



MARIA GERTRUDES LEITÃO MARTINS MATADO

**CONFINAMENTO E INTERVENÇÃO: ESTUDO DE
CASO DE UM ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS EM TEMPOS DE COVID-19**

Orientadora: Prof^ª Doutora Rosa Serradas Duarte

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Lisboa

2022

MARIA GERTRUDES LEITÃO MARTINS MATADO

**CONFINAMENTO E INTERVENÇÃO: ESTUDO DE
CASO DE UM ALUNO COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS EM TEMPOS DE COVID-19**

Dissertação defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias no dia 31/03/2022, perante o júri,
nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 106/2022,
de 23/03/2022, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Isabel Maria Rodrigues do
Amaral Oliveira, ULHT

Arguente: Prof.^a Doutora Maria Odete Emygdio da
Silva

Orientadora: Prof.^a. Doutora Rosa Serradas Duarte

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Lisboa

2022

A tribulação, a incerteza, o medo e a consciência dos próprios limites, que a pandemia despertou, fazem ressoar o apelo a repensar os nossos estilos de vida, as nossas relações, a organização das nossas sociedades e sobretudo o sentido da nossa existência.

*Carta Encíclica Fratelli Tutti do Santo Padre Francisco
sobre a Fraternidade e a Amizade Social*

3 de outubro de 2020

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Rosa Serradas Duarte, pelo trabalho, pela organização, pela disponibilidade e pela dedicação!

À diretora do Curso de Mestrado, Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, que me ajudou a traçar um caminho e me incentivou a ir mais além!

À Diretora do Agrupamento de Escolas, às Professoras de Educação Especial inquiridas, à Assistente Operacional, ao Encarregado de Educação, à Diretora de Turma e... talvez o mais importante... ao aluno, sem o qual este trabalho não seria possível!

Às minhas colegas da Universidade, pelo espírito de partilha e entreajuda!

À minha família, pela paciência!

A todos, o meu obrigada!

Resumo

A pandemia Covid-19 veio acentuar a vulnerabilidade das pessoas com deficiência. Para garantir uma aprendizagem inclusiva e equitativa de qualidade, urge aplicar estratégias de aprendizagem cooperativa e de interação interpares, dificultadas pela modalidade de ensino a distância. Neste contexto, o presente trabalho foca-se no estudo de caso de um aluno portador de uma patologia congénita rara, a Síndrome de Dandy-Walker, à qual está associada a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. Por ser considerado doente de risco, beneficia de um plano de desenvolvimento de aprendizagens em E@D ao abrigo do Despacho nº 8553-A/2020, de 4 de setembro. Revelando-se pertinente pela sua atualidade e singularidade, esta investigação, de natureza qualitativa, procurou indagar sobre as perceções e as expectativas de alguns dos intervenientes implicados, bem como sobre as estratégias pedagógicas implementadas. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizou-se a observação, a entrevista semiestruturada, e a pesquisa documental, cuja análise de conteúdo permitiu constatar que esta modalidade de ensino não parece ser a melhor solução para alunos com necessidades educativas. Para estes alunos, é fundamental a presença física dos professores, assistentes operacionais e terapeutas, enquanto promotores do seu desenvolvimento cognitivo-motor, e dos colegas enquanto elementos basilares para o seu bem-estar mental e emocional.

Palavras-chave: Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental; Ensino a distância; Inclusão; Síndrome de Dandy-Walker.

Abstract

The Covid-19 pandemic has accentuated the vulnerability of people with disabilities. To ensure inclusive and equitable quality learning, it is urgent to apply cooperative learning strategies and peer interaction, hampered by the modality of distance learning. In this context, the present work focuses on the case study of a student with a rare congenital pathology, Dandy-Walker Syndrome, which is associated with Intellectual and Developmental Difficulty. Because he is considered a patient at risk, he benefits from a E@D learning development plan under Order No. 8553-A/2020 of 4 September. Proving to be relevant for its timeliness and uniqueness, this qualitative investigation sought to ask about the perceptions and expectations of some of the actors involved, as well as about the pedagogical strategies implemented. As techniques and instruments of data collection, observation, semi-structured interview, and documentary research were used, whose content analysis allowed us to verify that this type of teaching does not seem to be the best solution for students with educational needs. For these students, the physical presence of teachers, operational assistants and therapists, as promoters of their cognitive-motor development, and of colleagues as fundamental elements for their mental and emotional well-being is fundamental.

Keywords: Intellectual and Developmental Difficulty; Distance learning; Inclusion; Dandy-Walker syndrome.

Siglas

| | |
|--------|--|
| AAIDD | <i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i> |
| AE | Agrupamento de Escolas |
| AO | Assistente Operacional |
| CAA | Centro de Apoio à Aprendizagem |
| CRI | Centro de Recursos para a Inclusão |
| CRTIC | Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e de Comunicação |
| DID | Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental |
| DSM | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> |
| E@D | Ensino a Distância |
| ECAP | Escala de Comportamento Adaptativo Portuguesa |
| EE | Encarregado de Educação |
| EMAEI | Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva |
| MSAI | Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão |
| NEE | Necessidades Específicas de Educação |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PC | Paralisia Cerebral |
| PEE | Professor(a) de Educação Especial |
| PEI | Projeto Educativo Individual |
| PIT | Plano Individual de Transição |
| QI | Quociente de Inteligência |
| RTP | Relatório Técnico-Pedagógico |
| SDW | Síndrome de Dandy-Walker |
| TA | Tecnologia de Apoio |
| TIC | Tecnologia de Informação e Comunicação |
| UE | União Europeia |
| UNESCO | <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) |

Índice Geral

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos..... | 2 |
| Resumo..... | 3 |
| Abstract..... | 4 |
| Siglas..... | 5 |
| Índice Geral..... | 6 |
| Índice de Quadros..... | 8 |
| Índice de Apêndices..... | 8 |
| Índice de Anexos..... | 8 |
| Introdução..... | 9 |
| PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA..... | 12 |
| 1. Inclusão: um direito de todos no acesso ao ensino..... | 12 |
| 1.1. Quadro jurídico da Educação Inclusiva..... | 14 |
| 1.2. A Inclusão em tempos de pandemia Covid-19..... | 17 |
| 1.2.1. Medidas de apoio a alunos de grupos de risco..... | 20 |
| 1.3. Parcerias entre a Escola e os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI)..... | 21 |
| 1.4. As TIC no apoio aos alunos com MSAI..... | 22 |
| 2. A Síndrome de Dandy-Walker..... | 24 |
| 3. Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental..... | 25 |
| 4. Deficiência Motora..... | 30 |
| 5. A Perceção..... | 32 |
| 6. As Expectativas..... | 33 |
| PARTE II – A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO..... | 34 |
| 1. Problemática e Questão de Partida..... | 34 |
| 2. Objetivos..... | 35 |
| 2.1. Objetivo geral..... | 35 |
| 2.2. Objetivos específicos..... | 35 |
| PARTE III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO..... | 36 |
| 1. Enquadramento do estudo..... | 36 |
| 2. Técnicas e Instrumentos para a recolha e tratamento de dados..... | 37 |
| 2.1. Pesquisa documental..... | 37 |
| 2.2. Entrevista..... | 38 |

| | |
|---|-------------|
| 2.3. Observação | 39 |
| 3. Procedimentos para a análise e recolha de dados | 40 |
| PARTE IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | |
| RECOLHIDOS | 43 |
| 1. Dados recolhidos por pesquisa documental..... | 43 |
| 1.1. Caracterização do contexto | 43 |
| 1.2. O sujeito do estudo | 45 |
| 1.2.1. História Compreensiva | 46 |
| 1.2.2. Nível atual de competências pessoais, sociais e/ou escolares | 47 |
| 2. Dados recolhidos por Entrevista..... | 48 |
| 2.1. Caracterização dos Sujeitos Entrevistados..... | 48 |
| 2.2. Grelhas de Análise de Conteúdo das Entrevistas | 50 |
| 2.2.1. 1ª entrevistada - AO..... | 50 |
| 2.2.2. 2ª entrevistada – PEE1 | 53 |
| 2.2.3. 3ª entrevistada – PEE2..... | 56 |
| 2.2.4. 4º entrevistado - EE | 59 |
| 2.2.5. Quadro-síntese da categorização das entrevistas..... | 63 |
| 2.3. Análise descritiva e interpretativa das Entrevistas..... | 64 |
| 3. Dados recolhidos por observação naturalista | 75 |
| 3.1. Síntese global | 75 |
| 3.2. Síntese descritiva e interpretativa..... | 75 |
| 4. Triangulação dos dados | 80 |
| PARTE V – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 84 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 88 |
| APÊNDICES | I |
| ANEXOS | LXIV |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Percurso escolar e apoios / terapias de que A. beneficiou..... | 47 |
| Quadro 2 – Caracterização dos entrevistados..... | 49 |
| Quadro 3 – Síntese da categorização das entrevistas | 64 |
| Quadro 4 – Síntese global das observações..... | 76 |

Índice de Apêndices

| | |
|--|--------|
| Apêndice I – Pedido de autorização à Direção do AE | II |
| Apêndice II – Síntese do Processo Individual do Aluno | IV |
| Apêndice III – Guião de Entrevista à AO..... | XVI |
| Apêndice IV – Protocolo e Transcrição da Entrevista à AO..... | XVIII |
| Apêndice V – Guião de Entrevista à PEE 1 | XXV |
| Apêndice VI – Protocolo e Transcrição da Entrevista à PEE 1..... | XXVII |
| Apêndice VII – Guião de Entrevista à PEE 2..... | XXXIII |
| Apêndice VIII – Protocolo e Transcrição da Entrevista à PEE 2..... | XXXV |
| Apêndice IX – Guião de Entrevista ao EE | XLIII |
| Apêndice X – Protocolo e Transcrição da Entrevista ao EE | XLV |
| Apêndice XI – Roteiro das Observações Naturalistas..... | LIII |
| Apêndice XII – Protocolo de Observação da Aula 1..... | LIV |
| Apêndice XIII – Protocolo de Observação da Aula 2 | LVIII |
| Apêndice XIV – Análise de conteúdo das Observações | LX |

Índice de Anexos

| | |
|---|--------|
| Anexo 1 – Tabela CIF-Centro de Reabilitação de PC Calouste Gulbenkian | LXV |
| Anexo 2 – Plano de Desenvolvimento de Aprendizagens do Aluno..... | LXVI |
| Anexo 3 – Registo de Avaliação do 3º Período..... | LXVIII |
| Anexo 4 – Texto da ata do Conselho de Turma de Avaliação do 3º período..... | LXXI |
| Anexo 5 – Ficha de Trabalho (Observação da Aula 1) | LXXII |
| Anexo 6 – Ficha de Trabalho (Observação da Aula 2) | LXXVI |
| Anexo 7 – Tarefa de Educação Física (<i>Classroom</i>) | LXXXI |
| Anexo 8 – Ficha de História (<i>Classroom</i>)..... | LXXXII |
| Anexo 9 – Ficha de Físico-Química (<i>Classroom</i>)..... | LXXXIV |
| Anexo 10 – Atividade de Inglês (<i>Classroom</i>)..... | LXXXV |

Introdução

Cada aluno é um ser único, com capacidades e características físicas e intelectuais. Cabe a todos os intervenientes no seu processo educativo implementar práticas que tenham em atenção essa unicidade e singularidade, porque todos têm direito à educação e à igualdade de oportunidades.

