho com a aluna com Trissomia 21.

Gostaria de começar esta entrevista agradecendo a tua disponibilidade, para estares aqui hoje e pedindo a tua autorização para gravar a entrevista, pois assim acredito que não vou perder nenhuma informação sobre o tema.

Vamos começar.

E – Quais as tuas habilitações académicas e profissionais?

P – “ [Eu já sou antiga, por isso já fiz muitas coisas.] Eu comecei a trabalhar como auxiliar de ação educativa, mas o meu sonho sempre foi ser educadora, [mas na altura os meus pais não me podiam pagar os estudos. Então mais tarde, mais exatamente] em 1984 inscrevi-me no bacharelato na Escola Superior de Educação Maria Ulrich e tirei o curso de educadores de infância. Quanto terminei, fui logo colocada num jardim-de-infância [e contaram-me o tempo de serviço que já tinha como auxiliar de ação educativa.] Depois mais tarde, já em 2003, decidi fazer os complementos de formação na área da deficiência, na mesma escola onde tirei a formação inicial. E, em 2007, fiz pós graduação na área da emocional e da personalidade. [Como vês o meu percurso na educação é muito peculiar.]”

E – Quantos anos tens de experiência profissional?

P – “Bem experiência profissional entre o ensino regular no jardim-de-infância e a educação especial tenho 34 anos de tempo de serviço e antes como auxiliar de ação educativa tenho mais 6 anos. [Como vês já me podiam reformar.]”

E – Que funções desempenhas atualmente?

P – “Olha atualmente desempenho duas funções. Sou docente de educação especial, onde apoio 9 crianças e sou também coordenadora de grupo disciplinar.”

E – Há quanto tempo desempenhas os presentes cargos?

P – “Já desempenho os presentes cargos há algum tempo... Ora já sou professora de educação especial há 10 anos e fui nomeada coordenadora do grupo disciplinar de educação especial já há 4 anos. E julgo continuar com as mesmas categorias para o próximo ano.”

E – Existem outras funções que tenhas desempenhado antes do atual, que queira referir?

P – “Sim gostaria de referir que dentro destes anos de serviço, trabalhei 10 anos na CERCIAMA.”

E – O que significa essa sigla?

P – “CERCIAMA significa Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas da Amadora.”

E – Achas que essa experiência foi enriquecedora?

P – “Muito enriquecedora. Eu adorei trabalhar lá. Aprendi muito. Lá tínhamos variadíssimas deficiências, muitas que eu não fazia a mínima ideia que existiam e aprendi bastante com isso Quando digo que aprendi muito não é só a nível profissional, na descoberta de estratégias para fazer aqueles alunos mais participativos e mais felizes, mas tenho a certeza que aprendi muito mais a nível pessoal. Tornei-me uma pessoa muito mais humana, respeitadora, cooperante... foi muito bom. E acho que todos os professores deviam passar por esta experiência.”

E – Já tinhas trabalhado anteriormente com alunos com Trissomia 21? O que achas da experiência?

P – Sim, na CERCIAMA e anteriormente na creche e no jardim-de-infância. Penso que todos ganhamos com a inclusão destas crianças, principalmente os meninos ditos normais.”

E – Este ano trabalhas com outros alunos com Necessidades Educativas Especial. Que problemáticas apresentam eles?

P – “As problemáticas variam entre paralisia cerebral, autismo, défice cognitivo, atraso global de desenvolvimento, dislexia, deficiência motora e problemas graves de saúde, pois tenho uma criança com problema pulmonar grave, dependente de oxigenação artificial.”

E – Que tipo de problemas apresenta a aluna na comunicação?

P – “A aluna não apresenta um discurso fluente, mas verbaliza sílabas das palavras, utiliza sons e um vocabulário próprio associando a gestos, comunica muito por holófrases para ordens, por exemplo sai, anda...”

E – O que quer dizer com vocabulário próprio?

P – “[Tu sabes]...ela substitui as palavras por sons ou sílabas, que umas vezes eu percebo e outras não.”

E – E o que fazes para a tentar entender?

P – “Tento usar sempre a palavra e tento que ela faça o mesmo, mas quando não a compreendo, digo para fazer o gesto, ou para me mostrar o que quer, ou para apontar, ou pergunto à colega professora titular de turma, ou à colega que está sentada ao lado dela se sabe o que ela pretende transmitir. Sim porque por vezes os colegas entendem a aluna melhor que eu porque acompanharam-na desde o jardim-de-infância. Ou seja, o que faço para a entender depende também do contexto e da situação.”

E – Que tipo de comunicação estabelece a aluna contigo em sala de aula?

P – “Ela comigo apresenta comunicação oral, expressando apenas sílabas de palavras e associando-as a gestos naturais e simbólicos, mas salvaguardo que não uso língua gestual.”

E – Que tipo de comunicação estabeleces com a aluna em sala de aula?

P – “Eu comunico oralmente com ela, só uso os gestos como último recurso para ela me entender.”

E – Que tipo de comunicação estabelece a aluna com os seus pares em sala de aula?

P – “O mesmo que comigo, gostando muito de «ler» histórias aos colegas e mostrar os seus desenhos ou outros trabalhos realizados.”

E – Que tipo de comunicação estabelecem os pares com a aluna em sala de aula?

“Os seus pares têm muita paciência, interagem com ela oralmente, embora alguns não a compreendam, mas esforçam-se para a tentarem compreender. Quando não se conseguem fazer entender usam os gestos. É muito interessante observar como eles são compreensivos, como cooperam, como auxiliam a aluna e como dão sempre um reforço positivo dizendo-lhe que: «Está muito bonito. Continua», «Muito bem...», «Boa!» e a aluna sente-se valorizada e até vaidosa.”

E – Que estratégias estão a ser utilizadas na sala de aula para desenvolver a comunicação?

P – “A aluna é estimulada a comunicar sendo-lhe proposto constantemente ordens simples as quais tem de realizar sozinha, a pares ou em grupo; fazemos atividades de «leitura» de imagens repetindo as palavras corretamente; categorização das imagens; fazemos puzzles onde a aluna tem de descrever a imagem, mas como a aluna não consegue oralizar frases e não consegue fazer um diálogo fluente a descrição do puzzle é feita apenas por nomeação conjugada por gestos ao meu estímulo verbal e depois monta os puzzles; fazemos também jogos multimédia, uso muito o jogo da Mimocas atividade que aluna adora e onde se mantém muito tempo e fazemos trabalhos de grupo.”

E – Achas que trabalho de grupo é uma boa forma da aluna com Trissomia 21 melhorar a interação com os seus pares? Porquê?

P – “Sim, claro. Não só para a aluna com trissomia melhorar a interação com os seus pares, mas o contrário também, ou seja, para os pares melhorarem a interação e a comunicação com a aluna com Trissomia 21. E por isso mesmo fazemos trabalhos de grupo onde a aluna com Trissomia 21 está incluída, mas é claro que não conseguimos ainda fazer isso todos os dias.

E – Costumas utilizar comunicação alternativa ou aumentativa com esta aluna? Porquê?

P – “Não. Mas também não era alternativa para a aluna, porque o nosso principal objetivo é que ela se expresse oralmente de forma perceptível.”

E – Que tipo de preparação específica tens para lidar com problemas de comunicação?

P – “Não tenho nenhuma preparação específica para lidar com problemas de comunicação. Tenho apenas a obtida durante a minha formação académica e a que fui adquirindo com a experiência profissional.”

E – Que dificuldades revela a aluna na capacidade de memorização?

P – “Pois é a capacidade de memorização está muito afetada, tendo um grave défice nesta área. Ela não fixa o que lhe é transmitido por longos períodos de tempo, por exemplo, estivemos mais de 3 anos a trabalhar com as cores só ao quarto ano, estava ela no 2º ano de escolaridade do ensino básico é que conseguiu memorizar, mas ainda confunde algumas. Os nomes dos frutos ainda baralha alguns e já os trabalhamos há 5 anos e ora sabe ora não sabe. Sabe talvez os que mais gosta, como morangos e bananas. Os nomes dos familiares também são muito trabalhados e ela ainda não memorizou, por exemplo, quando lhe é pedido para dizer o nome da mãe ela diz mãe.”

E – Que estratégias estão a ser utilizadas na sala de aula para desenvolver a capacidade de memorização?

P – “As estratégias que utilizo são os conhecidos jogos de memória de virar cartões e descobrir pares, manter as rotinas, descrição de imagens e fazer muita repetição das mesmas atividades, mas apresentando-lhas de formas diferentes, para que consiga memorizar melhor.”

E – Quando lhe mostras a sequência das imagens, as imagens são reais ou são tipo desenho animado e um pouco abstratas?

P – “Normalmente utilizo imagens ou desenhos concretos, mas ultimamente tento apresentar-lhe algumas mais abstratas para a aluna ir tentando generalizar. Ou seja para ela não assimilar que rosa é apenas aquela imagem que lhe mostro, mas que existem rosas de outras formas e cores, por exemplo.”

E – Que tipo de preparação específica tens para lidar com problemas de memória?

P – “A única preparação específica para lidar com problemas de memória que tenho foi obtida durante a minha formação académica e a que fui adquirindo com a experiência profissional.”

E – Quais as tuas dificuldades na lidação pedagógica com esta aluna?

P – “A principal dificuldade é a falta de tempo, o que faz com que o trabalho da minha parte não seja diário. E isso associado à incapacidade de memorizar da aluna é crucial e complica a aquisição de conhecimentos e o seu desenvolvimento.”

E – Tens alguma coisa a acrescentar a esta entrevista?

P – “Sim, tenho a acrescentar que gosto muito de trabalhar com esta aluna e com todas as outras crianças com necessidades educativas especiais e que é uma pena que o sistema não dê mais condições para estas crianças.”

E- Muito Obrigado pela sua colaboração e pelo tempo despendido.

Apêndice VI – Análise da entrevista à Professora de Educação Especial

A professora de Educação Especial começou por trabalhar como auxiliar de ação educativa. Posteriormente tirou o bacharelato em educadores de infância e os complementos de formação na área da deficiência na Escola Superior de Educação Maria Ulrich. Mais tarde completou uma Pós-graduação na área da emocional e da personalidade. Atualmente tem 34 anos de tempo de serviço como educadora e 6 anos como auxiliar de ação educativa.

As suas funções hoje em dia são de docente de educação especial e é coordenadora de grupo disciplinar. É Professora de Educação Especial há 10 anos e foi nomeada coordenadora do grupo disciplinar de educação especial já há 4 anos.

A docente mencionou ainda que trabalhou 10 anos na CERCIAMA - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas da Amadora, e considera que foi uma experiência muito enriquecedora, onde aprendeu muito, quer a nível profissional quer a nível pessoal. Nesta instituição trabalhou com várias problemáticas incluindo pessoas com Trissomia 21.

Atualmente dá apoio de educação especial a alunos com Trissomia 21, paralisia cerebral, autismo, défice cognitivo, atraso global de desenvolvimento, dislexia, deficiência motora e com problemas graves de saúde, num total de 9 alunos.

Quanto às dificuldades de comunicação da aluna, a professora referiu que a aluna não oraliza fluentemente, apenas verbalizar sílabas das palavras. Usa sons e um vocabulário próprio, substitui as palavras por sons ou sílabas, associando-os a gestos e recorre a holófrases para dar ordens.

“A aluna não apresenta um discurso fluente, mas verbaliza sílabas das palavras, utiliza sons e um vocabulário próprio associando a gestos, comunica muito por holófrases para ordens, por exemplo sai, anda...”

Mencionou que para comunicar com a aluna usa sempre a palavra e tenta que ela faça o mesmo, usando o gesto ou o som apenas como complemento. *“Eu comunico oralmente com ela, só uso os gestos como último recurso para ela me entender.”* *“Ela comigo apresenta comunicação oral, expressando apenas sílabas de palavras e associando-as a gestos naturais e simbólicos, mas salvaguardo que não uso língua gestual.”*

Realçou que a aluna comunica com os pares e vice-versa, do mesmo modo, ou seja, de forma oral, expressando apenas sílabas de palavras e associando-as a gestos em complemento.

Durante a interação com os seus pares verifica que estes têm muita paciência com ela e embora alguns não a compreendam, esforçam-se para a tentarem compreender. São

alunos muito compreensivos, cooperam e dão sempre um reforço positivo, para motivarem a aluna com Trissomia 21.

No que concerne às estratégias utilizadas para promover a comunicação da aluna, a docente refere que, são constantemente propostas ordens simples (a realizar sozinha, a pares ou em grupo); realiza atividades de «leitura» de imagens repetindo as palavras; faz categorização das imagens; completa puzzles onde a aluna também tem de descrever a imagem; efetua jogos multimédia como o jogo da Mimocas e fazem trabalhos de grupo em sala de aula.

“A aluna é estimulada a comunicar sendo-lhe proposto constantemente ordens simples as quais tem de realizar sozinha, a pares ou em grupo; fazemos atividades de «leitura» de imagens repetindo as palavras corretamente; categorização das imagens; fazemos puzzles onde a aluna tem de descrever a imagem, mas como a aluna não consegue oralizar frases e não consegue fazer um diálogo fluente a descrição do puzzle é feita apenas por nomeação conjugada por gestos ao meu estímulo verbal e depois monta os puzzles; fazemos também jogos multimédia, uso muito o jogo da Mimocas atividade que aluna adora e onde se mantém muito tempo e fazemos trabalhos de grupo.”

Na opinião da docente, o trabalho de grupo melhora a interação da aluna com Trissomia 21 com os seus pares, no entanto, o contrário também acontece, ou seja, os pares também melhorarem a interação e a comunicação interagindo com a aluna com Trissomia 21.

No decorrer da entrevista, a professora referiu que não é usada nenhum sistema de comunicação alternativa ou aumentativa, pois o nosso principal objetivo é que a aluna se expresse oralmente de forma perceptível e fluente.

Mencionou ainda que não tem nenhuma preparação específica para lidar com alunos com problemas de comunicação, para além da formação académica e a experiência profissional.

No que se refere à capacidade de memorização a professora referiu que a aluna não fixa o que lhe é transmitido, por longos períodos de tempo. Menciona alguns conteúdos que já foram trabalhados e ainda confunde tais como: as cores, os nomes dos frutos, alguns nomes dos familiares.

“a capacidade de memorização está muito afetada, tendo um grave défice nesta área. Ela não fixa o que lhe é transmitido por longos períodos de tempo.”