Rodrigues (2014) defende que se banalizou a palavra Inclusão e que esta surgiu com “a ideia que não é só o indivíduo tem de procurar e se integrar na sociedade/ comunidade/ escola, mas que estas estruturas têm pelo seu lado de se modificar, de se aproximar do indivíduo”. Uma escola inclusiva que prepare os alunos de forma contínua para a vida necessita de ter autonomia para um desenvolvimento curricular adequado (no âmbito de qualquer contexto específico) e de se ajustar às características, tão diferenciadas dos alunos a “incluir”. Só assim é possível o sucesso destes, bem como o cumprimento das competências previstas nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para que tal aconteça, é importante que as decisões, a nível curricular e pedagógico, sejam devidamente articuladas e organizadas. Zanato e Gimenez (2017) argumentam por isso que “o processo de aprendizagem deva ser focado no aluno, considerando suas diferentes necessidades e possibilidades. Portanto, considera-se necessário que os contextos sejam flexíveis e norteados por um currículo que possa efetivamente atender às necessidades dos alunos” (p.290).

“Sabemos que a organização e a pedagogia são duas faces intrinsecamente ligadas da vida escolar” (Gomes et al., 2020). De facto, no contexto de pandemia como a que o mundo viveu em 2020 e continua a viver presentemente, a escola reorganizou-se e implementou alternativas pedagógicas, ou seja, como afirma Teodoro (2020), “é preciso revisitar de forma crítica o modelo oitocentista baseado no princípio de ensinar a muitos como se estivesse a ensinar a um só” e que as “alternativas ao modelo institucional de ensino coletivo, expositivo e unidirecional (...) já provou não responder às exigências de igualdade e equidade das sociedades contemporâneas”, havendo necessidade de ter “preocupações de diferenciação do ensino, de acompanhamento tutorial de todos e especialmente dos que mais precisam, de garantir a cada um experiências significativas que permitam cumprir as metas curriculares e superar as desigualdades”. O Despacho n.º 8553-A/2020, de 4 de setembro, veio garantir aos alunos que pertencem a grupos de risco face à Covid-19 o acesso à educação sem perder a

ligação com a escola e os seus pares, tendo a possibilidade de um ensino diferenciado e tutorial.

Na celebração do 3º Dia Internacional da Educação, que ocorreu no dia 25 de janeiro de 2021, a UNESCO salientou que a pandemia já afetou 1,6 bilhão de alunos de mais de 190 países, mas destacou igualmente que “now is the time to step up collaboration and international solidarity to place education and lifelong learning at the centre of the recovery and the transformation towards more inclusive, safe and sustainable societies.”¹

Perante o contexto internacional e nacional, têm surgido vários estudos sobre a temática, mas poucos versam especificamente sobre os alunos com necessidades educativas.

A motivação para a realização deste estudo, bem como a preferência pelo tema e pelo tipo de pesquisa justifica-se pela proximidade pessoal da pesquisadora, quer ao aluno, quer ao contexto da escola a que este pertence. Por se considerar um tema relevante pela sua atualidade e carácter singular, definiu-se como objetivo principal analisar como se processa a intervenção educativa com um aluno do 3º ciclo com Síndrome de Dandy-Walker (SDW) em contexto de Pandemia Covid-19. Daqui decorreu a problemática de partida: Como foi acompanhado um aluno com Síndrome de Dandy-Walker que, num contexto de Pandemia Covid-19, se encontrou na modalidade de ensino a distância?

O estudo é apresentado então segundo a estrutura que seguidamente se descreve: Parte I – Revisão da Literatura; Parte II – A problemática do estudo; Parte III – Enquadramento metodológico; Parte IV – Apresentação, análise e discussão dos dados; e Parte V – Considerações finais.

A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico, ou seja, à revisão da literatura, que se centra na temática em questão, e que subdivide em seis capítulos. O primeiro abordará a Inclusão, que, por sua vez, se desdobra em quatro subcapítulos, a saber: enquadramento legislativo; Inclusão em tempos de pandemia Covid-19 e Medidas de apoio a alunos de grupos de risco; Parcerias entre as escolas e os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI); e as TIC no apoio aos alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. O segundo capítulo versará sobre a SDW e, por associação, os seguintes capítulos, serão sobre a DID e a Deficiência Motora. Os dois últimos capítulos procurarão definir os conceitos de perceção e expectativas.

Na segunda parte, apresenta-se a problemática e a questão de partida, bem como o objetivo geral e os respetivos objetivos específicos.

¹ International Day of Education 2021 celebration by UNESCO Headquarters. <https://youtu.be/alcanJWTvac>

Na terceira parte, procede-se ao enquadramento metodológico da investigação, isto é, o enquadramento do estudo, as técnicas e instrumentos para a recolha e tratamento de dados (pesquisa documental, entrevista e observação) e quais os procedimentos adotados.

Na quarta parte, são apresentados, analisados e discutidos os dados obtidos em quatro capítulos. No primeiro, abordam-se os dados recolhidos apenas por pesquisa documental: caracterização do contexto, isto é, do Agrupamento de escolas e o sujeito do estudo (história compreensiva e nível atual de competências pessoais, sociais e/ou escolares). No segundo, abordam-se os dados recolhidos por entrevista: caracterização dos entrevistados; análise de conteúdo das entrevistas e respetiva análise descritiva e interpretativa. No terceiro, abordam-se os dados recolhidos por observação naturalista: síntese global e síntese descritiva e interpretativa. Por fim, no quarto capítulo, procede-se à triangulação dos dados.

Finalmente, na última parte, tecem-se as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

Acrescenta-se ainda que, ao longo da presente investigação, serão tidos em conta os valores e princípios éticos preconizados pelo Código de Ética da Universidade.

As citações e as referências bibliográficas seguem as normas APA 7 e a redação rege-se pelo novo acordo ortográfico da língua portuguesa.

PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA

Nesta primeira parte, procede-se ao enquadramento teórico que suporta este estudo. Subdivide-se em seis pontos.

No primeiro, trata-se o tema da Inclusão, explicitando-se o conceito e referindo-se, não só alguns dos fatores histórico-sociais, económicos e políticos mais significativos, mas também a legislação mais pertinente. De seguida, apresentam-se alguns dados e fundamentos teóricos relativamente à forma como decorreu a inclusão em tempos de pandemia Covid-19, apresentando-se também o suporte legislativo que permitiu que alguns alunos em situação de risco ou pertencentes a grupos de risco beneficiassem da modalidade de ensino não presencial. Depois, definem-se Tecnologias de Apoio (TA), como se podem adquirir através das parcerias com os Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC), e mostra-se a sua importância para os alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI).

No segundo, apresenta-se a etiologia, o diagnóstico e as características mais comuns de uma pessoa com SDW. Em terceiro e quarto lugar, e porque está associado à Síndrome, aborda-se a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) e a Deficiência Motora (DM).

Finalmente, como últimos pontos, apresentam-se os conceitos de perceção e expectativas, necessários para se atingirem os objetivos específicos deste trabalho.

1. Inclusão: um direito de todos no acesso ao ensino

Inclusão, palavra em voga! Toda a sociedade quer ser inclusiva, “*all-included*”, como refere Rodrigues (2020a, p.221), mas da teoria à práxis são necessárias práticas consistentes, ou, como também refere o autor,

uma inclusão que não aposte na diversidade, de Inclusão só tem o nome... Para diversificar valores e práticas de uma forma consistente e permanente, é essencial assegurar um conjunto de modificações que constituam mudanças radicais na forma como as escolas ensinam e educam (p.225).

Cada aluno tem as suas próprias potencialidades, dificuldades e necessidades. Cabe ao professor implementar as suas práticas pedagógicas tendo em conta essa unicidade e essa singularidade, porque todos têm direito à educação e à igualdade de oportunidades, sendo

estes os princípios preconizados, particularmente no artigo 26.º, pela Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948)².

António Guterres, Secretário-Geral da ONU, na 12ª sessão da Conferência dos Estados-Partes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, defendeu que a “inclusão de pessoas com deficiência é um direito humano fundamental” (2019, p.2). Mas, tal como afirma Sousa (2017), “a Inclusão é mais do que um direito, é uma realidade transversal sem a qual todos os direitos inscritos na Constituição não podem ser efetiva e cabalmente exercidos”. Há, então, que ter noção das capacidades intelectuais e desenvolvimentais de cada aluno para perceber quais as suas características particulares e intrínsecas e assim adequar atividades e estratégias de promoção da aprendizagem. Conseguir que uma escola seja inclusiva é, portanto, “um processo de grande complexidade, pelo número de variáveis e pelas interações dos diferentes atores” (Rodrigues, 2020a, p. 224).