Quanto às estratégias para melhorar a capacidade de memorização a professora recorre a: jogos de memória; manter as rotinas; descrição de imagens e uso de muita repetição das mesmas atividades.

“As estratégias que utilizo são os conhecidos jogos de memória de virar cartões e descobrir pares, manter as rotinas, descrição de imagens e fazer muita repetição das mesmas atividades, mas apresentando-lhas de formas diferentes, para que consiga memorizar melhor.”

A professora de educação especial também referiu que utiliza figuras ou desenhos concretos, contudo ultimamente tem utilizado imagens mais abstratas para ela tentar generalizar, correlacionar.

“Normalmente utilizo imagens ou desenhos concretos, mas ultimamente tento apresentar-lhe algumas mais abstratas para a aluna ir tentando generalizar. Ou seja para ela não assimilar que rosa é apenas aquela imagem que lhe mostro, mas que existem rosas de outras formas e cores, por exemplo.”

A docente referiu não ter preparação específica para lidar com problemas de memória. Tendo apenas a formação académica e a experiência profissional.

Por fim, a maior dificuldade sentida pela professora de educação especial na lidação pedagógica com a aluna é a falta de tempo, a impossibilidade de prestar apoio à aluna diariamente o que associado à incapacidade de memorização da aluna dificulta a aquisição de conhecimentos e o seu desenvolvimento.

Salientou também que tem gosto em trabalhar com esta aluna e com todas as outras crianças com necessidades educativas especiais, contudo realçou a falta de condições que o sistema dá a estas crianças/pessoas.

Apêndice VII - Guião da entrevista à terapeuta da fala

Designação dos blocos	Objetivos	Tópicos	Observações
Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Motivar o entrevistado; - Legitimar a entrevista; - Garantir a confidencialidade.	-Apresentação da entrevistadora; -Motivos da entrevista; -Saber quais os objetivos da realização desta entrevista.	-Entrevista semiestruturada; -Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado; -Pedir para gravar a entrevista assegurando a confidencialidade.
Bloco B -Perfil do entrevistado	-Caraterizar o entrevistado.	-Breve apresentação do entrevistado: habilitações académicas e profissionais, tempo de serviço, funções que desempenha ou desempenhou, experiência com alunos com NEE.	-Estar atenta às reações do entrevistado.
Bloco C Comunicação	-Caraterizar a aluna a nível de comunicação; -Estratégias.	-Perceber quais as dificuldades da aluna, -Tipo de comunicação estabelece com a terapeuta e a terapeuta com a aluna; -Aferir quais as estratégias usadas com a aluna	-Ouvir atentamente; -Revelar interesse, atenção e curiosidade.
Bloco D Memorização	-Caraterizar a aluna a nível de memorização, -Estratégias.	-Perceber quais as dificuldades da aluna, -Aferir estratégias usadas com a aluna	-Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas.
Bloco E Formação	- Conhecer a formação dos entrevistados nas áreas: comunicação e memorização.	- Percecionar qual preparação específica para lidar com alunos com problemas de comunicação e memorização.	- Revelar interesse e curiosidade.
Bloco F Dados complementares	-Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos; -Agradecer o contributo prestado.	-Dificuldades e preocupações, frustrações, vivências, crenças -Agradecimentos.	- Mostrar interesse em contribuir para a solução das dificuldades; - Agradecer o contributo e disponibilidade prestados.

Apêndice VIII - Protocolo da entrevista à terapeuta da fala

Entrevistado. Terapeuta da fala

Contexto: Dificuldades dos docentes na promoção das capacidades de comunicação e de memorização de uma aluna com Trissomia 21, em contexto escolar.

Objetivo: Identificar estratégias a desenvolver para promoção das capacidades de comunicação e de memorização numa criança com Trissomia 21, em contexto escolar.

E- Entrevistador

T- Terapeuta da fala

Olá boa Tarde, eu sou Professora do 1ºciclo acerca de 7 anos de tempo de serviço. Neste momento estou a frequentar o Mestrado em Ciências de Educação, na área de Educação Especial - domínio cognitivo e motor e no âmbito da tese de dissertação surgiu a hipótese de fazer este trabalho. Gostaria que me concedesses esta entrevista, que será breve e tem como objetivo a recolha de informação quanto às dificuldades da aluna nas áreas da comunicação e da memorização, bem como, identificar as estratégias utilizadas para a promoção das mesmas áreas, durante o teu trabalho com a aluna com Trissomia 21, nas sessões de apoio em terapia da fala.

Gostaria de começar esta entrevista agradecendo a tua disponibilidade, para estares aqui hoje e pedindo a tua autorização para gravar a entrevista, pois assim creio que não vou perder nenhuma informação sobre o tema que vamos abordar.

Vamos iniciar.

E – Quais as tuas habilitações académicas e profissionais?

T – “[Bem isso não foi há muito tempo.] Olha tirei a licenciatura, em terapia da fala, na Escola Superior de Saúde Egas Moniz. Iniciei em 2004 e terminei em 2008. [Quando acabei tive sorte e] comecei logo a trabalhar aqui na zona de Lisboa. Mais tarde e depois de algum tempo de trabalho senti a necessidade de estudar mais sobre intervenção terapêutica, então decidi fazer pós-graduação em Intervenção terapêutica na motricidade oral e facial, no Centro EPAP, [que agora não me lembro o que significa a sigla. Espera...Centro...] Centro de Ensino Profissional Avançado e Pós-graduado. Esta foi durante um ano. Foi de fevereiro de 2010 a fevereiro de 2011. Para além disso e como sinto que tenho de me atualizar e conhecer mais profundamente outras áreas, fiz formação em voz e formação em dislexia.”

E – Quantos anos tens de experiência profissional?

T – “Então... acabei em 2008 e comecei logo a trabalhar então tenho 4 anos de experiência profissional.”

E – Que funções desempenhas atualmente?

T– “Atualmente desempenho funções como terapeuta da fala. Basicamente o meu trabalho consiste em fazer o diagnóstico, a avaliação e intervenção junto dos alunos deste agrupamento. Durante a semana desloco-me a todas as escolas do agrupamento, fazendo intervenção a nove alunos. Paralelamente faço intervenção domiciliária a três crianças, o que é uma atividade que eu adoro, pois estamos mais em contato com a família, os resultados são muito mais evidentes na criança e para além disso criam-se laços de amizade com as famílias muito interessantes. Essa boa relação também é importante pois dá-me ainda mais ânimo e motivação para continuar a fazer o meu trabalho.”

E – Existem outras funções que tenhas desempenhado antes do atual, que queiras referir?

T – “Olha posso referir que uns anos antes de entrar para a universidade fiz voluntariado numa instituição do Algarve, que acolhe crianças, onde fazia parte da equipa de intervenção precoce. E talvez por causa dessa excelente experiência estou a pensar tirar mestrado em intervenção precoce.”

E – Já tinhas trabalhado anteriormente com alunos com Trissomia 21? O que achas da experiência?

T – “Não, não tinha. Tenho achado a experiência interessante e bastante enriquecedora para o meu historial clínico de pacientes. E adoro trabalhar com esta aluna com Trissomia 21, que tenho este ano, pois ela é muito querida, é meiga, apesar de por vezes também ser teimosa e não querer trabalhar.”

E – Este ano trabalhas com outros alunos com Necessidades Educativas Especial. Que problemáticas apresentam eles?

T – “Sim este ano trabalho com outros alunos. Uns têm atraso global de desenvolvimento da linguagem, outros perturbação específica da linguagem e tenho também alunos com défices de linguagem.”

E – Que tipo de problemas apresenta a aluna na comunicação?

T – “Os principais problemas da aluna são ao nível da oralidade. Ela consegue entender ordens e executá-las minimamente, mas não se consegue expressar. Não consegue realizar um diálogo fluente. Apenas oraliza sílabas e por vezes faz-se acompanhar de gestos para se fazer entender...”

Confesso que no início foi difícil para mim entender as necessidades da aluna, pois ela não oralizava nenhuma sílaba associada a uma realidade, agora já o consegue fazer minimamente. Estas dificuldades a nível oral devem-se também a ela apresentar arco palatal ogival, rotação dos dentes, ser respiradora oral e para além disso apresenta sulcos linguais e movimentos involuntários linguais. Para além disso tem ainda dificuldade no encerramento labial, para a realização de fonemas explosivos como o p e o b. Muitas destas características, segundo o que li, são muito comuns da problemática Trissomia 21 e prejudicam a oralidade da aluna. Quando recebi esta aluna efetuei uma avaliação mais pormenorizada da mesma e posteriormente toda a intervenção foi decorrendo para colmatar os seus problemas.”

E – Que tipo de comunicação estabelece a aluna contigo em contexto de trabalho?

T – “Ela inicialmente recorria apenas ao gesto, mas era muito difícil entendê-la. Como tal foi necessário intervir rapidamente para que ela começasse a expressar-se ou pelo menos a oralizar sons de forma a se fazer entender. Hoje em dia, para comunicar comigo, pronuncia sílabas e alguns vocábulos do seu conhecimento, no entanto, recorre ainda aos gestos em complemento.”

E – Que tipo de comunicação estabeleces com a aluna em contexto de trabalho?

T – “Eu comunico com a aluna utilizando apenas linguagem oral, mas por vezes tenho de usar também gestos e expressões faciais para que a aluna me entenda. Pois muitas vezes só assim é que entende o que lhe peço.”

E – Devido a essas dificuldades da aluna utilizas algum sistema alternativo de comunicação?

T – “Não utilizo. No entanto sei que há alguns anos, ainda estava a aluna no jardim de infância utilizavam o Makaton. Eu não uso com a aluna nenhum sistema alternativo de comunicação, porque o objetivo é que a aluna se expresse oralmente correta e fluentemente. O maior problema da aluna é ao nível da comunicação expressiva e nem tanto ao nível da recetiva.”

E – Que estratégias estão a ser utilizadas no contexto terapêutico para desenvolver a comunicação?

T – “Bem eu tento sempre recorrer a materiais, feitos por mim ou não, que motivem a aluna de forma a que esta se predisponha em participar em todas as atividades propostas. Normalmente, depois de ser apresentada a atividade a aluna diz logo que não fazer. Mas também acontece que ainda está a dizer não, mas também já está a manipular o objeto que lhe foi apresentado. Então para melhorar a comunicação utilizo jogos didáticos como puzzles, onde a aluna tem de descrever o que vê, oralizando; uso jogos multimédia, onde ela se mantém mais tempo concentrada. Sim porque estamos a iniciar a leitura e a escrita com a aluna também como forma de tentarmos colmatar as dificuldades de

linguagem. Utilizo também a nomeação de ações através da imagem reais; categorização de imagens; recorro também ao reconto de histórias através de imagens levando sempre a aluna a tentar relacionar aquela história com o seu dia a dia, pois ou são histórias passadas na escola, ou em casa com os pais e claro a articulação de palavras frente ao espelho. Ou seja a maior parte do contexto terapêutico tem sempre imagens como suporte associando-as ao objetivo e tem sempre muita repetição. Pois estas atividades não são feitas apenas uma vez, são apresentadas várias vezes para que a aluna consiga assimilar melhor, o que muda é a motivação inicial e a forma de lhas apresentar.”

E – Acha que trabalho de grupo é uma boa forma da aluna com Trissomia 21 melhorar a comunicação em interação com os pares? Ou não faz sentido?

T – “Sim, claro que o trabalho de grupo é uma mais-valia para a comunicação desta aluna, trazendo vantagens na intervenção e nas aprendizagens diárias da aluna. Pois a aluna estando em interação com os seus pares vai melhorar a comunicação e o interesse em fazer-se entender. Mas não é importante só para a aluna com Trissomia 21, também o é para os alunos ditos normais, ou seja, é bom para todos, pois todos se desenvolvem, quer a nível académico quer a nível pessoal.”

E – Que tipo de preparação específica tens para lidar com problemas de comunicação?

T – “A preparação específica que tenho é apenas a licenciatura na área, que me permite identificar as necessidades dos alunos e auxilia-los para que consigam ultrapassar as suas dificuldades.”

E – Que dificuldades revela a aluna na capacidade de memorização?

T – “Bem as dificuldades da aluna a nível da memória são muitas, ela não consegue memorizar. Por exemplo existe um leque de imagens trabalhado, já há algum tempo, que ela ainda não conseguiu memorizar. Nas sessões de terapia eu tento que a aluna aprenda o som abordado, conjuntamente com uma posição da língua ou dos lábios, dependendo do fonema, no entanto ela ainda não conseguiu memorizá-los...A aluna também não consegue repetir sons a pedido, só o faz depois de o ouvir. Para além disso só repete um som de cada vez. Se lhe transmitirmos várias palavras ou sons, para repetir autonomamente, ela só repete o que se lembra, que normalmente é o último.”

E – Que estratégias utilizas para desenvolver a capacidade de memorização?

T – “Para desenvolver a memorização recorro a jogos de encontro de pares iguais e só consegui que a aluna o conseguisse fazer depois de usar cartas com a Hello Kitty, onde ela reconhecia as diferenças e semelhanças, recorro à utilização de histórias para relembrar rotinas e regras de higiene e de comportamento, fazemos histórias do seu dia a dia onde a aluna tenta recordar o que faz desde

que se levanta até se deitar, tarefa esta muito difícil para a aluna; jogos de nomeação com imagens reais. Para além das tarefas previamente planeadas, no início da sessão tem sempre de tentar relembrar o que fez na sessão anterior, seu nome e o dos pais e irmãos, tarefas onde a aluna ainda apresenta dificuldades. Ou seja, como vês muitos dos jogos são os mesmos, quer para desenvolver a comunicação quer a memorização, pois para mim ambas as capacidades estão intimamente ligadas. Se a aluna não memorizar como é que vai saber o que comunicar, como é que vai relembrar quais os sons que vai utilizar...Se ela não foi capaz de memorizar os sons, fonemas, como é que vai ser capaz de exprimir corretamente fazendo uso dos mesmos.”

E – Referes que quando trabalhas com a aluna faz sempre uso de imagens reais? Porquê?

T – “Faço sempre uso de imagens reais para que a aluna se identifique e para fazerem sentido para ela. Mas infelizmente não consigo usar sempre imagens reais, pois é difícil conseguir encontrar imagens reais para tudo o que necessito explorar. Mas não o conseguindo recorro a imagens de desenhos animados, que a aluna conheça e que lhes despertem interesse, para assim ser mais fácil a aluna memorizar o que lhe pretendo transmitir. Tento o menos possível usar imagens abstratas, às quais a aluna não atribui qualquer significado. Pois para mim, se ela não atribui significado a aprendizagem pretendida não vai ser memorizada ou vai ser memorizada por um curto período de tempo. [O mesmo acontece connosco não é?... Se não sabemos um assunto e se não nos interessamos por ele é muito mais difícil para nós memorizarmos e fazermos uso dele quando necessitarmos.]”