Atualmente, Portugal encontra-se vinculado aos compromissos assumidos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável³ e aí defende-se que

Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente os em situação de vulnerabilidade ou outro status, deveriam ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2015, p.25).

Ainda de acordo com a Agenda 2030, são estabelecidas as metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (p.20). Este documento realça ainda a importância da educação inclusiva como um dos pilares mundiais, uma vez que é “crucial na promoção da democracia e dos direitos humanos, da cidadania global, da tolerância e do engajamento civil, bem como do desenvolvimento sustentável” (p.26). Para atingir este objetivo, a Agenda 2030 aponta como uma das estratégias a criação de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, indicando o uso das TIC como um dos caminhos, o que se torna mais explícito numa das propostas apresentadas: “Oferecer educação a distância, formação em TIC e acesso a tecnologias adequadas e infraestrutura necessária para facilitar um ambiente de aprendizagem em casa” (p.46).

² Em Portugal, a designação Direitos do Homem foi substituída por Direitos Humanos através de uma resolução do Conselho de Ministros, de 17 de janeiro de 2019, por ser de carácter mais universal.

³ A Agenda 2030 foi elaborada em 2015 numa cimeira da ONU, em Nova Iorque, que decorreu de 25 a 27 de setembro. A finalidade foi estipular 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para erradicar a pobreza e favorecer o desenvolvimento económico, social e ambiental a nível mundial. Esta Agenda surge depois dos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, a ser implementados por todos os países e que abarcam várias áreas, como: acesso equitativo à educação e à saúde; criação de emprego; sustentabilidade energética e ambiental; conservação e gestão dos oceanos; promoção de instituições e sociedades eficazes e estáveis; e combate à desigualdade. Para mais informação, veja-se: <http://cite.gov.pt/pt/destaques/noticia480.html>.

Em suma, e de acordo com Leitão e Silva (2019, p.53),

Inclusão é proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, da ajuda e da solidariedade, dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor.

1.1. Quadro jurídico da Educação Inclusiva

Tal como sustenta Santos (2019), a Inclusão resultou do “avanço de várias áreas da ciência, decisões e medidas tomadas no seio das Nações Unidas e da UNESCO, que foram fundamentais na introdução de políticas sociais favoráveis à mudança de atitudes e de práticas” (p.17). Neste contexto, não é possível abordar a Inclusão sem focar alguns documentos, dentre os quais destaco desde já a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). Mas a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi, sem dúvida, um documento charneira na Educação Inclusiva, definida como “para todos e para cada um”, e desde então tem sido uma preocupação para os legisladores procurarem modelos educativos que promovam a inclusão de todos os alunos e diligenciem a eliminação de barreiras à aprendizagem. Em 2000, estes esforços foram revalidados no Fórum Mundial de Educação de Dakar, tendo sido definido como marco de ação mundial para o novo milénio a educação para todos.

A Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (UNESCO, 2015) tem igualmente como objetivos “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. O Marco de Ação da Educação 2030 foi elaborado no Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, pela UNESCO, em parceria e colaboração com outras organizações e líderes mundiais, como a UNICEF⁴, o Banco Mundial e a ONU. Esta Declaração defende que a Inclusão e a Equidade devem ser a base de uma agenda de educação que se pretende que seja transformadora e que se concentre “nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás” (p.7). De entre as várias estratégias apresentadas neste documento, como a criação de instalações escolares inclusivas e formação de professores qualificados, é destacada a necessidade de se desenvolverem “processos pedagógicos que permitam aos alunos adquirir competências, habilidades e conhecimentos relevantes” (p.32) “de que necessitam para a vida e a subsistência” (p.70).

⁴ *United Nations International Children's Emergency Fund* (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância).

A Comissão Europeia previu que, em 2020, um quinto da população da União Europeia (UE) teria algum tipo de deficiência, pelo que, através da Carta dos Direitos Fundamentais da UE e do Tratado sobre o Funcionamento da UE, se procure melhorar a situação social e económica dessas pessoas. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CNUDPD) elaborou em janeiro de 2011 a Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020, cuja avaliação foi publicada em novembro de 2020. De acordo com o Relatório publicado no *site* oficial da Comissão Europeia (Saputra, 2019), houve um impacto positivo nas regras e políticas da UE, embora as pessoas com deficiência continuem ainda a enfrentar situações de desigualdade em termos sociais e de pobreza, nomeadamente as decorrentes do impacto da pandemia de COVID-19. Por essa razão, a nova Estratégia 2021-2030 terá em conta esses fatores.

Em 2019, na Colômbia, a UNESCO organizou o Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação - Todo o aluno importa, para celebrar o 25º aniversário da Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais, de Salamanca. Neste Fórum, reafirmaram-se as metas estabelecidas na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, relevando a necessidade de encontrar caminhos para ultrapassar algumas das barreiras que os grupos mais vulneráveis e marginalizados ainda enfrentam⁵.

Em Portugal, como sustenta Sousa (2017), foi em meados dos anos 60 e 70 que se começaram a dar passos mais significativos no sentido de uma maior integração dos alunos da educação especial nas escolas regulares.

Nos anos 90, surgiu o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que veio centrar na escola a responsabilidade de organizar respostas para esses alunos, prevendo uma maior articulação entre os vários intervenientes no processo educativo e permitindo estabelecer parcerias com serviços, instituições e autarquias locais. Dezanove anos depois, é publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que esclarece sobre quais os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Dez anos mais tarde, foram publicados os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, que estabelecem os princípios que devem nortear a Educação Inclusiva. Assim, deixa-se de falar em Ensino Especial, mas sim em Educação Inclusiva, dado que esta última congrega em si a noção de que todos os alunos, independentemente de possuírem ou não dificuldades de aprendizagem, têm direito ao desenvolvimento máximo das suas capacidades, podendo assim atingir as competências essenciais preconizadas no Perfil dos

⁵ *Final report of the International forum on inclusion and equity in education – Every learner matters*, sob consulta em: <https://drive.google.com/file/d/1VLhO-K9rAmBVeA3Lu61vU38L1WypsFCZ/view>.

Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para que tal aconteça, há que adequar os recursos e estabelecer medidas ajustadas a todos os alunos, numa dinâmica flexível e constantemente adaptada e reformulada, envolvendo agora, não apenas os pais/encarregados de educação e os Professores de Educação Especial (PEE), mas também todos os elementos da comunidade educativa no estabelecimento de práticas que desenvolvam as aptidões de cada aluno. Para esse efeito, e dando cumprimento ao artigo 32.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, a Direção-Geral de Educação disponibilizou logo de seguida o documento Para uma Educação Inclusiva - Manual de apoio à prática (DGE, 2018), com o objetivo de ajudar os intervenientes anteriormente referidos na implementação da nova legislação. O compromisso com a construção de uma escola inclusiva reafirmou-se como desígnio nacional e num desafio para o qual TODOS foram convocados.

Surgiu então a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação e à Inclusão (EMAEI), estrutura de suporte à identificação e monitorização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Implementa-se uma modalidade multinível, com três níveis de medidas educativas (Adicionais, Seletivas e Universais) e cabe à EMAEI ter a última palavra sobre o nível onde se deve incluir todo e qualquer aluno a quem tenha sido detetado um problema de aprendizagem (sob proposta do encarregado de educação, do Professor titular de turma ou do conselho de turma, de técnico especializado, ou outro), de forma a assegurar a igualdade e a equidade no seu percurso educativo rumo ao sucesso.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, veio esclarecer as Medidas Universais apresentadas no Decreto-Lei anterior, destacando a necessidade de cada escola, em função do contexto socioeconómico e cultural em que se insere, definir e integrar a Educação Inclusiva no seu Projeto Educativo. Assim, tal como diz no ponto 1 do artigo 4º, c), deve promover

a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Ambos os decretos, alterados pela Lei N° 116/2019, de 13 de setembro, destacam a Avaliação Formativa como um instrumento para a Inclusão, uma vez que tem incidência sobre todos os alunos, deve ser inicial e contínua, permite antecipar dificuldades e dar aos alunos um *feedback* sobre a sua evolução nas aprendizagens. Neste sentido, e segundo Correia e Tonini (2012, pp.367-382), existem alunos em risco educacional (porque se encontram em risco de retenção e/ou abandono escolar) cujo processo de ensino-aprendizagem deve ter em

conta as suas características, capacidades e necessidades. Portanto, deve ser efetuada uma avaliação “preliminar”, ou formativa, que possibilita a identificação dos problemas do aluno e enquadrá-lo nas Medidas Universais. Seguidamente, e se o aluno não consegue superar as suas dificuldades, passa para o nível seguinte, o da “avaliação compreensiva”, onde é feita uma avaliação global do seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo a EMAEI a decidir se este necessita ou não de Medidas Seletivas. Esgotados todos os níveis, o aluno é sujeito à “Intervenção”, ou seja, às Medidas Adicionais.

Sendo assim, este modelo de avaliação constitui um processo que permite encontrar soluções eficazes através do *continuum* de uma análise criteriosa e dos seus ambientes de aprendizagem, onde os alunos aprendem a compreender e a conviver com a diferença e se fomentam atitudes de cooperação e entreajuda.

De uma forma geral, o papel do Professor de Educação Especial, neste processo, realiza-se de duas formas: trabalhando colaborativamente com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos (definindo estratégias de diferenciação pedagógica e de reforço das aprendizagens) e prestando apoio a alunos em sala de aula ou nos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA). Tem ainda a seu cargo a organização do processo burocrático do aluno (juntamente com o Professor titular ou diretor de turma, após autorização do encarregado de educação).

Em suma, é fundamental que todos os elementos implicados na constituição e organização da escola e/ou fora dela promovam a Inclusão porque, e como afirma Rodrigues (2020b), “Se o objetivo é criar uma escola inclusiva (...), precisamos de repensar a forma e o modo de a escola ser escola”, e acrescenta ainda que

a Inclusão é a caixa de ferramentas (...) que permite às escolas cumprir o seu desiderato de não acentuarem a desigualdade e a exclusão. Estas ferramentas de recursos, de conhecimento, de comunicação, de interação são fundamentais para levar os alunos onde eles devem estar: 1. fora da pobreza, 2. participantes na sociedade, 3. livres de exploração, 4. capazes de contribuir e usufruir da vida numa sociedade democrática e complexa.