E – Que tipo de preparação específica tens para lidar com problemas de memória?

T – “Pois não tenho qualquer tipo de preparação específica para trabalhar com alunos com problemas de memória. Trabalho de acordo com o que sei e que vou lendo, fazendo uso das ideias e estratégias transmitidas pelas colegas de educação especial e outras terapeutas da fala com mais experiência profissional e claro por intuição também.”

E – Quais as tuas dificuldades na lidação pedagógica com esta aluna?

T – “A maior dificuldade sentida inicialmente foi perceber o que a aluna tentava expressar, tentar entender o que ela pretendia ou o que queria fazer. No entanto hoje em dia essa dificuldade foi ultrapassada, também por mérito da aluna que já se consegue exprimir melhor e interessa-se em fazer-se entender.”

E – Tens alguma coisa a acrescentar a esta entrevista?

T – “Não tenho nada a acrescentar. Penso que foi tudo dito. E obrigada pela oportunidade e bom trabalho, pois com esse teu trabalho todos podemos beneficiar. Quando digo todos, somos nós que trabalhamos com a aluna, mas também os que a rodeiam e a família.”

E- Muito Obrigado pela tua colaboração e pelo tempo despendido.

Apêndice IX – Análise da entrevista à terapeuta da fala

A terapeuta da fala licenciou-se em terapia da fala, na Escola Superior de Saúde Egas Moniz, mais tarde sentiu necessidade e tirou uma Pós-graduação em Intervenção terapêutica na motricidade oral e facial, no Centro EPAP, de Ensino Profissional Avançado e Pós-graduado, para além disso fez formação em voz e em dislexia.

Atualmente tem 4 anos de experiência profissional. A sua principal atividade é em terapia da fala onde faz o diagnóstico, a avaliação e intervenção junto dos alunos do agrupamento de escolas em que trabalha. Para além disso também realiza intervenção domiciliária a três crianças, atividade que adora. Referiu que anteriormente fez voluntariado numa instituição onde fazia parte da equipa de intervenção precoce.

Durante a entrevista mencionou que nunca tinha trabalhado com crianças com Trissomia 21 e que está a ser uma experiência interessante e muito enriquecedora. Hoje em dia, no agrupamento, trabalha também com alunos com atraso global de desenvolvimento da linguagem, com perturbação específica da linguagem e com alunos com défices de linguagem.

Os principais problemas da aluna diagnosticados e retratados na entrevista pela terapeuta da fala, são ao nível da oralidade. *“Ela consegue entender ordens e executá-las minimamente, mas não se consegue expressar. Não consegue realizar um diálogo fluente. Apenas oraliza sílabas e por vezes faz-se acompanhar de gestos para se fazer entender.”*

A terapeuta referiu ainda que a aluna apresenta arco palatal ogival, rotação dos dentes, ser respiradora oral e para além disso apresenta sulcos linguais e movimentos involuntários linguais, características comuns nos indivíduos com esta problemática mas que prejudicam a comunicação desta aluna.

A terapeuta mencionou que em contexto de terapia da fala, a aluna inicialmente *“recorria apenas ao gesto, mas era muito difícil entendê-la,”* como tal foi indispensável intervir e hoje já *“pronuncia sílabas e alguns vocábulos do seu conhecimento, no entanto, recorre ainda aos gestos em complemento.”*

O tipo de comunicação que a terapeuta estabelece com a aluna é essencialmente via oral, *“mas por vezes tenho de usar também gestos e expressões faciais para que a aluna me entenda.”*

A terapeuta da fala referiu que não usa nenhum sistema alternativo de comunicação, *“porque o objetivo é que a aluna se expresse oralmente correta e fluentemente”*, todavia refere que foi utilizado o Makaton com a aluna ainda no jardim de infância.

No que concerne às estratégias utilizadas para promoção da comunicação a terapeuta recorre a jogos didáticos, como puzzles; jogos multimédia; usa a nomeação de

ações através da imagem reais; categorização de imagens; reconto de histórias através de imagens relacionando-as com o quotidiano e muita repetição e a articulação de palavras frente ao espelho. A terapeuta referiu ainda que *“a maior parte do contexto terapêutico tem sempre imagens como suporte associando-as ao objetivo e tem sempre muita repetição. Pois estas atividades não são feitas apenas uma vez, são apresentadas várias vezes para que a aluna consiga assimilar melhor, o que muda é a motivação inicial e a forma de lhas apresentar.”*

Quanto ao trabalho de grupo a terapeuta considera que esta estratégia é uma mais-valia, para a aluna com Trissomia 21, bem como para todos os alunos, pois desse modo todos melhoram, quer a nível académico quer a nível pessoal.

Relativamente à preparação específica para lidar com alunos com problemas de comunicação a terapeuta refere que tem apenas a licenciatura na área, que lhe *“permite identificar as necessidades dos alunos e auxilia-los para que consigam ultrapassar as suas dificuldades.”*

No que diz respeito à capacidade de memorização, a terapeuta da fala refere que a aluna não consegue memorizar. *“Por exemplo existe um leque de imagens trabalhado, já há algum tempo, que ela ainda não conseguiu memorizar”* Só repete sons depois de ouvi-los e apenas um de cada vez e *“Se lhe transmitirmos várias palavras ou sons, para repetir autonomamente, ela só repete o que se lembra, que normalmente é o último.”*

As estratégias utilizadas pela terapeuta para a promoção da capacidade de memorização são: jogos de pares; histórias para lembrar rotinas, regras de higiene e de comportamento; jogos de nomeação com imagens reais; recordação da sessão anterior, bem como do seu nome e o dos familiares mais próximos.

No decorrer das sessões a terapeuta tenta usar imagens reais para que a aluna se identifique com elas e para fazerem sentido para ela. Por vezes também utiliza imagens de desenhos animados, que a aluna conheça e que lhes despertem interesse, para assim ser mais fácil a aluna memorizar o que lhe pretende transmitir. E tenta usar o menos possível imagens abstratas, às quais a aluna não atribui qualquer significado, pois segundo a terapeuta se a aluna *“não atribui significado a aprendizagem pretendida não vai ser memorizada ou vai ser memorizada por um curto período de tempo.”*

Na entrevista a terapeuta menciona que não tem qualquer preparação específica para trabalhar com alunos com problemas de memória. Durante as suas sessões, *“faz uso das ideias e estratégias transmitidas por outras colegas professoras de educação especial ou terapeutas da fala, com mais experiência profissional”* e age por intuição.

A dificuldade inicial sentida na lidação pedagógica com a aluna, verificada pela terapeuta, foi perceber o que a aluna tentava expressar e foi tentar entender o que ela

pretendia ou o que queria fazer. No entanto refere, que essa dificuldade foi ultrapassada, pois a aluna *“já se consegue exprimir melhor e interessa-se em fazer-se entender.”*

A terapeuta terminou a entrevista agradecendo a oportunidade e considerou que este trabalho será benéfico para a aluna, para todos os que trabalham com ela, bem como para os que a rodeiam e para a família.

Apêndice X – Grelhas de observação direta das aulas de apoio com a professora de educação especial

Contexto: Sala de aula		Data: 22 de Maio de 2012				Hora inicial: 13h15m
Atividade proposta:						Hora final: 13h25m
- Diálogo inicial com a aluna de reconhecimento do seu nome e da família mais próxima;						
- Nomeação de imagens em cartões (verbos e nomes)						
- Diálogo com a aluna.						
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	As vezes	Não obs. 13	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				-No início da tarefa levantou-se para fechar a porta, depois de um aluno chegar atrasado -Precisou de ajuda para dizer o seu nome completo -Não diz o nome da mãe, diz apenas mãe -Não conseguiu categorizar ações e nomes. -A professora mostrou a sequência de 3 imagens, mas a aluna só conseguiu repetir a última. - A prof. usou muito reforço positivo -Vagarosa apenas na fase final da atividade
	A aluna comunica usando apenas holófrases e/ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna apenas por gestos.	X				
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna por gestos e palavras.			X		
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna por palavras orais.		X			
	Mantém uma conversa com a professora e/ou com os pares.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.			X		
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.			X		
A aluna tenta comunicar apenas por palavras.		X				
Memória	Sabe o seu nome completo.	X				-A professora mostrou a sequência de 3 imagens, mas a aluna só conseguiu repetir a última. - A prof. usou muito reforço positivo -Vagarosa apenas na fase final da atividade
	Sabe apenas o seu primeiro nome.		X			
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.		X			
	Reconhece objetos de casa/animais/cores e ações.			X		
	Sabe as funções de objetos de casa.			X		
	Relembra ações de dias anteriores.				X	
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.	X				
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
	Repete frases corretamente.	X				
Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.	X					
Empenho e Desempenho	Distingue diferenças em desenhos.		X			-A professora mostrou a sequência de 3 imagens, mas a aluna só conseguiu repetir a última. - A prof. usou muito reforço positivo -Vagarosa apenas na fase final da atividade
	Inicia sozinha a atividade.	X				
	Só começa uma atividade se mandada.		X			
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.		X			
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.		X			
	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.	X				
	É desnecessariamente dependente de ajudas.	X				
É lenta e vagarosa.	X					

¹³ Não Obs. Significa Não Observado

Contexto: Sala de aula		Data: 22 de Maio de 2012				Hora inicial: 13h27m
Atividade proposta:						Hora final: 13h40m
- Construção de um puzzle de um menino a tomar banho; - Descrição oral do puzzle relacionando-o com o seu dia a dia; - Montagem do puzzle; - Diálogo constante com a aluna.						
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	Às vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				- A aluna tenta usar só gestos para comunicar mas a professora insiste que ela verbalize.
	A aluna comunica usando holófrases e/ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna apenas gestos.	X				
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna por gestos e palavras.			X		
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna por palavras orais.		X			
	Mantém uma conversa com a professora e/ou com os pares.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.			X		
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.			X		
A aluna tenta comunicar apenas por palavras.	X					
Memória	Sabe o seu nome completo.				X	-Ainda confunde algumas funções dos objetos
	Sabe apenas o seu primeiro nome.				X	
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.			X		
	Reconhece objetos de casa/animais/cores.			X		
	Sabe as funções de objetos de casa.			X		
	Relembra ações de dias anteriores.	X				
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.	X				
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
	Repete frases corretamente.	X				
Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.	X					
Distingue diferenças em desenhos.		X			-Já montou o puzzle várias vezes e ainda o constrói por tentativa erro	
Empenho e Desempenho	Inicia sozinha a atividade.	X				
	Só começa uma atividade se mandada.		X			
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.		X			
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.	X				
	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.	X				
	É desnecessariamente dependente de ajudas.	X				
É lenta e vagarosa.	X					

Contexto: Sala de aula		Data: 22 de Maio de 2012				Hora inicial: 13h43m
Atividade proposta: - Jogo da Mimocas, no computador (identificar cores, animais, objetos de casa) - Diálogo com a aluna.						Hora final: 14h00m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	Às vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				-A professora comunicou apenas oralizando - Não usou gestos
	A aluna comunica usando holófrases e/ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna apenas por gestos.	X				
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna por gestos e palavras.	X				
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna por palavras orais.		X			
	Mantém uma conversa fluente com a professora e/ou com os pares.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.	X				
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.	X				
	A aluna tenta comunicar apenas por palavras.		X			
Memória	Sabe o seu nome completo.				X	-Soube todas as funções dos objetos
	Sabe apenas o seu primeiro nome.				X	
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.				X	
	Reconhece objetos de casa/animais/cores.		X			
	Sabe as funções de objetos de casa.		X			
	Relembra ações de dias anteriores.	X				
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.	X				
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
	Repete frases corretamente.	X				
	Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.			X		
Empenho e Desempenho	Distingue diferenças em desenhos.		X			
	Inicia sozinha a atividade.		X			
	Só começa uma atividade se mandada.	X				
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.	X				
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.	X				
	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.	X				
É desnecessariamente dependente de ajudas.	X					
É lenta e vagarosa.	X					

Contexto: Sala de aula		Data: 28 de Maio de 2012				Hora inicial: 13h15m
Atividade proposta: - Trabalho de grupo sobre os animais; - Construção de um cartaz (pintura de animais, recorte e colagem, legendagem e seleção de informação);						Hora final: 14h00m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	As vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				- Foi fechar a porta duas vezes depois de dois colegas chegarem atrasados -Não soube o nome completo para a colega escrever no trabalho só soube o 1º nome e o apelido. -Não se lembrou de figuras vistas anteriormente em desenhos quando questionada para tal -Referiu várias vezes que estava a trabalhar. -Não precisou de ajuda foi fazendo o que os colegas mandavam e por observação dos outros.
	A aluna comunica usando holófrases e/ ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.				X	
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna apenas por gestos.	X				
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna por gestos e palavras.			X		
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna por palavras orais.		X			
	Mantém uma conversa fluente com a professora e/ou com os pares.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.	X				
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.			X		
Memória	Sabe o seu nome completo.	X				
	Sabe apenas o seu primeiro nome.		X			
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.				X	
	Reconhece objetos de casa/animais/cores.		X			
	Sabe as funções de objetos.				X	
	Relembra ações de dias anteriores.				X	
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.	X				
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
	Repete frases corretamente.	X				
Empenho e Desempenho	Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.	X				
	Distingue diferenças em desenhos.		X			
	Inicia sozinha a atividade.	X				
	Só começa uma atividade se mandada.		X			
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.	X				
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.	X				
	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.	X				
É desnecessariamente dependente de ajudas.	X					
É lenta e vagarosa.	X					

Contexto: Sala de aula		Data: 5 de Junho de 2012				Hora inicial: 13h15m
Atividade proposta:						Hora final: 14h00m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	As vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				-Enquanto a professora titular de turma propunha o trabalho de grupo a aluna levantou-se para ir fechar a porta
	A aluna comunica usando holófrases e/ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.				X	
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna apenas por gestos.	X				
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna por gestos e palavras.			X		
	A professora e/ou os pares comunicam com aluna por palavras orais.		X			
	Mantém uma conversa fluente com a professora e/ou com os pares.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.	X				
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.			X		
Memória	A aluna tenta comunicar apenas por palavras.		X			-Transmitiu à colega que ela estava a pintar uma figura igual à de outra colega.
	Sabe o seu nome completo.				X	
	Sabe apenas o seu primeiro nome.				X	
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.				X	
	Reconhece objetos.		X			
	Sabe as funções de objetos.				X	
	Relembra ações de dias anteriores.				X	
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.	X				
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
Repete frases corretamente.	X					
Empenho e Desempenho	Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.	X				-Não precisou de ajuda foi fazendo o que os colegas mandavam e por observação dos outros.
	Distingue diferenças em desenhos.		X			
	Inicia sozinha a atividade.		X			
	Só começa uma atividade se mandada.	X				
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.	X				
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.	X				
	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.	X				
É desnecessariamente dependente de ajudas.	X					
É lenta e vagarosa.	X					

Apêndices XI – Descrição das observações diretas das aulas de apoio com a professora de educação especial

Neste ponto vamos abordar as observações das aulas de apoio da professora de educação especial.