1.2. A Inclusão em tempos de pandemia Covid-19

2020 foi um ano particular na história da humanidade. A Covid-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2 que começou em Wuhan, na China, veio colocar em causa a vida do ser humano, a todos os níveis, político, económico, social e até moral.

Foram tomadas várias medidas para evitar a propagação do vírus, de entre as quais o fechamento de escolas. Em fevereiro, o primeiro país a fazê-lo foi a China, seguindo-se-lhe

progressivamente todos os países onde a situação de saúde se tornava problemática. No dia 11 de março, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a Covid-19 como pandemia.

Neste panorama mundial, Portugal não foi exceção: no dia 16 de março de 2020, após a Declaração do Estado de Emergência, todas as escolas encerraram portas e as aulas passaram a decorrer à distância, de forma síncrona e assíncrona, com recurso a meios tecnológicos. Os educadores e professores tiveram de reinventar as suas práticas pedagógicas para se adaptarem. Paralelamente, o Ministério da Educação, em parceria com a RTP, promoveu um programa televisivo de apoio a alunos, pais e professores denominado #EstudoEmCasa, que constituiu um recurso para ajudar à consolidação das aprendizagens dos alunos e em particular os mais desfavorecidos, que não possuíam qualquer outro recurso técnico que não uma televisão.

Consciente do problema educativo mundial, a UNESCO publicou 10 recomendações sobre ensino a distância⁶.

Se o acesso à escola de crianças com dificuldades de aprendizagem e sua inclusão já constituía por vezes um problema, a situação de pandemia veio acentuar ainda mais as desigualdades sociais e educacionais desses alunos. Todos tinham acesso à Internet e a um suporte tecnológico? Os pais estavam preparados para monitorizar a aprendizagem dos seus filhos? Estas foram duas das muitas questões que surgiram neste contexto e a grande maioria dos alunos com NEE incluiu-se no grupo mais desfavorecido. Guterres, Secretário-geral das Nações Unidas, afirmou no dia 4 de agosto de 2020, quando anunciou o documento da ONU *Policy brief on Education and COVID-19*, que a pandemia levou à “maior interrupção da educação” da história, afetando cerca de um bilhão de alunos em mais de 160 países. Neste seu discurso, destacou, de entre outros grupos minoritários, os alunos com deficiência, que “correm o maior risco de serem deixados para trás”. Este *Policy Brief* assenta ainda na necessidade de se recuperarem ambientes escolares inclusivos e da recuperação da educação de todas as crianças, geração do futuro (Guterres, 2020).

De acordo com a OCDE, no seu Relatório *Education at a Glance*, a situação pandémica expôs as fragilidades e as desigualdades existentes nos sistemas educativos porque falhou, não só o acesso à Internet e computadores para as aulas em regime *online*, mas também a possibilidade de criação de ambientes de aprendizagem e de apoio para alunos com NEE (Schleicher, 2020).

⁶ Para mais informações, consulte-se: https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691?fbclid=IwAR2dhXPEMN0-KW_BERqkgK5ytpWmoOcQTIxFOpKU9fhfwE3XNYfyAeaiis

Para procurar saber como estavam as pessoas com deficiência e respetivas famílias a viver a fase de pandemia em Portugal, o Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH) do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa (ISCSP-ULisboa) realizou dois estudos com recolha de dados via *online*. Desse trabalho, emergiu o Dossier Especial Deficiência e Covid-19 em Portugal: resultados de um estudo realizado com pessoas com deficiência e cuidadoras/es, onde consta o seguinte balanço relativamente à educação

Ensino obrigatório – no Estudo 1, 77,9% dos inquiridos classificaram as modalidades de ensino disponibilizadas aos alunos com deficiência como nada ou pouco adequadas. No Estudo 2 esta situação melhorou apenas ligeiramente: 64,7% consideraram que o acompanhamento dado aos alunos e alunas com deficiência estava a ser nada ou pouco adequado⁷ (Pinto e Neca, 2020, p.7).

Desse Dossier, vale a pena ressaltar a opinião de alguns cuidadores. Em relação à fase de confinamento, o facto de o #EstudoEmCasa não ter atividades para alunos com MSAI e a não existência de regime de exceção, tal como existiu para os filhos dos profissionais de saúde, mantendo-se assim alguns dos apoios e terapias específicos. Em relação à fase pós-confinamento, a dificuldade de alguns alunos com MSAI usarem máscaras.

Outro aspeto a considerar prende-se com a proteção de dados e, por isso, a Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) elaborou logo no dia 8 de abril de 2020 um documento com “Orientações para utilização de tecnologias de suporte ao ensino à distância” uma vez que

certas plataformas são programadas para efetuar análise preditiva, baseada no desempenho dos alunos, também com o propósito de identificar situações de dislexia, distúrbios do espectro do autismo, deficiência intelectual, hiperatividade, distúrbios de atenção, de memória, de perceção, de linguagem ou de interação social ou outras perturbações dedutíveis em ambiente de aprendizagem (CNPd, 2020, pp.1-2).

Ainda de acordo com este documento, poderá existir violação dos direitos fundamentais das pessoas, “em especial do direito ao respeito pela vida privada e familiar e do direito à igualdade, na vertente de não-discriminação” (p.2). Nesse sentido, a CNPD recomendou que as escolas recorressem a plataformas de ensino a distância que não colocassem em causa a privacidade dos alunos e dos professores e apelou à comunidade escolar o uso de “boas-práticas (...), designadamente abstendo-se de tratar dados pessoais que não sejam essenciais para a finalidade pedagógica e adotando comportamentos responsáveis” (p.5).

⁷ O estudo 1 decorreu entre 27 de abril e 10 de maio de 2020, ou seja, durante a fase de confinamento. O estudo 2 decorreu entre 9 e 27 de outubro de 2020, ou seja, após o confinamento, com a reabertura de instituições e escolas.

Em novembro de 2020, o Conselho Consultivo do Conselho da Europa aprovou, na Convenção 108, o documento Orientações para proteger os dados das crianças⁸, que fornece recomendações “no sentido de respeitar, proteger e garantir os direitos de proteção de dados das crianças no ambiente digital” (CNPD, 2021, p.3).

1.2.1. Medidas de apoio a alunos de grupos de risco

De acordo com Santos (2020), “A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum” (p.29).

Com a publicação do Despacho n.º 8553-A/2020 de 4 de setembro, o Ministério de Educação encontrou uma alternativa para os alunos que, comprovadamente, integrem um grupo de risco face à Covid-19. Este Despacho é assim uma adaptação da Portaria 350-A/2017 de 14 de novembro, que estabelece as medidas de apoio para alunos com doenças oncológicas.

Ambos têm como finalidade “garantir a promoção do sucesso escolar, a plena inclusão daqueles alunos, bem como a sua saúde e segurança, cabendo aos pais e encarregados de educação, ou aos alunos, quando maiores, a opção pela mobilização das medidas de apoio educativo previstas”. Estas medidas educativas podem ser de dois tipos, e passo também a citar: “a) Condições especiais de avaliação e de frequência escolar; b) Apoio educativo individual em contexto escolar ou no domicílio, presencial ou à distância, através da utilização de meios informáticos de comunicação” (Despacho n.º 8553-A/2020 de 4 de setembro, p.757).

Então, os alunos pertencentes a grupos de risco, por opção dos pais ou encarregados de educação, podem beneficiar da modalidade de ensino não presencial, mas mantendo o contacto com a turma de origem. A opção tomada é irreversível, a menos que a situação pandémica se altere.

Para tal, e como estipulado no mesmo Despacho, devem ser apresentados dois documentos: declaração médica que justifique a situação do aluno; e declaração de assunção de responsabilidade por parte do encarregado de educação e de aceitação do plano de desenvolvimento das aprendizagens elaborado pela escola.

⁸ Para mais informações, consulte-se o documento original disponível em <https://rm.coe.int/t-pd-2019-6bisrev5-eng-guidelines-education-setting-plenary-clean-2790/1680a07f2b>.

Este plano de desenvolvimento, que é enviado à DGE até 10 dias úteis após o início da sua implementação, é elaborado sob coordenação do professor titular (1º Ciclo), diretor de turma (2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário) ou diretor de curso (Cursos Profissionais), e contém uma planificação das aprendizagens, a qual tem em consideração as medidas previstas no RTP (que pode ser ajustado à realidade atual). Estes planos podem contemplar protocolos e/ou parcerias com entidades públicas ou privadas.

Da parte do aluno, há o comprometimento em cumprir todos os normativos legais nacionais, bem como o Regulamento Interno da Escola, ser assíduo às aulas síncronas, se for esse o caso, e realizar todas as tarefas ou trabalhos solicitados pelos professores dentro dos prazos acordados.

Sendo assim, passou a ser possível proteger a saúde física de crianças e jovens de risco no contexto de pandemia Covid-19, mediante atestado médico emitido pelas respetivas autoridades de saúde, sem colocar em causa a sua situação escolar, podendo até realizar exames nacionais.

1.3. Parcerias entre a Escola e os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI)

Face à recomendação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da necessidade de haver “planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais” (DGIDC, 2007, p. 5), muitos países europeus transformaram as escolas de educação especial em Centros de Recursos. Portugal começou a estabelecer parcerias financiadas pelo Ministério da Educação com base na Portaria 1102/97, de 3 de novembro, e atuou em 3 áreas: apoio à integração de alunos com NEE nas escolas do Ensino Regular; apoio à transição da escola para a vida pós-escolar; e apoio ao nível da intervenção precoce.