Podemos verificar que na primeira observação no dia 22 de Maio das aulas de apoio com a professora de educação especial, em sala de aula, os alunos estavam sentados de frente para a professora titular de turma, em mesas de pares. A aluna com Trissomia 21, estava sentada numa mesa individual, junto da secretária da professora e durante o apoio a professora de educação especial sentou-se à sua frente, mantendo o contato visual com a aluna, como se verificou na planta da sala já a apresentada.

Durante a 1ª observação a professora titular de turma trabalhou diretamente com o grande grupo, os conceitos gramaticais abordados foram a distinção entre verbos e nomes, primeiro explicou oralmente e depois apresentou uma ficha de trabalho de consolidação. Ao mesmo tempo a professora de educação especial iniciou a sessão com um diálogo inicial para predispor a aluna para as atividades seguintes, no entanto antes de corresponder a aluna foi fechar a porta, porque um aluno que chegou atrasado a deixou aberta.

Neste diálogo inicial a professora ao mesmo tempo que motivava a aluna, tentava que ela se relembrasse de conceitos, até do seu nome completo e dos familiares mais próximos. **A nível da comunicação observou-se que a aluna não conseguiu manter uma conversa, nem de relatar acontecimentos reais ou imaginários e não foi capaz de explicar verbalmente ideias, apenas expressou sílabas e/ou holófrases e por vezes teve de recorrer a gestos para se fazer entender. Para além disso observou-se que a aluna não consegue lembrar todos os nomes dos familiares, pois ao pedir-se o nome da mãe ela diz apenas mãe, ainda não memorizou e necessitou de ajuda para recordar o seu nome completo.**

Seguidamente e a pedido da professora de educação especial a aluna foi ao canto dos seus materiais e realizaram uma atividade de nomeação de imagens em cartões, uns com ações (verbos) e outros com desenhos (nomes). Com esta tarefa observou-se que a aluna trabalhou o mesmo conceito, mesma área curricular que os colegas, mas com adaptações e de forma diversificada. Enquanto a aluna **efetuou a atividade de nomeação não teve qualquer dificuldade, pois as imagens já eram do seu conhecimento, confundiu apenas alguns objetos e algumas ações.** Posteriormente a professora pediu para ela categorizar separando os cartões, colocando os verbos e ações em lados distintos, mas a aluna não conseguiu fazê-la corretamente sozinha, necessitou de ajuda. No entanto é de realçar que a aluna realizou a nomeação com interesse, no entanto, para categorizar precisou de encorajamento e motivação para terminar.

Esta atividade demorou 10 minutos os quais a aluna aproveitou estando sempre concentrada, excetuando os últimos 2 minutos, onde se mostrou lenta e pouco empenhada.

Observou-se também que só iniciou a atividade depois de mandada e quando lhe foi proposta, a primeira reação foi rejeitar e dizer que não queria fazer, mas de seguida efetuou-a. Segundo a professora é habitual dizer logo que não quer fazer.

No desenvolver da atividade e relativamente à **capacidade comunicativa verificou-se que a aluna não conseguiu empregar palavras completas, comunicou apenas usando sílabas e holófrases para dar ordens e por vezes recorreu a gestos. Notou-se também que a professora tenta comunicar com a aluna sempre fazendo uso de palavras orais.**

No que concerne à **capacidade de memorização observou-se que a aluna ainda não conseguiu memorizar nomes de imagens já trabalhadas e não foi capaz de relatar corretamente sequência de palavras dadas, conseguindo apenas repetir uma, normalmente a última.**

No decorrer da observação da segunda atividade apresentada pela professora – construção de um puzzle de um menino a tomar banho, descrição oral do mesmo relacionando-o com o seu dia a dia e montagem do puzzle, verificou-se que a aluna só iniciou a atividade depois de mandada e que inicialmente rejeitou a atividade mas depois realizou-a com interesse, sem ajudas e sem necessitar de encorajamento constante para a acabar. Observou-se também que apesar de aquele puzzle lhe ser familiar ainda o monta por tentativa erro.

Ao nível da comunicação a aluna comunica por holófrases ou por sílabas e por vezes tentou usar apenas gestos para comunicar, mas a professora insistiu sempre que ela verbalizasse. A professora tentou comunicar sempre oralmente só excepcional usou o gesto para auxiliar o diálogo que tentava manter.

Quanto à memorização a aluna ainda confunde o nome de objetos visualizados no puzzle, tem dificuldade em pronunciar a sua função de alguns e onde os encontra do seu quotidiano, para além disso não conseguiu lembrar ações de dias anteriores. Também confunde algumas cores apesar de ser um conteúdo já bastante trabalhado como refere a professora de educação especial na entrevista.

Ainda no mesmo dia a professora propôs à aluna realizou o jogo da Mimocas, no computador, tarefa que a aluna se dispôs automaticamente a realizar, contrariamente às anteriores as quais rejeitou à partida. Assim sendo considera-se que esta é uma atividade que a aluna gosta e que a motiva. A aluna iniciou sozinha a atividade e não foi preciso ser mandada e manteve-se atenta à atividade durante bastante tempo, cerca de 17 minutos.

Relativamente à comunicação visualizou-se que a aluna oralizou apenas usando sílabas e foi notório que não tentou comunicar por gestos. Nesta atividade comunicou

sempre tentando fazer uso das palavras orais, tal como as professoras pretendem e como referiram nas entrevistas prestadas. No decorrer desta atividade verificou-se que a professora comunicou apenas oralizando, não foi necessário recorrer a gestos.

No que respeita à memorização observou-se que a aluna reconheceu todos os objetos e animais que surgiram e soube todas as funções dos objetos apresentados. É de notar que na atividade anterior a aluna não conseguiu referir todas as funções dos objetos e nesta conseguiu. E nenhuma atividade foi apresentada pela primeira vez, ambas já tinham sido trabalhadas precedentemente.

Em suma, na primeira observação a aluna efetuou três atividades distintas propostas pela professora de educação especial e podemos referir que a aluna estava mais motivada e interessada, alcançando melhores resultados e mostrando mais conhecimentos na tarefa no computador.

Na 2ª observação em sala de aula, no dia 28 de Maio, entre as 13horas e 15minutos e as 14horas, a sala estava disposta de forma diferente da observação anterior. As mesas estavam dispostas em grupos, (como se pode ver no mapa anterior) separando-se a turma em quatro grupos de quatro alunos e um grupo de cinco elementos, onde se inclui a aluna com Trissomia 21.

No início da atividade a aluna levantou-se duas vezes para fechar a porta porque colegas que chegaram atrasados a deixaram aberta. Depois de todos os alunos estarem na sala e de começarem o trabalho em grupo a aluna esteve sempre atenta e não precisou de ajuda das professoras presentes, foi fazendo tudo o que os colegas de grupo mandavam, como pintar o desenho, recortar e colar imagens e realizou a tarefa também por imitação dos colegas.

A aluna iniciou a atividade só depois de uma colega lhe dizer o que tinha de fazer, mas não a rejeitou e não precisou de encorajamento constante para a terminar só de orientações dadas pelos colegas. Mostrou interesse e empenho durante a tarefa e satisfeita por estar no grupo.

Foi evidente o empenho dos colegas em incluir a aluna no grupo, em explicar-lhe o trabalho e em orientá-la para o trabalho final.

A comunicação realizada entre os colegas e a aluna fez-se essencialmente através de linguagem oral, mas por vezes recorreram ao uso de gestos e sons. O mesmo aconteceu por parte da aluna para comunicar com os colegas. Quando a colega tenta que a aluna expresse verbalmente ideias e pensamentos relativos a um animal ela não consegue relatar fluentemente, apenas diz sílabas e emite sons. Para além disso não foi capaz de contar uma história real de acordo com a imagem de um animal mostrada, por parte da colega do lado.

No que se refere à memorização a aluna não conseguiu lembrar-se do seu nome completo para a colega escrever apenas conseguiu recordar o nome e o apelido. Não conseguiu repetir corretamente uma sequência de cinco imagens dadas pela colega, não conseguiu repetir corretamente frases apresentadas por outra colega, apenas mencionou sílabas e não se lembrou de figuras vistas anteriormente em desenhos mesmo quando questionada para o tentar fazer.

É importante referir que os alunos não conseguiram terminar o cartaz neste dia e como tal a apresentação ao grande grupo foi realizada no dia seguinte. Aula que não observámos, como tal não podemos referir como o fez a aluna em estudo.

Por fim é de salientar que no decorrer de todo este tempo em que os alunos realizavam os trabalhos de grupo as duas professoras circulavam pela sala de aula, entre os grupos apenas para darem apoio aos alunos ou para os organizarem e gerirem conflitos.

Na 3ª observação no dia 5 de Junho de 2012, a sala de aula estava novamente disposta em 4 grupos de quatro alunos e um grupo de cinco, este último era onde a aluna em estudo estava incluída. A professora titular de turma apresentou o trabalho de grupo a realizar sobre os sólidos e figuras geométricas em que os objetivos eram: construir poliedros e não poliedros em plasticina e palhinhas e distingui-los, pintar figuras geométricas e classificá-las e por fim apresentar o trabalho ao grande grupo/turma.

No início da aula e enquanto a professora titular de turma explicava a atividade a aluna levantou-se para ir fechar a porta.

Posteriormente a aluna executou a tarefa com o apoio dos colegas de grupo, fazendo tudo o que lhe propuseram. Só a iniciou depois de ser mandada por uma colega, mas a partir daí realizou-a sempre sem depender de ajudas desnecessárias, mostrou interesse no decorrer da tarefa e não precisou de encorajamento constante para a terminar.

No que diz respeito à comunicação, podemos referir que a aluna comunicou com os colegas e os colegas com ela, tentando sempre primeiramente fazer uso da oralidade, no entanto, de ambas as partes, por vezes, tiveram de recorrer a gestos e sons para se entenderem. Observou-se também que a aluna utilizou algumas holófrases e só exprimiu sílabas.

Relativamente à memorização a aluna distinguiu diferenças e igualdades em figuras geométricas que as colegas estavam a pintar. Todavia não repetiu sequências de palavras de sólidos geométricos quando apresentados pelos colegas de grupo e não conseguiu lembrar figuras vistas anteriormente em desenhos.

Durante esta observação os alunos não concluíram os trabalhos e como tal não vimos a apresentação dos trabalhos à turma.

Comparando a estrutura das três observações, nos três dias distintos, podemos constatar que na primeira observação a professora de educação especial trabalho o mesmo tema que a turma, na primeira atividade, no entanto, diferenciou a sua apresentação e a metodologia. E posteriormente ainda necessitou de apresentar mais 2 atividades. Já nas 2ª e 3ª observações a aluna realizou as mesmas atividades que os colegas incluída nos grupos de trabalho.

Apêndices XII – Grelha de análise das observações diretas das aulas de apoio com a professora de educação especial

Área	subquestões	Observação direta
Linguagem Expressiva	Que tipo de problemas apresenta a aluna na comunicação?	<ul style="list-style-type: none"> - a aluna não conseguiu manter uma conversa, - não relatou acontecimentos reais ou imaginários de acordo com imagens visualizadas, - não explicou verbalmente ideias ou pensamentos, - não empregou palavras completas, comunicou apenas usando sílabas e holófrases para dar ordens. - por vezes a aluna apenas disse sílabas e emitiu sons, - não foi capaz de contar uma história de acordo com a imagem de um animal mostrada por uma colega.
	Que tipo de comunicação estabelece a aluna com as professoras em contexto escolar e vice-versa?	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna comunicou apenas usando sílabas e holófrases para dar ordens e por vezes recorreu a gestos como complemento. - A professora tentou comunicar sempre oralmente só excepcional usou o gesto para auxiliar o diálogo que tentava manter. - A professora insistiu que se exprimisse essencialmente de forma oral. - Na atividade no computador, visualizámos que a aluna oralizou apenas usando sílabas e foi notório que não tentou comunicar apenas por gestos, comunicou apenas oralizando, não foi necessário recorrer a gestos. Nesta atividade a professora também comunicou apenas oralmente, não necessitou de recorrer a gestos.
	Que tipo de comunicação estabelece a aluna com os seus pares dentro da sala de aula e vice-versa?	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna comunica por holófrases ou por sílabas, e recorreu a gestos para melhorar a compreensão dos outros e para se fazer entender. - A comunicação realizada entre os colegas e a aluna fez-se essencialmente através de linguagem oral e por vezes recorreram ao uso de gestos e sons.
	Que estratégias estão a ser utilizadas na sala de aula para desenvolver a comunicação?	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo; - Atividade de nomeação de imagens em cartões, com ações (verbos) e com desenhos (nomes) e categorização; - Trabalho de grupo;

		<ul style="list-style-type: none"> - Puzzles; - Jogo no computador; - Repetição.
Memória	<p>Que dificuldades revela a aluna na capacidade de memorização?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não conseguiu memorizar nomes de imagens já trabalhadas; - Não relatou corretamente sequência de palavras dadas, conseguindo apenas repetir uma, normalmente a última; - Confunde nomes de objetos visualizados em jogos, tem dificuldade em pronunciar as suas funções e onde os encontra do seu quotidiano; - Não relembrar ações de dias anteriores; - Confunde algumas cores apesar de ser um conteúdo já bastante trabalhado; - Não conseguiu repetir corretamente uma sequência de cinco imagens dadas pela colega; - Não conseguiu repetir corretamente frases apresentadas por outra colega, apenas mencionou sílabas; - Não lembrou todos os nomes dos familiares, ao pedir-lhe o nome da mãe ela disse apenas mãe; - Categorização de imagens; - Ainda não memorizou o seu nome completo, necessitou de ajuda para recordar; - Nas atividades no computador observámos que a aluna reconheceu todos os objetos e animais que surgiram e soube todas as funções dos objetos apresentados;
	<p>Que estratégias estão a ser utilizadas em sala de aula para desenvolver a capacidade de memorização?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nomeação de cartões e categorização; - Puzzles; - Trabalho de grupo; - Jogo no computador, - Repetição.

Apêndice XIII – Grelhas de observação direta das sessões de terapia da fala

Contexto: Sala de apoio		Data: 17 de Maio de 2012				Hora inicial: 14h00m
Atividade proposta: - Diálogo com a aluna sobre informações abordadas anteriormente nas sessões de terapia;						Hora final: 14h08m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	Às vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				-A aluna não consegue relatar acontecimentos da sessão anterior sem ajuda. A terapeuta usa maioritariamente a palavra acompanhada pelo modo de articulação da mesma. -A terapeuta constrói a frase e a aluna termina. -Uso de reforço positivo.
	A aluna comunica usando holófrases e/ ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A terapeuta comunica com aluna apenas por gestos.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por gestos e palavras.			X		
	A terapeuta comunica com aluna por palavras orais.		X			
	A aluna mantém uma conversa fluente com a terapeuta.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.	X				
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.			X		
A aluna tenta comunicar apenas por palavras orais.		X				
Memória	Sabe o seu nome completo.	X				-Uso de reforço positivo.
	Sabe apenas o seu primeiro nome.		X			
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.		X			
	Reconhece objetos de casa/animais/cores		X			
	Sabe as funções de objetos.				X	
	Relembra ações de dias anteriores.	X				
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.			X		
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
	Repete frases corretamente.	X				
	Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.				X	
Distingue diferenças em desenhos.				X		
Empenho e Desempenho	Inicia sozinha a atividade.		X			-A terapeuta teve de se esforçar para a aluna oralizar, falando de assuntos diversos
	Só começa uma atividade se mandada.	X				
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.	X				
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.		X			
	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.	X				
	É desnecessariamente dependente de ajudas.	X				
É lenta e vagarosa.	X					

Contexto: Sala de apoio		Data: 17 de Maio de 2012				Hora inicial: 14h09m
Atividade proposta: - Contar história a partir de imagens anteriormente coloridas;						Hora final: 14h20m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	As vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				-A terapeuta reconta a história e a aluna termina com a última palavra, normalmente expressa em sílabas. Nota-se que sabe a história. -A terapeuta usa maioritariamente a palavra acompanhada pelo modo de articulação da mesma. -Não conseguiu relacionar etapas da história com o quotidiano. -Quando lhe sugeriu a atividade disse logo: Não
	A aluna comunica usando holófrases e/ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A terapeuta comunica com aluna apenas por gestos.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por gestos e palavras.			X		
	A terapeuta comunica com aluna por palavras orais.		X			
	A aluna mantém uma conversa fluente com a terapeuta.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.	X				
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.		X			
A aluna tenta comunicar apenas por palavras orais.		X				
Memória	Sabe o seu nome completo.				X	-Quando lhe sugeriu a atividade disse logo: Não
	Sabe apenas o seu primeiro nome.				X	
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.				X	
	Reconhece objetos/animais/cores		X			
	Sabe as funções de objetos.		X			
	Relembra ações de dias anteriores.	X				
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.	X				
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
	Repete frases corretamente.	X				
Empenho e Desempenho	Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.				X	- Elogiou bastante a aluna para a motivar. -Teve de ser estimulada para terminar a atividade
	Distingue diferenças em desenhos.				X	
	Inicia sozinha a atividade.	X				
	Só começa uma atividade se mandada.		X			
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.		X			
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.		X			
Desempenho	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.			X		
	É desnecessariamente dependente de ajudas.		X			
	É lenta e vagarosa.			X		

Contexto: Sala de apoio		Data: 17 de Maio de 2012				Hora inicial: 14h21m	
Atividade proposta: - Jogo dos pares (Virar cartas com imagens e encontrar as iguais).						Hora final: 14h34m	
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações	
		Não	Sim	As vezes	Não obs.		
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				-A aluna domina a atividade. Ela é que determina quem joga.	
	A aluna comunica usando holófrases e/ ou sílabas.		X				
	Forma frases com palavras dadas.	X					
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.				X		
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.				X		
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X					
	A terapeuta comunica com aluna apenas por gestos.	X					
	A terapeuta comunica com aluna por gestos e palavras.	X					
	A terapeuta comunica com aluna por palavras orais.		X				
	A aluna mantém uma conversa fluente com a terapeuta.	X					
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.	X					
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.	X					
Memória	A aluna tenta comunicar apenas por palavras orais.		X			-Lembrou-se de figuras vistas, apontando para um jogo que estava na estante da sala.	
	Sabe o seu nome completo.				X		
	Sabe apenas o seu primeiro nome.				X		
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.				X		
	Reconhece objetos/animais/cores		X				
	Sabe as funções de objetos.		X				
	Relembra ações de dias anteriores.				X		
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.				X		
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.				X		
	Repete frases corretamente.				X		
Empenho e Desempenho	Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.	X				-Uso de reforço positivo.	
	Distingue diferenças em desenhos.		X				
	Inicia sozinha a atividade.		X				-Quando terminou o jogo a aluna queria continuar.
	Só começa uma atividade se mandada.	X					
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.	X					
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.	X					-Fica toda contente quando ganha.
Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.	X						
É desnecessariamente dependente de ajudas.	X						
É lenta e vagarosa.	X						

Contexto: Sala de apoio		Data: 17 de Maio de 2012				Hora inicial: 14h37m
Atividade proposta: - Articulação de palavras ao espelho;						Hora final: 14h45m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	As vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				-Usou modo de articulação das palavras. -Necessita de ajuda para dizer o nome completo e o nome da mãe.
	A aluna comunica usando apenas holófrases e /ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.				X	
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.				X	
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.				X	
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...				X	
	A terapeuta comunica com aluna apenas por gestos.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por gestos e palavras.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por palavras orais.		X			
	Mantém uma conversa fluente com a terapeuta.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.	X				
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.	X				
Memória	A aluna tenta comunicar apenas por palavras orais.		X			-Uso de reforço positivo. -Não iniciou a atividade sozinha porque a atividade não o permite. É necessária a outra pessoa. -Precisou de mais ajuda no final da atividade.
	Sabe o seu nome completo.			X		
	Sabe apenas o seu primeiro nome.		X			
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.		X			
	Reconhece objetos /animais/cores.				X	
	Sabe as funções de objetos.				X	
	Relembra ações de dias anteriores.				X	
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.	X				
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
Repete frases corretamente.	X					
Empenho e Desempenho	Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.				X	
	Distingue diferenças em desenhos.				X	
	Inicia sozinha a atividade.					
	Só começa uma atividade se mandada.					
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.		X			
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.	X				
Desempenho	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.	X				
	É desnecessariamente dependente de ajudas.			X		
	É lenta e vagarosa.	X				

Contexto: Sala de apoio		Data: 24 de Maio de 2012				Hora inicial: 14h00m
Atividade proposta: - Diálogo com a aluna sobre informações abordadas anteriormente nas sessões de terapia;						Hora final: 14h06m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	Às vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				-Por vezes a aluna só terminava frases que a terapeuta iniciava. -A terapeuta usa maioritariamente a palavra acompanhada pelo modo de articulação da mesma. -Necessitou de ajuda para dizer o nome completo.
	A aluna comunica usando holófrases e/ ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A terapeuta comunica com aluna apenas por gestos.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por gestos e palavras.			X		
	A terapeuta comunica com aluna por palavras orais.		X			
	A aluna mantém uma conversa fluente com a terapeuta.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.	X				
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.			X		
	A aluna tenta comunicar apenas por palavras orais.		X			
Memória	Sabe o seu nome completo.	X				-Uso de reforço positivo. -Mostrou desinteresse no final da tarefa, depois de 5 minutos decorridos
	Sabe apenas o seu primeiro nome.		X			
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.		X			
	Reconhece objetos.		X			
	Sabe as funções de objetos.				X	
	Relembra ações de dias anteriores.	X				
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.	X				
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
	Repete frases corretamente.	X				
Empenho e Desempenho	Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.				X	
	Distingue diferenças em desenhos.				X	
	Inicia sozinha a atividade.		X			
	Só começa uma atividade se mandada.	X				
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.	X				
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.		X			
	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.		X			
É desnecessariamente dependente de ajudas.	X					
É lenta e vagarosa.	X					

Contexto: Sala de apoio		Data: 24 de Maio de 2012				Hora inicial: 14h07m
Atividade proposta: - Jogo dominó dos verbos						Hora final: 14h18m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	Às vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				-Não consegue relatar autonomamente e ações do seu quotidiano, só completa frases ou diz sim ou não. -A aluna para dizer qual era o animal recorreu aos gestos. - Não sabe todas as cores e não reconhece todos os objetos e animais. -Ainda não sabe algumas funções de alguns objetos. -A terapeuta retrata ações dos dias anteriores e ela confirma se fez ou não. Só nesse sentido é que relembra. -Domina a tarefa
	A aluna comunica usando holófrases e/ ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A terapeuta comunica com aluna apenas por gestos.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por gestos e palavras.			X		
	A terapeuta comunica com aluna por palavras orais.		X			
	A aluna mantém uma conversa fluente com a terapeuta.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.	X				
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.			X		
A aluna tenta comunicar apenas por palavras orais.		X				
Memória	Sabe o seu nome completo.				X	
	Sabe apenas o seu primeiro nome.				X	
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.		X			
	Reconhece objetos /animais/cores			X		
	Sabe as funções de objetos.			X		
	Relembra ações de dias anteriores.			X		
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.				X	
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.				X	
	Repete frases corretamente.				X	
Empenho e Desempenho	Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.		X			
	Distingue diferenças em desenhos.		X			
	Inicia sozinha a atividade.	X				
	Só começa uma atividade se mandada.		X			
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.		X			
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.	X				
	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.	X				
É desnecessariamente dependente de ajudas.	X					
É lenta e vagarosa.	X					

Contexto: Sala de apoio		Data: 24 de Maio de 2012				Hora inicial: 14h20m
Atividade proposta: - Nomeação de imagens em cartões e categorização das mesmas;						Hora final: 14h31m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	As vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				
	A aluna comunica usando apenas holófrases e/ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A terapeuta comunica com aluna apenas por gestos.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por gestos e palavras.			X		
	A terapeuta comunica com aluna por palavras orais.		X			
	Mantém uma conversa fluente com a terapeuta.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.	X				
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.			X		
	A aluna tenta comunicar apenas por palavras orais.			X		
Memória	Sabe o seu nome completo.				X	-Apesar de já ter trabalhado as imagens apresentadas ainda não conhece algumas como barco e coelhos. -Relembrou figuras vistas anteriormente com ajuda da terapeuta
	Sabe apenas o seu primeiro nome.				X	
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.				X	
	Reconhece objetos de casa/animais/cores.			X		
	Sabe as funções de objetos de casa.			X		
	Relembra ações de dias anteriores.	X				
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.	X				
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
	Repete frases corretamente.				X	
Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.			X			
Empenho e Desempenho	Inicia sozinha a atividade.	X				- Precizou de encorajamento para a categorização -Vagarosa apenas na fase final da atividade para a categorização.
	Só começa uma atividade se mandada.		X			
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.		X			
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.		X			
	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.			X		
	É desnecessariamente dependente de ajudas.			X		
	É lenta e vagarosa.	X				

Contexto: Sala de apoio		Data: 24 de Maio de 2012				Hora inicial: 14h32m
Atividade proposta: - Jogo das letras, no computador.						Hora final: 14h45m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	As vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				
	A aluna comunica usando apenas holófrases e/ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.				X	
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.				X	
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A terapeuta comunica com aluna apenas por gestos.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por gestos e palavras.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por palavras orais.		X			
	Mantém uma conversa fluente com a terapeuta.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.			X		
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.			X		
	A aluna tenta comunicar apenas por palavras orais.		X			
Memória	Sabe o seu nome completo.				X	
	Sabe apenas o seu primeiro nome.				X	
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.				X	
	Reconhece objetos de casa/animais/cores.		X			
	Sabe as funções de objetos de casa.				X	
	Relembra ações de dias anteriores.				X	
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.	X				
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
	Repete frases corretamente.	X				
Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.			X			
Empenho e Desempenho	Distingue diferenças em desenhos.		X			-Frequente reforço positivo.
	Inicia sozinha a atividade.		X			
	Só começa uma atividade se mandada.	X				
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.	X				
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.	X				
	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.	X				
	É desnecessariamente dependente de ajudas.	X				
É lenta e vagarosa.	X					

Contexto: Sala de apoio		Data: 31 de Maio de 2012				Hora inicial: 14h00m
Atividade proposta: - Diálogo com a aluna sobre informações abordadas anteriormente nas sessões de terapia;						Hora final: 14h05m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	Às vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				A terapeuta usa maioritariamente a palavra acompanhada pelo modo de articulação da mesma.
	A aluna comunica usando holófrases e/ ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A terapeuta comunica com aluna apenas por gestos.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por gestos e palavras.			X		
	A terapeuta comunica com aluna por palavras orais.		X			
	A aluna mantém uma conversa fluente com a terapeuta.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.	X				
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.			X		
Memória	A aluna tenta comunicar apenas por palavras orais.		X			
	Sabe o seu nome completo.				X	
	Sabe apenas o seu primeiro nome.		X			
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.				X	
	Reconhece objetos /animais/cores		X			
	Sabe as funções de objetos.				X	
	Relembra ações de dias anteriores.	X				
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.			X		
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
Empenho e Desempenho	Repete frases corretamente.	X				
	Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.		X			
	Distingue diferenças em desenhos.				X	
	Inicia sozinha a atividade.		X			
	Só começa uma atividade se mandada.	X				
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.	X				
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.		X			
Desempenho	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.		X			
	É desnecessariamente dependente de ajudas.	X				
	É lenta e vagarosa.	X				