Tal como Sousa et al. (2015, p.39) defende, “estas parcerias contribuem para a concretização bem-sucedida de uma educação inclusiva de qualidade”, que “pressupõe transformações profundas a vários níveis: No desenvolvimento de uma cultura social inclusiva; Na existência de políticas inclusivas transversais e integradas;” e “Na existência de estratégias e práticas inclusivas por parte das escolas e de todas as outras entidades envolvidas”. Estes autores realizaram, por iniciativa da DGE, o Estudo Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos CRI. Com esse estudo, analisaram quais os aspetos a melhorar na parceria entre a Escola e o CRI no apoio aos alunos com Necessidades Específicas de Educação (NEE), construindo assim um documento com orientações de trabalho, por ciclo, no qual incluíram também

modelos de formulários e instrumentos a utilizar na prestação de apoio aos alunos e seus contextos. Esse roteiro foi publicado em 2015 pela DGE com o título de Necessidades Especiais de Educação - Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no art.º 18, apresenta toda a informação relevante sobre os CRI.

Em primeiro lugar, define-os como “serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos”.

Em seguida, apresenta o objetivo principal da sua atuação, que consiste em “apoiar a inclusão das crianças e alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma”, tendo como fim último promover “o máximo potencial de cada aluno, em parceria com as estruturas da comunidade”.

Em terceiro e último lugar, releva a necessidade de haver uma “parceria pedagógica e de desenvolvimento com as escolas”, prestando um serviço especializado como facilitador da “implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva”, dirigindo-se a alunos dos 6 aos 18 anos, integrados nos 1º, 2º e 3º ciclos e secundário.

Em termos práticos, os serviços especializados do CRI variam consoante o Centro e o tipo de capacidade de recursos e/ou financeira, mas em contexto escolar funciona com base numa equipa multidisciplinar, normalmente constituída por Terapeutas (ocupacional, da fala...), Psicólogos, Psicomotricistas, Fisioterapeutas, ou outros, que desenvolvem o seu trabalho sempre com o objetivo de ajudar os alunos a eliminar barreiras que dificultem o acesso ao currículo ou à participação do aluno na vida escolar. Esta intervenção técnica pode ser desenvolvida individualmente ou em pequenos grupos consoante as especificidades dos alunos, tendo por isso de haver articulação entre todos os intervenientes.

Em síntese, os CRI são fundamentais no apoio às escolas e na promoção do sucesso educativo dos alunos que possuem medidas adicionais nos seus RTP, PEI e/ou PIT. Por isso, têm representação na EMAEI, enquanto elemento variável, ajudando a tomar decisões.

1.4. As TIC no apoio aos alunos com MSAI

Quando se fala em TIC, e tratando-se da sua utilidade no apoio a alunos com MSAI, é inevitável começar por apresentar o conceito e a importância das Tecnologias de Apoio

(TA), que, segundo Encarnação et al. (2015), “são produtos, serviços ou práticas com vista à promoção da qualidade de vida das pessoas com deficiência”.

Também segundo o documento Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018),

Considera-se produto de apoio qualquer dispositivo ou sistema que permita aos alunos realizar uma atividade escolar, que de outra forma não conseguiriam, permitindo o pleno acesso ao currículo e elevados níveis de participação nos diversos contextos de aprendizagem (p.60).

Segundo Bersch (2017), as TA são o conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com dificuldades específicas e conseqüentemente promover uma vida independente e de inclusão. Ainda segundo a autora, estas tecnologias podem ser organizadas ou classificadas em várias categorias, de acordo com os objetivos funcionais que tencionam atingir, e que envolvem a sua vida pessoal, como auxílios para melhorar a visão, a audição, a mobilidade ou a comunicação.

Qualquer TA deve ser selecionada cuidadosamente e ajustada ao aluno com MSAI a que se destina, para lhe permitir ter autonomia na funcionalidade à qual se destina. Para tal, é necessário realizar, antes de mais, uma avaliação cuidada e criteriosa das limitações e barreiras criadas pela necessidade específica de cada aluno e do contexto da situação.

As TA foram definidas no artigo 22º do Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro:

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 17º, veio reforçar o que se encontrava estabelecido no Decreto citado acima, mas com outra terminologia: “O acesso aos produtos de apoio constitui um direito dos alunos garantido pela Rede Nacional de CRTIC.”

Os Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e de Comunicação (CRTIC) do Ministério da Educação e Ciência foram reconhecidos pelo Despacho 5291/2015, de 21 de maio, tendo competência para proceder à avaliação das necessidades básicas dos alunos, a pedido da escola, e da prescrição e atribuição de produtos de apoio. Para tal, tem vindo a ser utilizado o Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA), existente já desde 2009 (Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 42/2011, de 23 de março, e transformado em base de dados pela Portaria n.º 192/2014 de 26 de setembro). O Despacho n.º 7197/2016 de 1 de junho apresenta a norma ISO 9999, ou seja, a listagem dos

produtos de apoio de prescrição médica obrigatória, bem como os que são determinados por equipa técnica multidisciplinar.

Após a análise e avaliação das dificuldades do aluno, identificam-se os produtos de apoio que conseguem suprimir com rapidez e eficácia as suas necessidades, e que promovem a capacidade de comunicação, autonomia, aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

De acordo com o Guia dos CRTIC⁹, qualquer produto de apoio que venha a ser adotado deverá basear-se numa avaliação rigorosa fundamentada: nas necessidades específicas do aluno; nas competências escolares mais complicadas de atingir; nos pontos fortes; no contributo para ajudar a superar as dificuldades; no interesse e na sua experiência na utilização das TA; e nas situações e ambientes de utilização das TA. Deste modo, o uso de produtos de apoio no contexto escolar é determinante e muito importante para a plena inclusão e para o desenvolvimento equitativo de cada aluno em particular, possibilitando a eliminação de barreiras físicas, permitindo melhor acesso ao currículo, maior autonomia e participação ativa na escola.

Giroto et al. (2012) destaca as vantagens da utilização das TIC na individualização do ensino, pois permitem respeitar o ritmo e o tempo de realização das atividades de cada aluno, a avaliação contínua, a autoavaliação, o ajuste do nível de complexidade das atividades e dos exercícios de acordo com as necessidades de cada um, o desenvolvimento de hábitos e disciplina para a sua utilização, e são principalmente, uma fonte de motivação. Ao criar situações de ensino estruturado com o apoio das TIC e de atividades adequadas às necessidades dos alunos com MSAI, pretende-se assim aumentar: a sua motivação; os tempos de atenção partilhada, de interação social e de comunicação; a concentração e o interesse pelas atividades propostas e respetivos materiais; a capacidade na realização de atividades motoras e verbais; a consistência na resposta em contextos variados; e a autonomia.

2. A Síndrome de Dandy-Walker

A síndrome é uma malformação cerebral congénita rara do Sistema Nervoso Central, que atinge o cerebelo e que, neste caso, se concretiza na síndrome de Dandy-Walker. Assim, a SDW não é uma doença, mas sim um conjunto de características e/ou sintomas clínicos. Por essa razão, assume várias designações: Complexo de Dandy-Walker; Malformação de Dandy-

⁹ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_funcionamento_crtic_revisao_2018.pdf

Walker; Mega cisterna magna e Cisto de Blake. Não existe na literatura consenso quanto à causa (visto que se trata de um conjunto de anomalias cerebrais), à nomenclatura, aos tipos e aos critérios de diagnóstico.

Esta Síndrome envolve então o cerebelo (parte de trás do cérebro, responsável pelo equilíbrio, tónus muscular, postura e movimentos voluntários do corpo) e o quarto ventrículo (preenchido por líquido cefalorraquidiano). Verifica-se na proporção de 1 em cada 30.000 nascimentos, embora existam alguns casos que apenas se revelam na fase adulta. Quando se verifica hipertensão intracraniana, pode ser necessário realizar a colocação de um *shunt*, com uma derivação ventrículo-peritoneal (Fonseca et al., 2017, p.5; Mudritskiy et al., 2016, p.36).

É considerada uma patologia com muito ainda por descobrir, e que pode ter como possíveis fatores de risco situações ambientais, como: a Diabetes; a Rubéola; o Alcoolismo; o uso de drogas; a Toxoplasmose; a infeção por citomegalovírus, entre outras.

Para Cueva-Núñez et al. (2016, p.407), cada caso pode ter um quadro clínico diferente em função das lesões cerebrais. Pode ocorrer um desenvolvimento psicomotor lento, o aumento da pressão intracraniana, e conseqüente aumento do perímetro cefálico e fontanela tensa. Paralelamente, o vérmis cerebelar influencia o desenvolvimento neurológico e a inteligência, pelo que pode provocar uma frequência de *deficit* na inteligência de 40 a 70%. Acontecem também atrasos na expressão verbal, hipotonia, vômitos, irritabilidade, cefaleias (dores de cabeça), convulsões, paralisia cerebral e problemas visuais.

Em suma, a tríade característica desta malformação consiste: na dilatação cística do quarto ventrículo; no alargamento da fossa posterior com impacto nos seios laterais, tentório e *duramater*; e na agenesia do vérmis cerebelar (Fonseca et al., 2017, p.4). A SDW, em 80% dos casos, é diagnosticada até ao 1º ano de vida, podendo estas crianças revelar atraso ao nível do desenvolvimento cognitivo, psicomotor (espasticidade e convulsões) e/ou visual.

A SDW requer, portanto, o apoio de vários especialistas ao nível da saúde e da educação e associa-se a um quadro de DID, que se desenvolve seguidamente.

3. Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

A acompanhar a história das pessoas com deficiência, esteve a sua própria denominação. Desde os termos ‘deficiente’, ‘atrasado’ e ‘anormal’, muitas foram as palavras com conotação discriminatória utilizadas, até ao surgimento, em abril de 2007, da nomenclatura Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. Na verdade, foi a Associação Americana de Deficiência Mental, a mais antiga organização mundial das doenças do foro

cognitivo, que alterou o nome nessa data e passou a autodesignar-se Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

Morato e Santos (2007) distinguem então os conceitos de deficiência (irreversível, mais estigmatizante porque associado a alguém socialmente incapaz) e dificuldade (que pressupõe uma expectativa mais positiva), afirmando que a designação DID é mais objetiva, abrangente e tem em conta que cada pessoa tem dificuldades, mas também tem capacidades, que podem ser ampliadas com apoios especializados, com um plano de desenvolvimento adequado e numa perspetiva ecológica.