Contexto: Sala de apoio		Data: 31 de Maio de 2012				Hora inicial: 14h06m
Atividade proposta: - Jogo nomeação de ações						Hora final: 14h18m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	Às vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				Não consegue relatar autonomamente e ações do seu quotidiano Ex: um menino no baloiço não se lembrava.
	A aluna comunica usando holófrases e/ ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.	X				
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A terapeuta comunica com aluna apenas por gestos.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por gestos e palavras.			X		
	A terapeuta comunica com aluna por palavras orais.		X			
	A aluna mantém uma conversa fluente com a terapeuta.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.	X				
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.			X		
	A aluna tenta comunicar apenas por palavras orais.		X			
Memória	Sabe o seu nome completo.				X	-Relembrou ações com ajuda da terapeuta.
	Sabe apenas o seu primeiro nome.				X	
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.				X	
	Reconhece objetos /animais/cores		X			
	Sabe as funções de objetos.			X		
	Relembra ações de dias anteriores.			X		
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.	X				
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.				X	
	Repete frases corretamente.	X				
	Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.				X	
Distingue diferenças em desenhos.		X				
Empenho e Desempenho	Inicia sozinha a atividade.	X				-A terapeuta deu sempre reforço positivo.
	Só começa uma atividade se mandada.		X			
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.		X			
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.	X				
	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.	X				
	É desnecessariamente dependente de ajudas.	X				
É lenta e vagarosa.	X					

Contexto: Sala de apoio		Data: 31 de Maio de 2012				Hora inicial: 14h18m
Atividade proposta: - Articulação de palavras ao espelho;						Hora final: 14h29m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	As vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				- Usou expressões faciais e o modo de articulação. -Necessita de ajuda para dizer o nome completo e o nome da mãe.
	A aluna comunica usando apenas holófrases e/ ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.				X	
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.				X	
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...				X	
	A terapeuta comunica com aluna apenas por gestos.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por gestos e palavras.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por palavras orais.		X			
	Mantém uma conversa fluente com a terapeuta.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.	X				
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.	X				
Memória	A aluna tenta comunicar apenas por palavras orais.		X			-Uso de reforço positivo.
	Sabe o seu nome completo.			X		
	Sabe apenas o seu primeiro nome.		X			
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.		X			
	Reconhece objetos de casa/animais/cores.				X	
	Sabe as funções de objetos de casa.				X	
	Relembra ações de dias anteriores.				X	
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.	X				
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
Empenho e Desempenho	Repete frases corretamente.	X				
	Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.				X	
	Distingue diferenças em desenhos.				X	
	Inicia sozinha a atividade.					
	Só começa uma atividade se mandada.					
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.		X			
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.	X				
Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.	X					
É desnecessariamente dependente de ajudas.	X					
É lenta e vagarosa.	X					

Contexto: Sala de apoio		Data: 31 de Maio de 2012				Hora inicial: 14h32m
Atividade proposta: - Jogo da Mimocas, no computador “						Hora final: 14h45m
Áreas	Comportamentos	Escala				Observações
		Não	Sim	As vezes	Não obs.	
Linguagem expressiva	Emprega palavras completas corretamente.	X				
	A aluna comunica usando apenas holófrases e/ou sílabas.		X			
	Forma frases com palavras dadas.	X				
	Relata acontecimentos/histórias reais de acordo com uma imagem visualizada.				X	
	Relata acontecimentos/histórias imaginárias de acordo com uma imagem visualizada.				X	
	Explica verbalmente pensamentos, ideias...	X				
	A terapeuta comunica com aluna apenas por gestos.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por gestos e palavras.	X				
	A terapeuta comunica com aluna por palavras orais.		X			
	Mantém uma conversa fluente com a terapeuta.	X				
	A aluna faz-se entender apenas por gestos.			X		
	A aluna combina o uso de palavras/sílabas e gestos para comunicar.			X		
	A aluna tenta comunicar apenas por palavras orais.		X			
Memória	Sabe o seu nome completo.				X	
	Sabe apenas o seu primeiro nome.				X	
	Nomeia as pessoas que vivem na sua casa.				X	
	Reconhece objetos de casa/animais/cores.		X			
	Sabe as funções de objetos de casa.			X		
	Relembra ações de dias anteriores.				X	
	Repete corretamente sequências de palavras dadas.	X				
	Repete apenas uma palavra das que foram dadas.		X			
	Repete frases corretamente.	X				
	Lembra-se de figuras vistas anteriormente em desenhos.			X		
Empenho e Desempenho	Distingue diferenças em desenhos.		X			-A terapeuta elogiou constantemente a aluna
	Inicia sozinha a atividade.		X			
	Só começa uma atividade se mandada.	X				
	Inicialmente rejeita a atividade, mas depois executa-a.	X				
	Precisa de encorajamento constante para terminar a tarefa.	X				
	Mostra desinteresse pela atividade no decorrer da mesma.	X				
	É desnecessariamente dependente de ajudas.	X				
É lenta e vagarosa.	X					

Apêndices XIV – Descrição das observações diretas das sessões de apoio com a terapeuta da fala

Neste ponto vamos abordar as observações das aulas de apoio da terapeuta da fala com a criança com Trissomia 21, que decorreram numa sala de apoio e em que o principal objetivo era verificar quais as estratégias usadas para promoverem as capacidades de memorização e de comunicação da aluna em estudo.

Assim sendo a 1ª observação aconteceu no dia 17 de Maio de 2012 pelas 14 horas durante 45 minutos. A sala de apoio é constituída por duas mesas redondas com cadeiras em redor, (como se pode ver na planta da sala já apresentada). No início da sessão a aluna sentou-se numa cadeira e a terapeuta sentou-se ao seu lado, mantendo sempre contato visual.

Primeiramente a terapeuta tentou manter um diálogo com a aluna sobre informações e temas abordados na sessão anterior. Tarefa que a aluna só conseguiu concluir com a frequente ajuda da terapeuta. **Observou-se que a aluna comunicou usando apenas sílabas e holófrases, acompanhadas pelo modo de articulação das palavras e por gestos. Quanto à terapeuta da fala verificámos que tentou comunicar com a aluna apenas oralizando, todavia teve de recorrer a gestos. Para além disso a terapeuta teve de se esforçar para manter a conversa com a aluna, no entanto, é de salientar que a aluna não consegue manter uma conversa fluente. Durante a tentativa de diálogo a terapeuta constrói a frase e a aluna termina.**

Quanto à memorização visualizou-se que a aluna não foi capaz de relatar acontecimentos, ideias e pensamentos vividos no passado recente e não conseguiu repetir frases corretamente.

A aluna manteve-se atenta à atividade, mas necessitou de encorajamento constante para a terminar.

A segunda atividade apresentada pela terapeuta foi o reconto de uma história a partir de imagens anteriormente coloridas pela aluna. Para iniciar a tarefa a aluna foi buscar as imagens a um dossiê onde estavam guardadas e pudemos constatar que demorou cerca de 2 minutos para o fazer e começar a tarefa e a terapeuta deu todo o tempo o tempo necessário.

Observou-se que quando a terapeuta apresentou a atividade a aluna rejeitou-a inicialmente, mas executou-a. Todavia necessitou de encorajamento constante para terminar a tarefa e por vezes mostrou desinteresse pela atividade. A tarefa teve a duração de 10 minutos, mas nos últimos 2 minutos a aluna já não se encontrava concentrada, mostrando-se lenta a transmitir respostas. **A aluna não conseguiu contar autónoma e**

fluentemente, para conseguir recontar a história a terapeuta proferiu frases e a aluna só terminou com sílabas ou pequenas palavras. Contudo notou-se que a aluna se lembra da história, pois respondeu sempre corretamente.

No desenvolver da atividade observou-se que a aluna comunicou apenas sílabas e holófrases, acompanhadas pelo modo de articulação das palavras e por gestos. Quanto à terapeuta da fala averiguou-se que tentou comunicar com a aluna apenas oralizando, todavia teve de recorrer a gestos.

A aluna conseguiu reconhecer objetos e as suas funcionalidades, todavia não conseguiu relacionar etapas da história com o seu quotidiano, por exemplo, não foi capaz de expressar quem almoçou ao lado dela, nem o que foi o almoço, também não soube dizer o que fez a seguir ao intervalo da manhã, ou seja, também não conseguiu relembrar ações passadas.

Posteriormente a terapeuta deu o tempo necessário à aluna para ir buscar os cartões para realizarem o jogo dos pares. A aluna demorou 2 minutos a ir buscá-lo e a organizar a atividade dispondo os cartões ordenadamente em filas de cinco por cinco cartões.

Contrariamente às atividades supracitadas, esta atividade a aluna não rejeitou, não foi preciso ser mandada para iniciá-la e não necessitou de encorajamento para a terminar. Pelo contrário iniciou-a sozinha, dominou e orientou a atividade e era ela que mandava jogar a terapeuta, mostrou alegria e festejou quando conseguiu pares iguais. É de salientar ainda que quando acabou o jogo a aluna queria jogar de novo, mostrando assim interesse pela tarefa e onde foi evidente que o agente principal da tarefa foi a aluna e não a terapeuta.

Relativamente à comunicação da aluna com a terapeuta foi evidente o uso de sílabas e holófrases e recorreu aos gestos apenas para dar ordem para a terapeuta jogar, pois a aluna dominou e orientou o jogo. A terapeuta também só usou linguagem oral e nunca recorreu a gestos como sempre o fez nas outras atividades.

No que concerne à memorização a aluna conseguiu distinguir diferenças e semelhanças em desenhos e não foi capaz de se lembrar de figuras vistas anteriormente em desenhos.

Depois de concluída a tarefa e arrumados todos os cartões, por parte da aluna, tarefa esta que demorou 2 minutos, a terapeuta da fala comunica à aluna que a próxima atividade é a articulação de palavras frente ao espelho. Atividade que a aluna rejeitou à partida, mas que acabou por executar com bom empenho e desempenho, mostrando interesse pela atividade, mas por vezes dependeu de ajudas desnecessariamente, pois sabia como articular a palavra mas dizia que não sabia para a terapeuta fazer primeiro.

Durante esta atividade a terapeuta da fala comunicou com a aluna apenas por palavras orais, nunca recorreu a gestos e usou apenas o modo de articulação das palavras

(posição da língua nos lábios ou no palato). E a aluna também desenvolveu a atividade apenas oralizando, não fez qualquer gesto.

Relativamente à memória observou-se que a aluna necessitou de ajuda para proferir o seu nome completo, bem como o nome da mãe. Verbalizou o nome de todos os familiares que habitam na sua casa, todavia quando se referiu à mãe expressou apenas mãe. Para além disso não conseguiu repetir corretamente frases dadas pela terapeuta, nem sequências de palavras, repetindo apenas a última palavra ouvida.

Concluída a sessão a terapeuta da fala acompanhou a aluna à sala de aula, comunicando à professora titular de turma as atividades desenvolvidas e o empenho e desempenho da aluna.

A 2ª observação ocorreu no dia 24 de Maio na mesma sala de apoio, da observação anterior.

A primeira atividade apresentada pela terapeuta da fala foi conversar com a aluna sobre os conteúdos abordados na sessão anterior, conversa essa que a aluna só conseguiu manter com o constante apoio da terapeuta. A aluna comunicou usando apenas sílabas e holófrases, acompanhadas pelo modo de articulação das palavras e por gestos. Relativamente à terapeuta da fala verificou-se que tentou comunicar com a aluna apenas oralizando, porém teve de recorrer a gestos para a aluna a entender. Notou-se que a terapeuta teve de se esforçar para manter o diálogo com a aluna e é de realçar que a aluna não foi capaz de manter uma conversa fluente, nesta tentativa de diálogo a terapeuta construiu a frase e a aluna terminou com a última palavra, muitas vezes expressa só por sílabas.

Relativamente à memorização a aluna necessitou de ajuda para recordar o seu nome completo, não conseguiu lembrar-se quais os conteúdos trabalhados na sessão anterior e também não soube repetir corretamente sequências de palavras dadas nem de frases. Porém soube o seu nome e o apelido, nomeou as pessoas que vivem na sua casa e reconheceu objetos da sala de apoio.

Verificou-se que quando a terapeuta apresentou a atividade a aluna rejeitou-a, contudo executou-a, mas necessitou de encorajamento constante para terminar a tarefa e mostrou desinteresse pela atividade depois de 5 minutos de diálogo.

A segunda atividade foi o jogo do “Dominó dos verbos”, em que a aluna tem de associar cores e verbos, onde tem de dizer qual é a cor e qual é a ação e ligá-las até construir o dominó.

Inicialmente a aluna rejeitou a atividade, teve de ser mandada para a começar, mas depois excetuou-a com empenho e dedicação. Não necessitou de ajudas desnecessárias, pelo contrário dominou a atividade.

A terapeuta tentou sempre comunicar oralmente com a aluna, porém para a aluna perceber o que pretendia transmitir teve de recorrer ao gesto. A aluna para comunicar com a terapeuta também recorreu aos gestos, apesar de tentar maioritariamente usar as palavras orais. O uso do gesto ocorreu essencialmente para relatar acontecimentos ou histórias reais de acordo com imagens visualizadas necessitou sempre do auxílio da terapeuta, ou seja, a terapeuta dizia uma frase e ela só a terminava com a última palavra ou dizia que sim ou não.

No que concerne à memorização verificou-se que a aluna ainda necessita de bastante ajuda para conseguir recordar ações de dias anteriores, ainda não sabe as funções de todos os objetos confundindo algumas, não se recorda de todas as cores, animais e objetos, apesar deste jogo já ter sido trabalhado várias vezes nas sessões de apoio, segundo referiu a terapeuta.

Depois de finalizar a atividade a terapeuta deu o tempo necessário à aluna para o arrumar e para ir buscar o próximo jogo à estante, tarefa que demorou 2 minutos.

A terceira atividade proposta foi a nomeação de imagens em cartões e categorização. Nos cartões apresentados podiam-se visualizar apenas objetos e animais. Durante esta atividade tanto a terapeuta como a aluna tentaram sempre comunicar oralizando, no entanto, recorreram a gestos como complemento à comunicação. É de salientar que a linguagem oral da aluna aconteceu maioritariamente utilizando apenas sílabas de palavras.

No decorrer desta tarefa observou-se que a aluna ainda não reconhece todos os animais e todos os objetos apresentados, não foi capaz de colocar sequências de imagens dadas. Contudo conseguiu distinguir diferenças e semelhanças em imagens.

A aluna realizou a atividade de nomeação de cartões, com empenho e interesse, todavia para categorizar cartões teve de ser encorajada e motivada para terminar a atividade. Na tarefa de categorização a aluna demonstrou alguma dificuldades, necessitando de ajuda e como tal mostrou-se mais lenta e desinteressada.

A quarta e última atividade apresentada foi o jogo das letras no computador, este jogo consistia em fazer corresponder um som ao início de uma palavra apresentada visual e auditivamente. Para iniciar esta tarefa a aluna não teve de ser mandada, não a rejeitou e começou-a sozinha, contrariamente a todas as outras expostas. Durante esta tarefa a terapeuta usou frequentemente o reforço positivo, elogiando a aluna.

Notou-se que esta é uma atividade que a aluna gosta e que a interessa, mantendo-se em atividade cerca de 18 minutos com bom empenho e desempenho.

Quanto à comunicação observou-se que a aluna oralizou apenas por sílabas e não comunicou por gestos. Nesta atividade comunicou sempre oralmente, tal como a terapeuta da fala pretende (como referiu na entrevista).

No desenrolar desta tarefa verificou-se também que a terapeuta comunicou apenas oralizando não sendo necessário recorrer a gestos.

No que concerne à memorização a aluna reconheceu todos os sons que surgiram e soube movimentá-los corretamente para a palavra apresentada.

Em suma, neste dia a aluna efetuou quatro atividades distintas propostas pela terapeuta da fala e podemos mencionar que a aluna estava mais motivada e interessada nesta última no computador atingindo melhores resultados e mostrando mais conhecimentos.

No final da sessão a terapeuta da fala dirigiu-se com a aluna à sala de aula, comunicando à professora titular de turma as atividades desenvolvidas e o empenho e desempenho da aluna.

A 3ª observação aconteceu no dia 31 de Maio pelas 14 horas. Esta sessão tal como todas as sessões de terapia da fala começaram com um diálogo inicial com a aluna sobre as informações abordadas anteriormente, no entanto, observou-se que a aluna não conseguiu manter uma conversa fluente, necessitou sempre da ajuda da terapeuta. Notámos que a aluna comunicou apenas por sílabas e holófrases, acompanhadas pelo modo de articulação das palavras e por gestos. Relativamente à terapeuta da fala verificou-se que tentou comunicar apenas oralizando, porém teve de recorrer a gestos. A terapeuta teve de se esforçar para manter a conversa com a aluna, todavia, é de distinguir que a aluna não foi capaz de o fazer e nesta tentativa de diálogo a terapeuta construía a frase e a aluna finalizava-a com a última palavra, muitas vezes expressou apenas sílabas.

A segunda tarefa proposta pela terapeuta foi o jogo de nomeação de ações visualizada em cartões. A terapeuta mostrou imagens e a aluna teve de mencionar qual a ação retratada e depois a terapeuta deu-lhe a etiqueta com a palavra correspondente para ela colocar por baixo da figura.

Observou-se que a aluna não principiou a atividade sozinha, teve de ser mandada e que para a iniciar teve de ser mandada, contudo para a terminar não necessitou de ajudas desnecessárias, nem de encorajamento constante. Verificou-se também que no desenrolar da atividade a terapeuta deu sempre reforço positivo à aluna.

Durante esta atividade tanto a terapeuta como a aluna tentaram comunicar oralizando, todavia recorreram aos gestos como suplemento à comunicação. É de salientar

que a linguagem oral da aluna aconteceu maioritariamente utilizando apenas sílabas de palavras, apresentando dificuldades em exprimir palavras completas corretamente.

No decorrer desta tarefa observámos que a aluna relatou a maioria das ações visualizadas, mas também teve dificuldades em reconhecer algumas e não foi capaz de colocar corretamente sequências de imagens dadas. Contudo conseguiu distinguir diferenças e semelhanças em imagens e lembrou figuras vistas anteriormente em desenhos com a ajuda da terapeuta.

Depois de finalizada a tarefa e arrumados todos os cartões, por parte da aluna, tarefa esta que demorou 1 minuto, a terapeuta da fala comunicou à aluna que a próxima atividade seria a articulação de palavras frente ao espelho. Atividade que a aluna rejeitou, mas que acabou por efetuar com interesse e empenho, mas por vezes necessitou de ajudas desnecessariamente.

No que diz respeito à linguagem a terapeuta da fala comunicou com a aluna apenas por palavras orais, nunca apelou a gestos manuais. Os gestos usados foram as expressões faciais e a posição da língua nos lábios ou no palato ou a posição dos lábios. A aluna também desenvolveu a atividade apenas oralizando, não fez qualquer gesto.

No que concerne à memória observou-se que a aluna necessitou de ajuda para dizer o seu nome completo, bem como o nome da mãe, mas verbalizou o nome de todos os familiares mais próximos. Não conseguiu repetir corretamente frases dadas pela terapeuta, nem sequências de palavras, repetindo apenas a última palavra ouvida.

Ainda no mesmo dia a terapeuta propôs à aluna executar o jogo da Mimocas, no computador, tarefa que a aluna se dispôs automaticamente a cumprir, contrariamente às anteriores as quais rejeitou sempre. Notou-se que esta é uma atividade que a aluna deseja e que a motiva.

A aluna iniciou a atividade sozinha não foi preciso ser mandada, para além disso manteve-se atenta à atividade durante bastante tempo.

Quanto à comunicação, a aluna oralizou apenas sílabas, todavia foi evidente que não tentou comunicar apenas por gestos. Durante a atividade ela comunicou sempre tentando fazer uso das palavras, tal como a terapeuta da fala pretende, como referiu na entrevista dada. Para além disso verificou-se que a terapeuta comunicou apenas oralizando, nunca recorreu a gestos.

Relativamente à memorização a aluna reconheceu todos os objetos e animais que surgiram e soube todas as funções dos objetos apresentados.

No final da sessão a terapeuta da fala dirigiu-se com a aluna à sala de aula, comunicando à professora titular de turma as atividades desenvolvidas e o empenho e desempenho da aluna.

Comparando a estrutura das três observações, nos três dias distintos, podemos verificar que a terapeuta da fala necessitou de apresentar sempre quatro atividades distintas para manter a aluna motivada e participativa durante todo o tempo da sessão de apoio.

Apêndices XV – Grelha de análise das observações diretas das sessões de apoio com a terapeuta da fala

Área	subquestões	Observação direta
Linguagem Expressiva	Que tipo de problemas apresenta a aluna na comunicação?	<ul style="list-style-type: none"> - Só mantém diálogo com a ajuda da terapeuta; -Não contou autónoma e fluentemente a história, para o realizar a terapeuta proferiu frases e a aluna só terminou com sílabas ou pequenas palavras. - Para relatar acontecimentos ou histórias reais de acordo com imagens visualizadas necessitou sempre de auxílio. A terapeuta dizia uma frase e ela apenas terminava com a última palavra, muitas vezes expressa por sílabas da mesma ou dizia que sim ou não; -Não conseguiu manter uma conversa fluente. Durante a tentativa de diálogo a terapeuta construiu a frase e a aluna terminou-a; -Não exprimiu ideias; -Não foi capaz de relatar acontecimentos, ideias e pensamentos vividos no passado recente; -Não conseguiu repetir frases corretamente.
	Que tipo de comunicação estabelece a aluna com a terapeuta em contexto escolar?	<ul style="list-style-type: none"> -A aluna comunicou usando apenas sílabas e holófrases, acompanhadas pelo modo de articulação das palavras e por gestos; - A aluna para comunicar com a terapeuta também recorreu aos gestos, apesar de tentar maioritariamente usar as palavras orais; - Nas atividades no computador no jogo de pares, a aluna comunicou sempre oralmente apenas por sílabas e não usou os gestos; - Na atividade de articulação de palavras frente ao espelho a aluna comunicou apenas por palavras orais, nunca recorreu a gestos, usou apenas expressões faciais e o modo de articulação das palavras (a posição da língua nos lábios ou no palato).
	Que tipo de comunicação estabelece terapeuta com a aluna em contexto escolar?	<ul style="list-style-type: none"> - A terapeuta tentou comunicar com a aluna apenas oralizando, tendo por vezes, de recorrer a gestos; - Na atividade de articulação de palavras frente ao espelho a terapeuta comunicou com a aluna apenas por palavras orais, nunca recorreu a gestos, usou apenas expressões faciais e o modo de articulação das palavras (a posição da língua nos lábios ou no palato).
	Que estratégias estão a ser utilizadas na sala de aula para desenvolver a comunicação?	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo, - Recontar história; -Jogo dos pares; -Articulação de palavras frente ao espelho; -Dominó dos verbos”, -Nomeação de imagens em cartões e categorização; - Jogo no computador, reconheceu todos os sons que surgiram e reconheceu objetos e animais;

		<ul style="list-style-type: none"> - Repetição das atividades; -Reforço positivo constante.
Memória	<p>Que dificuldades revela a aluna na capacidade de memorização?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Não soube o seu nome completo; -Não soube o nome da mãe; - Não conseguiu relacionar etapas da história com o seu quotidiano; -Não conseguiu lembrar os conteúdos trabalhados na sessão anterior; -Não repetiu corretamente sequências de palavras nem de frases dadas. -Necessitou de bastante ajuda para conseguir recordar ações de dias anteriores; -Não soube as funções de todos os objetos confundindo algumas -Não recordou de todas as cores, animais e objetos (dominó dos verbos); -Não foi capaz de colocar corretamente sequências de imagens dadas; - Não é capaz de categorizar cartões; -Teve dificuldades em reconhecer algumas ações em cartões; - Não conseguiu lembrar figuras anteriormente vistas em desenhos, quando o conseguiu com a ajuda da terapeuta; - No computador não teve dificuldades reconheceu todos os sons que surgiram.
	<p>Que estratégias estão a ser utilizadas em contexto escolar para desenvolver a capacidade de memorização?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo; -Recontar história; -Jogo dos pares; -Dominó dos verbos; -Nomeação de imagens em cartões e categorização; - Jogo no computador; - Repetição das atividades; -Reforço positivo constante.

Anexos

Anexo I – Ficha de caracterização da aluna

GRUPAMENTO DE _____
I _____

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

Este inquérito destina-se exclusivamente à recolha de dados individuais dos alunos visando a caracterização da turma onde os alunos estão inseridos de forma a elaborar o Projecto Curricular de Turma.

O preenchimento deste inquérito tem carácter obrigatório. Os dados do inquérito e do processo individual do aluno são confidenciais tendo acesso a eles o professor, o aluno, o encarregado de educação e, se necessário, os professores e técnicos de apoio, a coordenadora de zona e o presidente do conselho pedagógico.

DADOS PESSOAIS

Nome do aluno: _____ 1^o Ano

Recebe subsídio _____ Escalão A

Data de nascimento: 15/01/2002 N.º de cédula/Bi: _____ Idade 7 anos

Morada: § Nacionalidade Portuguesa

N.º Beneficiário _____ Instituição _____

Médico de Família Kr225e Cartão de Utente n.º _____

Encarregado de Educação: _____

1

ANTECEDENTES PESSOAIS

Nascimento: Parto normal Cesariana Prematuro

Andou aos 18 meses Falou aos _____ Desfraldou aos 2 anos

Anteriormente viveu sempre com o pai e a mãe? Sim

Em caso de resposta negativa, com quem, onde e em que período: _____

Frequentou: Ama Creche ou Infantário Jardim de Infância

Outras: _____

dos _____ aos _____ anos

SAÚDE

Aspecto: Saudável Franzino Obeso (forte)

Boletim de vacinas: Em dia Desactualizado

Apetite: Sim Não Número de refeições diárias 4

Onde almoça? Bedc

Dorme bem? Sim Não Hora de levantar: 7,30 Hora de deitar: 21,30

Doenças infantis ou de contágio

Sarampo Varicela Papeira Rubéola Hepatite Meningite

Outras doenças

Bronquite Asma Alergias Diabetes Garganta Otites

Outras: _____

Internamentos Motivo Cardiologia

Problemas

Visão: trissomia

Audição: _____

Fala/Linguagem: _____

Dentição: _____

Psicológicas

Tímido Nervoso Apático Sociável

Hiperactivo (muito irrequieto)

6

DADOS SOCIAIS

Quem vive com o aluno:
Pai Mãe Avó Avô Tio Tia Irmãos Outros
Número de irmãos: 2 Idades: 11, 3
Número de irmãos estudantes: 1 Anos de escolaridade: 6º ano
Número de irmãos trabalhadores: _____ Profissões: _____

Nome do Pai: _____
Data de nascimento: 22/2/49 Onde nasceu S. Sebastião Profissão: lidadeiro
Habilitações (até que ano frequentou a escola): 9º ano
Estado Civil: Casado Nacionalidade: Portuguesa

Nome da Mãe: _____
Data de nascimento: 8/11/70 Onde nasceu Coimbra Profissão: aux. ações educativas
Habilitações (até que ano frequentou a escola): 12º ano
Estado Civil: Casado Nacionalidade: Portuguesa

Habituação
Própria Alugada Número de divisões 9
Dorme em quarto individual? Não
Em caso negativo com quem dorme no mesmo quarto? Irmão
Distância casa/escola: 3km Transporte utilizado: carro Tempo gasto: 15 min
Acompanhamento casa/escola Avó, tia
Água canalizada Esgotos Electricidade Casa de banho Chuveiro
Telefone Fixo 1
Televisão 3 Computador 1 Internet 1 Play Station 1 DVD 1 Video

Veículos motorizados:
Automóvel próprio Mota

3

TEMPOS LIVRES (do aluno)

Nos dias de aulas

Para onde vai quando sai da escola? Para casa do avô
Onde faz os trabalhos escolares? _____ A que horas? _____
Com quem? _____
Costuma ler histórias ou livros? _____
Joga/ pesquisa no computador? Não Sozinho ou acompanhado? _____
Vê televisão? Sim Até que horas? às 18h
Joga Play Station? Não A que horas? _____
Brinca em casa? Sim Na rua? Não Sozinho? Não Acompanhado? Sim
Ajuda os pais? Sim Em que tarefas? Limpase Quanto tempo? 20 min
Tem alguma actividade extra-escolar além das de enriquecimento curricular? Não
Catequese? _____ Dança? _____ Desporto? _____ Línguas estrangeiras? _____ Natação? _____ Música? _____
Outras: _____

No fim de semana

Vê televisão? Sim Passeia com os pais? Sim Vai ao cinema? Não
Brinca na rua? Não Brinca em casa? Sim Ajuda os pais? Sim
Joga no computador? Não Joga Play Station? Não
Pratica desporto? Não Qual? _____ Onde? _____
Outras: _____

Férias

Costuma passar férias? Sim Onde? Em casa
Quando? _____
Com quem? Com os pais

2013

GOSTOS/PREFERÊNCIAS (do aluno)

Escola

Gosta de andar na escola? Sim

Em caso negativo, porquê? _____

O que gosta mais da escola? Recreio Aulas Os dois

Matemática Língua Portuguesa Estudo do Meio Desenho

Educação Física Música Computadores Visitas de Estudo

Outros _____

Fora da escola

Gosta de: Ler Ouvir música Brincar Jogar Cantar Dançar

Brincadeira preferida Brincar com bonecas

Alimento preferido Batatas fritas

Programa de televisão preferido Coral Panda

Livro preferido tabas

Clube de Futebol preferido _____

Profissão que gostaria de ter _____

Assinatura: _____
(encarregado de educação)

Data: 20/09/2009

Anexo II – Relatório médico do diagnóstico de Trissomia 21

Pag. 1

CLÍNICA MÉDICA E DIAGNÓSTICO
Dr. Joaquim Chaves
SERVIÇO DE GENÉTICA MÉDICA

Data Colheita: 17/01/2002 Nome:
Data Recepção: 17/01/2002
Data Emissão : 22/01/2002
Tipo Amostra : S.H.