Por isso, Silva e Coelho (2014) concordam com a denominação DID, sustentando que a discussão em torno da terminologia se justifica porquanto esta “pode influenciar a atitude dos professores e de outros profissionais relativamente às pessoas que apresentam limitações no desempenho das tarefas que lhe são propostas, em determinado momento, no contexto em que estão envolvidas” (p.175) e que

esta designação contém em si uma perspetiva dinâmica do desenvolvimento, o que por si só contribuirá para reduzir o preconceito relativamente às pessoas que apresentam tais dificuldades, ao mesmo tempo que apela aos apoios adequados, com vista a promover o desenvolvimento desejado e a remoção das barreiras com que se deparam no exercício da sua cidadania, que se deseja tão autónoma quanto possível (p.174).

Como já referido anteriormente, o conceito de DID tem sido alvo de muitos estudos e sofrido alterações, principalmente nos últimos anos. Apresenta-se uma pequena resenha evolutiva, em três abordagens.

Numa perspetiva intelectual, o foco era apenas o baixo quociente de inteligência (QI) associado à dificuldade em aprender e na realização de testes de inteligência que pudessem classificar e agrupar cada indivíduo (Custódio, 2011). Assim, na linha dos testes de Binet, tal como referido por Silva e Coelho (2014, p. 168), seguiram-se os testes psicométricos, que, de acordo com o DSM-IV¹⁰, apontavam 70 como o QI abaixo do considerado normal; entre 50-55, deficiência ligeira; entre 35-40 a 50-55, deficiência moderada; entre 20-25 a 35-40, deficiência grave; abaixo de 20-25, deficiência profunda. Em 2013, é publicada uma nova versão do DSM, o DSM-5, que ajuda a caracterizar a perturbação do desenvolvimento intelectual, deixando de se basear no nível de QI, passando a ter em conta o funcionamento ou comportamento adaptativo, que por sua vez vai ajudar a determinar os apoios necessários.

¹⁰ Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, sistema classificativo internacional, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association – APA).

Numa perspetiva clínica, médica ou biológica, o foco era a patologia da pessoa, as suas funções e características individuais e/ou hereditárias (Schalock et al., 2007, citado por Silva, 2018).

E, finalmente, numa perspetiva sociológica ou social, o foco residia na capacidade adaptativa e no envolvimento social da pessoa, o que condicionava a sua autonomia. Tredgold e Doll, nos princípios do séc. XX, juntavam défice intelectual, comportamento adaptativo, imaturidade desenvolvimental e incurabilidade (Campos, 2002, p. 15).

Santos (2019) destaca que a nova nomenclatura implica uma mudança de atitudes no ajuste e na utilização de uma maior variedade de apoios para pessoas com DID, o que promoverá a sua inclusão na comunidade, seja ela social ou escolar, permitindo o seu desenvolvimento funcional. Baseia-se então numa “visão socioecológica” (p.7), que impulsiona a cidadania. A pessoa com DID deve ser vista segundo a sua idade, as suas limitações, mas também as suas apetências, enquadradas no contexto que a rodeia. A autora salienta ainda a necessidade de apoios adequados para o potencial reforço da sua funcionalidade.

Sendo assim, os apoios são estratégias que, segundo Thompson et al. (2009), diferem em tipo, duração e frequência. Por conseguinte, podem ser: Intermitentes (esporádicos, num determinado momento apenas); Limitados (contínuos); Extensivos (regulares, ocorrem diariamente e em diversos contextos, como por exemplo, na escola); e Permanentes (regulares, necessários em todos os contextos, e são para toda a vida).

Em relação à etiologia, a DID tem sido considerada de natureza multifatorial (Schalock et al., 2012): biomédica (problemas genéticos e malnutrição); social (interação com a família e a sociedade); educativa (medidas educacionais implementadas para promover o desenvolvimento cognitivo e adaptativo); e comportamental (abandono e/ou negligência, exposição a toxinas, violência física e/ou psicológica...). Ainda segundo estes autores, a DID pode estar relacionada com a altura em que ocorrem, sendo assim considerados de tipo: pré-natais (com origem em doenças de várias ordens, desde genética, cromossómica, metabólica, endocrinológica, degenerativa, malformação cerebral congénita, entre outras); perinatais (prematuridade, hipoxia, infeções no Sistema Nervoso Central); e pós-natais (desnutrição, intoxicação, infeção, hemorragia).

Segundo Lima (2015), em Portugal, a DID grave e profunda (de acordo com os parâmetros do DSM-5 (2014)) tem origem, na maior parte das vezes, em causas genéticas, sendo ligeira quando associada a causas ambientais e biológicas.

Relativamente ao diagnóstico, segundo o DSM-5 (2014), tratando-se de um transtorno com início no período do desenvolvimento, inclui *déficits* funcionais, intelectuais e adaptativos, nos domínios conceptual (linguagem, leitura, escrita, matemática...), social (relação com o outro, autorregulação...) e prático (vida diária e autónoma). Assim, é o funcionamento adaptativo que determina a gravidade e não o nível de Quociente de Inteligência (QI), sendo este por sua vez o responsável pelo tipo de apoio a definir. No entanto, é essencial tentar medir a inteligência e também as capacidades adaptativas para que se possam ter expectativas adequadas perante um aluno com um desenvolvimento atípico. Para isso, desenvolveram-se várias escalas adaptadas à idade, destacando-se a Escala de Comportamento Adaptativo – versão portuguesa (ECAP), de Santos e Mourato (2007), usada para avaliar capacidades, competências e comportamentos, sendo assim uma ferramenta muito importante para identificar as áreas fortes e fracas do envolvimento social do aluno. Esta escala foi atualizada com a publicação de uma versão portuguesa da Escala de Intensidade de Apoios para Crianças (SIS-C) da AAIDD¹¹.

Em Santos (2019, pp.8-15), a autora, deixando já antever neste documento as alterações que surgem em 2021, apresenta os 3 critérios que colocam em causa o diagnóstico da DID, a saber: a Idade (a diversidade organizacional e socioeconómica mundial apontam para a continuidade do desenvolvimento além dos 18 anos); a Inteligência (não se pode avaliar a capacidade intelectual de uma pessoa sem ter em conta o seu contexto, pelo que é questionada a validade dos atuais meios de diagnóstico); e a Adaptabilidade ou Comportamento Adaptativo (que é multidimensional e fundamental na construção de programas de apoio a serem aplicados por pais, professores, técnicos/terapeutas, ou outros, no sentido de tornar os alunos mais autónomos e funcionais).

Cada pessoa tem as suas especificidades, mas as características mais comuns aos alunos que têm DID são: ao nível executivo/conceptual – dificuldades de interpretação, abstração, concentração e organização; ao nível adaptativo – a afetividade, autonomia, responsabilidade e cooperação são o reflexo da forma como decorreu o seu desenvolvimento e integração no seio familiar, social, institucional, ou outro; ao nível psicomotor – dificuldades posturais, de equilíbrio, lateralidade, pouca agilidade e precisão, e lentidão de movimentos.

No dia 15 de janeiro de 2021, foi lançada a 12ª edição do Manual AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*), Deficiência intelectual: Definição, diagnóstico, classificação e sistemas de suporte (Schalock et al., 2021). Esta edição

¹¹ Para mais informação, consultar: <https://www.aaidd.org/sis/sis-c>

resulta das descobertas dos últimos 10 anos, procurando alinhar-se com o DSM-5 e o CID-11¹². De destacar que uma das investigadoras que colaboraram na elaboração deste Manual e que tem larga obra no âmbito das DID foi Sofia Santos, fazendo, portanto, parte do Comité Consultivo. Este lançamento foi efetuado através de um *Webinar* (2021) com a participação dos autores Robert Schalock e Ruth Luckasson, que apresentaram os aspetos mais relevantes, que se passam a enunciar.

Em primeiro lugar, DID é definida como o conjunto de limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressas nas habilidades adaptativas conceptuais, sociais e práticas. Estas dificuldades originam-se durante o período de desenvolvimento, que é determinado como sendo antes de a pessoa atingir os 22 anos.

Segundo os mesmos autores, há ainda a considerar alguns aspetos quando se fala de DID, pois a sua implementação e definição não deve ser considerada isoladamente, envolve outras questões, nomeadamente fatores relacionados com a idade e o contexto cultural e linguístico (que pode condicionar o desenvolvimento comunicacional, sensorial, motor e comportamental). Há então que procurar na pessoa os seus pontos fortes e elaborar um plano de desenvolvimento personalizado para um determinado período, no fim do qual, à partida, haverá uma melhoria. Trata-se assim de um modelo socioecológico, que se foca nos pontos fortes e nas capacidades das pessoas.

Esta nova versão do Manual, como já foi referido anteriormente, procura alinhar os 3 documentos quanto às definições: AAIDD, DSM-5 e CID-II. Fica assim em comum que a DID se caracteriza por limitações ao nível do desenvolvimento intelectual e adaptativo, que se verificam no período de desenvolvimento, que agora a AAIDD vem definir como sendo até aos 22 anos de idade.

O Manual destaca ainda a necessidade de utilizar instrumentos de avaliação diagnóstica que sejam fiáveis, individuais e padronizados, que definam uma pontuação de QI para o funcionamento intelectual e uma medida adaptativa que tenha em conta as capacidades cognitivas, sociais e práticas. No final, é atribuído o mesmo peso ao funcionamento intelectual e ao comportamento adaptativo e a pontuação que determina o diagnóstico de DID é o de 2 desvios padrão abaixo da média populacional.