P NT: FH52 NC: 8332 NI: 8330
H.F.F.

Análises requisitadas por: Dra. M. Helena Carreiro - HFF

RESULTADO DA ANÁLISE CITOGÉNÉTICA

Constituição Cromossómica	47,XX,+21
Nº. de Metafases Analisadas	20
Nº. de Metafases Cariotipadas	05

Relatório : Procedeu-se à análise dos cromossomas em metafase e prometáfase (MTX), corados pela técnica de bandas GTL. O estudo cromossómico revelou a existência de um cromossoma supranumerário n21 em todas as células examinadas, o que é compatível com o diagnóstico de Síndrome de Down.
Cariotipo: 47,XX,+21


O Responsável
Dr. Hildeberto Correia

Av. General Norton de Matos, 1110 - Alentejo - 1125-138 Alentejo - Portugal - Tel: 212 4300 - Fax: 21 914 431

Anexo III – Programa Educativo Individual da aluna

Agrupamento de Escolas _____

Programa Educativo Individual
(Decreto-Lei 3/2008)

Agrupamento de Escolas D. _____
Estabelecimento de ensino: _____

Docente responsável pelo grupo/turma: Alice _____
Docente de Educação Especial: Margarida _____

1-História escolar e pessoal (Alínea b) do nº 3 do artigo 9º)

Resumo da história escolar					
Percurso escolar do(a) aluno(a)					
		Nº de anos	Escola que frequentou	N.º de retenções	Apoios de que beneficiou
	Ama				
	Creche	2002-04	Colégio “Ursinho”		Ed. Esp
	Pré-escolar	2004-09	Jl _____ Carenque, Jl _____	Adiamento	Ed. Esp
1ºCEB	1º Ano	2009/10	EB1 Manuel _____		Ed. Esp APA
	2ºAno	2010/11	EB1 Manuel _____		Ed. Esp APA
	3ºAno	2011/12	EB1 Manuel _____		Ed. Esp
	4ºAno				
2ºCEB	5ºAno				
	6ºAno				
3ºCEB	7ºAno				
	8ºAno				
	9ºAno				

A _____ ingressou na creche o “Ursinho” em Queluz no ano letivo 2002/2003.

Foi acompanhada pelo serviço de intervenção precoce do CECD, de Mira Sintra, em apoio externo ao Jardim de Infância (1hora de apoio Domiciliário e outra hora no centro de Saúde, por parte da Dr^a Cláudia Sofia) até o ano letivo 2008/2009.

Foi acompanhada por uma técnica superior de Educação Especial e Reabilitação do serviço de Intervenção Precoce do CECD Mira Sintra desde Junho de 2002.

No JI _____ usufruiu de apoio por parte da educadora de educação especial.

Em 2009/2010 ingressou no 1º ciclo onde foi bem aceite pelo grupo. Em 2010/2011 manteve o grupo, embora tivesse mudado de professora pois a do primeiro ano reformou-se. No presente ano letivo manteve o grupo, embora tenha mudado de professora. Manifesta estar muito bem adaptada à escola e à professora (toda a comunidade escolar e espaço).

Outros antecedentes relevantes

A _____ vive num apartamento, está integrada numa fratria de três, vivendo com a mãe, o pai, a irmã mais nova, Miriam _____-6 anos-30/10/2005, o irmão mais velho, André _____ – 13 anos-05/01/1998 e com a avó materna. Partilha o quarto com os irmãos.

A _____ é portadora de síndrome de Down.

Apresenta défice cognitivo, atraso global do desenvolvimento, atraso da linguagem.

A _____ é acompanhada no Hospital Fernanda da Fonseca nas seguintes especializadas:

- Consulta de desenvolvimento - Drº Manuel Cunha
- ORL - Dr^a Laura Moreira
- Oftalmologia - Dr. Maria João
- Imunodeficiências - Drº António Figueiredo
- Reumatologia - Dr^a Marta Conde

Na consulta do dia 18/11/2009, de Imunodeficiências, com o Drº António Figueiredo, foi-lhe dada uma incapacidade de 60% e só voltará a esta consulta para uma nova avaliação aos 15 anos (informação veiculada pelos progenitores).

A nível de estomatologia é seguida no Hospital Santa Maria.

2- Perfil de Funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ (Alínea c) d) do nº 3 do artigo 9º)

Actividade e participação, Funções e estruturas do corpo, Factores ambientais

Actividade e participação

A _____ é uma menina simpática, meiga e alegre.

Comunica com os adultos e com os pares verbalmente embora ainda não construa frases e não pronuncie corretamente as palavras. O seu discurso nem sempre é perceptível, mas esforça por comunicar quer verbalmente, quer através de sons e de gestos. A sua evolução tem sido muito notória, sendo a sua comunicação oral mais perceptível.

O seu léxico de palavras tem vindo a aumentar embora ainda seja muito reduzido para a

idade. Tenta repetir o que ouve, continua muito motivada para falar.

Já identifique as cores. As noções espaciais (em cima/baixo de, dentro/fora de, ao lado de) estão adquiridas em situações do dia-a-dia, mas não identifica em situação de pergunta/resposta ou de “ficha”. Brinca com os amiguinhos manifestando gostar da sua companhia. É muito bem aceite na turma.

É muito protegida pelos colegas e têm uma grande preocupação em ajudá-la e acompanhá-la, dentro do espaço escolar, nas diversas atividades ao longo do dia.

O seu período de atenção é curto para a sua idade, mas tem evoluído muito.

Faz preenchimento de formas, tentando respeitar os contornos; ao nível da escrita faz garatuja, tenta identificar o seu nome, está em fase de aquisição da escrita do mesmo. Na representação humana continua na fase do girino, embora tenha evoluído e já represente mais pormenores; tem algumas dificuldades ao nível da motricidade (fina e global); tem muita dificuldade em recortar; gosta muito de fazer puzzles.

Sabe as regras da sala, respeitando-as e reclamando quando os colegas não as cumprem. Embora não consiga concretizar, gosta de realizar tarefas iguais aos colegas. Ouve a explicação das mesmas, faz umas garatujas ou “pinta” o trabalho. Participa em todas as atividades da turma, inclusivamente “passando” as tarefas escritas no quadro da sala.

Não se realizou uma nova *Checklist* por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, pois a elaborada anteriormente encontra-se adequada ao atual desenvolvimento da _____

Funções e estruturas do corpo

A _____ “apresenta perturbação do Desenvolvimento caracterizado por: Trissomia 21 com Défice cognitivo, Atraso Global do Desenvolvimento correspondendo a um perfil de 36 meses, em todas as áreas do desenvolvimento”, segundo relatório médico passado a 18/02/2009 pelo Dr. Manuel da Cunha na consulta de Desenvolvimento do Hospital Fernando da Fonseca.

Fatores ambientais

A família da _____ é um facilitador, proporcionando-lhe alimentação, cuidados de higiene, cuidados médicos e terapêuticos necessários. Dá-lhe um ambiente cuidado, estável e de amor.

A frequência do 1º ciclo, onde é bem aceite pelos colegas, forneceram-lhe um ambiente estimulante e estruturante.

A variedade de experiências vivenciadas pela _____ em casa e na escola tem facilitado o seu desenvolvimento.

Mantém as sessões de terapia da fala, que cremos ser um facilitador muito importante para o seu desenvolvimento.

3- Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar (Alínea e) do nº 3 do artigo 9º)

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende -se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de turma, se considere que têm como padrão o currículo comum, que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

Artigo 21.º

Currículo específico individual (currículo em anexo)

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Outras informações:

4- Plano Individual de Transição (artigo 14.º)

(Anexar o PIT, sempre que exista)

5- Responsáveis pelas respostas educativas (Alínea i) do nº 3 do artigo 9º)

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
Alice	Professora titular de turma	Horário da turma
Margarida	Docente Ed. Especial	3ª feira 13,15h/14h 5ª feira 13,15h/14h
Débora	Terapeuta da Fala	3ª feira 14/14,45h 5ª feira 14/14,45h

6- Implementação e avaliação do PEI (Alínea j) do nº 3 do artigo 9º)

Início da implementação do PEI
2011/2012

Avaliação do PEI
<p>A avaliação das medidas educativas constantes do PEI terá carácter de continuidade. As mencionadas medidas educativas deverão ser avaliadas, no que diz respeito à sua implementação e eficácia, em Conselho de Turma, no final de cada Período, envolvendo os vários intervenientes no processo educativo do aluno.</p> <p>As medidas poderão ser objeto de reformulação, se julgado necessário pelos vários intervenientes, mediante proposta devidamente fundamentada.</p>

Transição entre ciclos

7- Elaboração e Homologação (Alínea l) do nº 3 do artigo 9º)

PEI elaborado por:		
Profissional	Assinatura	Data
Professor titular de Turma		
Docente Ed. Especial		

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, Professor de 1º ciclo ou Director de turma)

Nome: _____

Assinatura: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Anexo IV – Checklist de acordo com a CIF

ANEXO - Perfil de Funcionalidade
(Checklist por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade)

Funções do Corpo	Qualificador *						
	0	1	2	3	4	8	9
Funções Mentais – Funções Mentais Globais							
b110 Funções da consciência							
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo							
b117 Funções intelectuais				X			
b122 Funções psicossociais globais							
b125 Funções intrapessoais							
b126 Funções do temperamento e da personalidade							
b134 Funções do sono							
Funções Mentais Específicas							
b140 Funções da atenção			X				
b144 Funções da memória				X			
b147 Funções psicomotoras		X					
b1471 Qualidade das funções psicomotoras		X					
b152 Funções emocionais		X					
b1521 Regulação da emoção		X					
b156 Funções da percepção		X					
b1560 Percepção auditiva	X						
b1561 Percepção visual			X				
b1563 Percepção gustativa	X						
b1564 Percepção táctil	X						
b1565 Percepção visioespacial	X						
b167 Funções mentais da linguagem			X				
b1670 Recepção da linguagem			X				
b1670 Recepção da linguagem oral			X				
b16702 Recepção da linguagem de sinais		X					
b1671 Expressão da linguagem				X			
b16712 Expressão de linguagem de sinais			X				
b180 Funções de experiência pessoal e do tempo			X				
b1801 Imagem do corpo		X					

Actividades e participação	Qualificador *						
	0	1	2	3	4	8	9
Aprendizagem e aplicação de conhecimento							
d110 Observar		X					
d115 Ouvir	X						
d120 Percepções sensoriais	X						
d130 Imitar			X				
d131 Aprender através da interacção com os objectos		X					
d1400 Adquirir competências para reconhecer símbolos			X				
d160 Concentrar a atenção			X				
d161 Dirigir a atenção			X				
Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única		X					
d2100 Realizar uma tarefa simples		X					
d2104 Completar uma tarefa simples		X					
Comunicação							
d3101 Compreender mensagens faladas simples	X						
d3150 Comunicar e receber mensagens usando a linguagem corporal		X					
d332 Cantar			X				
d335 Produzir mensagens não verbais			X				
Mobilidade – Mudar e manter a posição do corpo							
d410 Mudar as posições básicas do corpo	X						
d415 Manter a posição do corpo		X					
Transportar, mover e manusear objectos							
d430 Levantar e transportar objectos	X						
d435 Mover objectos com os membros inferiores		X					
d440 Utilização de movimentos finos da mão		X					
d445 Utilização da mão e do braço		X					
Andar e deslocar-se							
d450 Andar		X					
d455 Deslocar-se		X					
d460 Deslocar-se por diferentes locais		X					
Auto-cuidados							
d5100 Lavar partes do corpo		X					

d541 Despir roupa		X						
D5403 Descalçar-se		X						
d550 Comer	X							
d560 Beber	X							
Interações e relacionamentos interpessoais - Interações interpessoais gerais								
d710 Interações pessoais básicas		X						
Áreas principais da vida – Educação								
d815 Educação pré-escolar			X					
D8151 Manter a frequência num programa de educação pré escolar			X					
Vida comunitária, social e cívica –								
d920 Recreação e lazer			X					

* Qualificador:

- 0 - NENHUMA dificuldade (nenhuma, ausente, escassa,...) 0-4 %
- 1 - Dificuldade LIGEIRA (leve, pequena,...) 5-24 %
- 2 - Dificuldade MODERADA (média,...) 25-49 %
- 3 - Dificuldade GRAVE (grande, extrema,...) 50-95 %
- 4 - Dificuldade COMPLETA (total,...) 96-100 %
- 8 - Não especificada
- 9 - Não aplicável

Factores Ambientais	Qualificador *													
	0		1		2		3		4		8		9	
Produtos e Tecnologia	B	F	B	F	B	F	B	F	B	F	B	F	B	F
e110 Para consumo pessoal (alimentos, medicamentos)				x										
e115 Para uso pessoal na vida diária				x										
e11520 Produtos e tecnologias gerais para o jogo				x										
e1250 Produtos e tecnologias gerais para a comunicação				x										
e1251 Produtos e tecnologias de apoio para a comunicação						x								
e130 Para a educação				x										
e1300 produtos e tecnologias gerais para a educação				x										
e150 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública				x										
Apoio e relacionamentos	B	F	B	F	B	F	B	F	B	F	B	F	B	F
e310 Família próxima										x				
e315 Família alargada										x				
e320 Amigos										x				
e330 Pessoas em posição de autoridade				x										
e360 Profissionais de saúde										x				

* Qualificador:

F - Facilitador

B - Barreira

0 – NENHUM facilitador / barreira

1 - Facilitador / barreira LIGEIRO

2 - Facilitador / barreira MODERADO

3 - Facilitador / barreira GRAVE

4 - Facilitador / barreira COMPLETO

8 – Não especificada

9 – Não aplicável