Após o diagnóstico, podem (é opcional) ser criados pequenos subgrupos com base no tipo de apoios necessários (“intensidade das necessidades de suporte”) e na extensão das limitações adaptativas (“capacidades conceptuais, sociais e práticas“) ou intelectuais das

¹² Classificação Internacional de Doenças (CID), publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Reúne e organiza as mais diversas doenças e sintomas conhecidos pelo Homem. 11 significa a 11ª edição, de 2018.

peças (“extensão de limitações no funcionamento intelectual”). A finalidade desses subgrupos deverá ter sempre como meta melhorar a qualidade de vida da pessoa. Assim, os autores classificam a criação dos subgrupos como um “processo sistemático” e não estigmatizante porquanto cria as finalidades, agrupa todas as informações importantes, define os procedimentos e categoriza o subgrupo.

Para além disso, a 12ª edição faz uma abordagem integrativa (biomédica, psicoeducacional, sociocultural e de justiça¹³), procurando uma universalização ao nível da terminologia, da validade da informação e das várias perspetivas sobre a DID.

Por último, os autores destacam a utilidade do Manual na orientação quanto aos Sistemas de Suporte, que se devem basear numa escala padronizada de carácter individual. Então, estes devem ter como base os objetivos/metapessoais, a autonomia e seus valores, ou seja, deve centrar-se na pessoa, com vista à obtenção de resultados. Depois, há que procurar criar condições facilitadoras e relações de apoio, quer de carácter genérico, quer especializado, em ambientes inclusivos através de um plano em constante acompanhamento, avaliação e reformulação por parte de todos os intervenientes (inclusive a pessoa com DID).

Em Portugal, para ajudar as pessoas com DID (particularmente as de carácter grave e permanente) e seus cuidadores, foi criada a Associação dos Amigos das Deficiências Intelectuais e Desenvolvimentais (AADID), sediada no Porto. Esta Associação tem como missão prolongar o apoio escolar que é dado dos 3 aos 18 anos, procurando dar bases a estas pessoas e suas famílias para um futuro de vida que respeite os princípios enunciados na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência¹⁴. Existe ainda, em Lisboa, a *Humanitas*, Federação Portuguesa para a Deficiência Mental, que, à semelhança da instituição anterior, procura estabelecer parcerias com entidades estatais e privadas para melhorar a qualidade de vida das pessoas com DID.

4. Deficiência Motora

Como vimos anteriormente, a SDW resulta de um defeito embrionário que afeta o cérebro, órgão que controla todos os movimentos do corpo do ser humano e que é influenciado pela informação que obtém através dos órgãos sensoriais, os olhos, os ouvidos, a pele, os músculos, as articulações... Assim, se existir uma lesão no cérebro, esta poderá desencadear uma deficiência motora, nomeadamente a Paralisia Cerebral (PC).

¹³ Diz respeito à discriminação e aos direitos humanos e legais das pessoas com deficiência.

¹⁴ Proclamada pela ONU em 2006 e à qual Portugal aderiu em 30 de julho de 2009, adotando ainda o nosso país o protocolo opcional da referida Convenção, através Resolução da Assembleia da República n.º 57/2009, de 30 de julho.

A designação Paralisia Cerebral descreve um conjunto de condições clínicas permanentes do desenvolvimento, do movimento e da postura atribuídas a distúrbios não progressivos que ocorreram no cérebro fetal ou infantil em formação (Baxter et al., 2007, p.11).

Na PC, as características mais comuns são: perturbações ao nível da postura, do movimento, do equilíbrio e da comunicação; movimentos disfuncionais e atividade reflexa; défices sensoriais e percetivos; e ainda transtornos cognitivos e emocionais (Argüelles, 2001).

Nas crianças com PC, em função das lesões e/ou áreas cerebrais afetadas, existem algumas com perturbações muito ligeiras, que apenas manifestam algumas dificuldades, como andar ou falar, outras possuem limitações motoras que afetam a sua vida diária e as tornam dependentes de cuidadores.

Atualmente, o critério mais utilizado para classificar o tipo de PC é a tonicidade muscular. Nestas crianças, a Síndrome de Dandy-Walker consta na lista das malformações cerebrais causadoras de PC (Virella et al., 2018, Anexo 7), sendo que em apenas 5% das crianças se identificou a presença de alguma Síndrome. Também se salienta que a PC mais frequente foi a espástica (82,4% - afeta a rigidez muscular), seguida da disquinética (11,1% - caracteriza-se por movimentos involuntários, espasmódicos e dificuldades no equilíbrio) e da atáxica (4,7% - pouca tonicidade muscular e coordenação fina, incoordenação dos movimentos e também dificuldades no equilíbrio).

Igualmente associado à Paralisia Cerebral, está o tónus muscular, que é a ativação permanente dos músculos, ou seja, este prepara e guia o gesto e o movimento quando estes estão ativos ou em repouso. É, pois, uma ativação constante, mas inconsciente, que coloca os músculos em vigilância permanente para entrarem em ação a qualquer momento.

O tónus muscular manifesta também alterações que se podem revelar de diversas formas, sendo as mais frequentes a hipotonia e a hipertonia.

A hipotonia, de acordo com Neves e Pereira (2019) “é uma diminuição da força muscular e leva a uma fraqueza ou flacidez (...) Acontece quando há uma lesão ao nível do sistema nervoso central (cérebro) ou ao nível do sistema nervoso periférico (espinal medula)”. Segundo as autoras, os sinais mais comuns da hipotonia são: “pouco ou nenhum controlo dos músculos; corpo muito mole; braços e pernas caídos ao longo do corpo; alterações do equilíbrio e dificuldade na sucção e deglutição”; o desenvolvimento nas crianças “é mais lento” e as aquisições como “gatinhar e andar” são mais demoradas.

Finalmente, também relacionado com as dificuldades motoras, podem verificar-se problemas ao nível do equilíbrio, que consiste na “capacidade do indivíduo em manter-se firme sob uma base reduzida, parado ou em movimento, através de ações musculares específicas” (Foco Educação Profissional, 2017). Este pode ser classificado como dinâmico ou estático: o dinâmico pode ser por exemplo andar a direito sobre uma prancha; e o estático permanecer sentado numa cadeira na mesma posição durante algum tempo.

São vários os fatores que influenciam o equilíbrio. Fatores de ordem fisiológica, psicológica, sensorial, como a visão e a audição, sistema nervoso central e tónus muscular. Quando se avalia o grau de equilíbrio de uma criança, observa-se não apenas a capacidade de permanecer imobilizada durante um certo tempo, mas também a sua capacidade em manter o equilíbrio com os olhos fechados, de corrigir a postura corporal, as reações tónico-emocionais (como por exemplo a ansiedade), movimentos faciais, movimentos involuntários, gestos e sorrisos.

Na PC, o equilíbrio é um dos principais problemas. Como vimos anteriormente, a Ataxia resulta de uma lesão no cerebelo. Ora, se uma das suas principais funções é a coordenação motora, nomeadamente o equilíbrio, esta função fica comprometida. As crianças ficam com dificuldades em calcular as distâncias para onde se querem dirigir, tornando-se lentas e afastando-se frequentemente do seu objetivo (Betanzos, 2011, p. 81).

5. A Perceção

Quanto ao significado, em qualquer dicionário de língua portuguesa, perceção é um nome que deriva do verbo perceber, ou seja, entender algo.

Em termos filosóficos, perceção é algo intrínseco ao ser humano e é, por isso, subjetivo. Já para as neurociências, perceção diz respeito à capacidade do ser humano formular juízos de valor sobre si próprio, o mundo que o rodeia e modelar o seu comportamento, recorrendo para isso, não só à memória, mas também a mecanismos cognitivos e sensoriais (Berkeley, 2010; Lent, 2010; e Squire et al., 2003, citados por Oliveira & Mourão-Júnior, 2013).

Desde sempre, a perceção tem sido estudada pela Psicologia, começando pelos Gestaltistas, Weber, Wertheimer, Davidoff, passando pela análise comportamental de Skinner e o Humanismo de Carl Rogers e Abraham Maslow, entre outros. Atualmente, é consensual que a perceção é um processo ou o resultado da tomada de conhecimento do que nos rodeia através dos sentidos. Esta perspetiva inclui necessariamente atividades de reconhecimento,

observação e discriminação, que permitem construir um conhecimento significativo para poder atuar de forma coordenada (American Psychological Association, 2021).

Assim, nem todas as pessoas percebem o mundo da mesma forma, dado que existem fatores que transformam a percepção em algo pessoal e único, como são as estruturas fisiológicas, as experiências anteriores, as motivações e o contexto social e cultural de cada um.

6. As Expectativas

A palavra “expectativa”, etimologicamente, provém do latim medieval¹⁵ e tem na sua base o conceito de esperança, algo que se espera do outro, e é inerente à condição do próprio ser humano.

Têm sido muitos os autores, principalmente nas áreas da Psicologia Clínica e da Psiquiatria, que se debruçaram sobre o tema. Serra et al. (1986) destacam o papel importante que a expectativa pode assumir na vida das pessoas. Em Psicologia Clínica, há três autores de referência, a saber, Rotter, Bandura e Seligman, e todos associam o conceito à noção de reforço e sua influência no comportamento humano. Mas foi Victor Vroom que se destacou, com a sua Teoria da Expectativa, que, Robbins (2009) definiu como “a compreensão dos objetivos de cada indivíduo e as ligações entre esforço e desempenho, desempenho e recompensa e, finalmente, entre recompensa e alcance das metas pessoais” (p.149). E, segundo ainda o mesmo autor, “a intensidade da tendência para agir de uma determinada maneira depende da intensidade da expectativa de que essa ação trará um dado resultado e da atração que esse resultado exerce sobre o indivíduo” (p.148).

Em educação, os estudos mostram como as expectativas poderão ser os catalisadores para o sucesso ou, pelo contrário, para o insucesso. Tendo em conta que o novo enquadramento legal para a Educação Inclusiva atribui maior relevância ao envolvimento de todos os intervenientes das equipas pedagógicas, as expectativas são parte da reflexão contextualizada de alunos com DID, cujos saberes devem ser “orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, p.8).

¹⁵ <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-do-substantivo-expectativa/22116>

PARTE II – A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Para qualquer investigador, há que definir um caminho a trilhar e, para chegar ‘a bom porto’, é necessário definir quais as ações estratégicas a adotar. O professor deverá assumir, no dizer de Estrela (2015), um papel semelhante ao de um investigador e, assim, atuar de forma fundamentada e consistente; logo, terá de, não só saber observar, mas também “problematizar (ou seja, interrogar a realidade [...])” (p.26), isto é, utilizar os mesmos métodos, técnicas e processos que este. Por essa razão, Sanches (2005, p.137) define a investigação como um processo “em espiral”, centrado num problema, pelo que o primeiro passo consiste na identificação e enunciação de uma forma objetiva e muito concreta do problema que está no cerne da investigação. A mesma autora, apoiando-se em Esteves (1986) e Arends (1995), realça que esse problema é o ponto de partida, que deve ser formulado sob a forma de pergunta, e, sobre esta última: Gil (2008, p.62) salienta que deve ser clara, precisa e objetiva; e Quivy e Campenhoudt (2005, p.34) apresentam as 3 qualidades necessárias – clareza, exequibilidade e pertinência.

“Na prática, construir a sua problemática equivale a formular os principais pontos de referência teóricos da sua investigação: a pergunta que estrutura finalmente o trabalho, os conceitos fundamentais e as ideias gerais que inspirarão a análise” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.88).

1. Problemática e Questão de Partida

Como enunciado no enquadramento teórico, a Escola, enquanto entidade pública e que se quer inclusiva, deve contribuir para melhorar a eficácia da intervenção dos docentes e de todos os profissionais implicados nos processos educativos dos alunos com Medidas de Suporte e Apoio à Inclusão. Para isso, deve-se procurar aumentar os níveis de participação destes alunos através da criação de situações de aprendizagem enriquecedoras e promotoras de sucesso educativo, bem como a sua inclusão na sociedade. No entanto, o surgimento da pandemia veio colocar em causa muitas situações de desigualdade. O Despacho n.º 8553-A/2020 de 4 de setembro foi uma das medidas implementadas para resolver o problema dos alunos que se viram impossibilitados de comparecer presencialmente às aulas, o que implicou a criação de novas alternativas de aprendizagem.

Nesse sentido, e porque o primeiro momento de qualquer investigação consiste em partir de uma interrogação simples, direta, viável e precisa, que ajude “a centrar a atenção do pesquisador nos dados necessários” (Gil, 2008, p.38) para chegar a uma resposta, formulou-se a seguinte questão de partida: Como foi acompanhado um aluno com Síndrome de Dandy-Walker que, num contexto de Pandemia Covid-19, se encontrou na modalidade de ensino a distância?

A partir desta, encontra-se qual o melhor percurso a tomar no sentido de procurar respostas, sendo o “primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o [...] trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.32).

2. Objetivos

Para Gil (2008, p.84), os objetivos constituem um passo fundamental para a realização de uma investigação e são parte essencial de qualquer projeto, até porque esclarecem acerca do que se pretende com o trabalho. Por isso, apresentam-se a seguir os objetivos definidos para o presente estudo.

2.1. Objetivo geral

A partir da questão de partida, estabeleceu-se como objetivo geral:

Analisar como se processou a intervenção educativa com um aluno do 3º ciclo do Ensino Regular com Síndrome de Dandy-Walker em contexto de Pandemia Covid-19.

2.2. Objetivos específicos

Consideraram-se objetivos específicos os que se enunciam de seguida:

- Identificar atitudes relativamente à intervenção educativa do aluno;
- Conhecer estratégias e atividades implementadas com o aluno;
- Indagar sobre as expectativas face ao futuro do aluno.

PARTE III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Enquadramento do estudo

Tendo em conta o teor do presente trabalho, este pode ser classificado como um estudo de carácter qualitativo, que utiliza instrumentos de investigação e recolha de informação, como é o caso da pesquisa documental, da observação naturalista e da entrevista semiestruturada. Esta metodologia pode permitir-nos recolher toda a informação relativa às vivências, progressos e dificuldades do quotidiano do aluno, quer do mesmo, quer dos diferentes intervenientes no seu processo educativo.

Não se pretende, fazer qualquer generalização de conclusões, nem análises estatísticas inferenciais, mas descritivas. A metodologia qualitativa, segundo Tuckman (2012), tem as seguintes características: é sobretudo descritiva, mais do que analítica, centra-se no investigador, como fonte de informação, estando envolvido na situação, privilegia os métodos indutivos e focaliza-se no que acontece e seu significado, na sua interpretação, e com base na sua experiência educativa.

Em suma, numa investigação, o mais importante “não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2018, p.28). O estudo de caso é uma estratégia de investigação qualitativa que, para esta autora, é uma das metodologias com “maiores potencialidades para o estudo da diversidade de problemáticas” (p.334) que se colocam em termos sociais. Nessa mesma linha de pensamento, Amado e Cardoso (2014, p.122) afirmam que “o estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região” e que é um tipo de estudo que admite “uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas”, pelo que valorizam esta metodologia apoiando-se em Yin (1989), que dizia que o estudo de caso exige muito mais intelectualmente e emocionalmente do investigador do que as restantes metodologias. Assim, dado o seu carácter holístico, ecológico e sistémico, e porque reflete a complexidade dos fenómenos sociais que investiga, há atualmente uma maior tendência para credibilizar a metodologia do estudo de caso.

O estudo de caso requer trabalho de campo, isto é, identificação do(s) sujeito(s) e respetivo(s) contexto(s), bem de autorização dos intervenientes para a participação no

trabalho. Por isso, é fundamental seguir um conjunto de procedimentos: “encontrar um ponto de partida, colidir a informação de acordo com os padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (Esteves, 2008, p.79).

Para concluir, e citando Stake (2007), “o verdadeiro objetivo do *estudo de caso* é a particularização, não a generalização. [...] A ênfase é colocada na singularidade, e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (p.24). Este estudo de caso em concreto justifica-se pela sua peculiaridade, pelo facto de ser raro encontrar nas escolas uma patologia tão singular e pouco frequente, como é a SDW, daí o interesse na construção de conhecimento sobre uma temática pouco comum e tentar encontrar estratégias adequadas à intervenção pedagógica e, no caso presente, por esta ter sido efetuada por via remota.

2. Técnicas e Instrumentos para a recolha e tratamento de dados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados constituem as ferramentas-base para organizar a informação de acordo com os objetivos específicos. Depois, a interpretação e tratamento dos dados é uma das partes mais importantes em qualquer estudo, principalmente quando se trata de uma investigação de carácter qualitativo, uma vez que é o momento de sustentar a temática e tirar conclusões (Stake, 2007, p.86).

Optou-se assim pela pesquisa documental, pela observação naturalista e pela entrevista semiestruturada, que se passam a descrever.

2.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma técnica importante para a recolha de dados. Pela pesquisa bibliográfica efetuada, verificou-se que são vários os autores que estudaram esta técnica, como Bardin (2010), Yin (2015), Bowen (2009), ou Stake e Chaves (2009), entre muitos outros. Consensualmente, a pesquisa documental constitui um processo de pesquisa, em que a escolha dos documentos varia de acordo com a finalidade ou os objetivos que se pretendem atingir. Por isso, a pesquisa pode focar-se em documentos externos, como os governamentais, ou os internos, como um relatório ou um regulamento. Portanto, é uma técnica que exige rigor e ética na sua utilização, sendo de muita utilidade, particularmente nos estudos de caso, enquanto facilitadora da triangulação de dados.

A pesquisa documental pressupõe várias etapas: como aceder aos documentos, dado o carácter sigiloso ou não dos mesmos (sendo necessário nalguns casos solicitar autorização), certificação de autenticidade e perceção dos temas abordados.

Assim, partindo, principalmente, dos pressupostos de análise de conteúdo de Lüdke e André (2018) e Estrela (2015), serão tidos em conta os seguintes documentos: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, Relatório de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas, Plano de Turma e Processo Individual do aluno.

Nos primeiros, procurar-se-ão dados que permitam proceder à caracterização do contexto, nomeadamente em relação à comunidade e turma em que se integra, professores e alunos.

O terceiro será fundamental para o presente trabalho. Nele, procurar-se-ão recolher dados que permitam contribuir para a história compreensiva do aluno e responder à problemática apresentada e respetivos objetivos.

2.2. Entrevista

Quando o objetivo é utilizar um método de investigação qualitativa, a entrevista é considerada por vários autores como a melhor forma de obter informação e um dos principais tipos de pesquisa usados nas ciências sociais (Lüdke e André, 2018, p.38).

Existem três tipos de entrevista: estruturada, semiestruturada e não-estruturada. A entrevista estruturada é aquela onde apenas existem perguntas fechadas, de resposta curta; a entrevista semiestruturada é orientada por um guião de perguntas abertas; e a entrevista não-estruturada não tem qualquer preparação prévia, construindo-se à medida que o discurso entre o entrevistador e o entrevistado flui. Neste trabalho, recorreu-se à entrevista semiestruturada, cuja “utilização requer [...] planeamento prévio e manutenção do componente ético, desde a escolha do participante, do entrevistador, do local, do modo ou mesmo do momento para sua realização” (Belei et al., 2008, p.188).

A entrevista é assim um método direto, interpessoal, que requer a estruturação de um guião. Este guião constitui uma garantia para o investigador de que vai obter respostas sobre o tema da investigação em curso, tendo como ponto de partida o objetivo principal da investigação, a partir do qual se definiram os objetivos específicos.

Durante as entrevistas realizadas, procura-se que os entrevistados expressem as suas perceções, “as suas interpretações ou as suas experiências”. Para tal, através de “perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ele se afaste dos

objetivos... e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e profundidade” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.193).

As entrevistas foram gravadas para ser mais fácil trabalhá-las através da sua transcrição, predominando assim uma relação de empatia entre o entrevistador e o entrevistado, iniciada desde logo pelo momento introdutório de apresentação e garantia de ética e confidencialidade. Para além das palavras, houve também atenção aos comportamentos não-verbais, como por exemplo os gestos ou o tom de voz. Na transcrição, “cuida-se de traduzir a fala para o texto escrito, o que envolve a supressão de redundâncias, repetições e a explicação de pausas do discurso que só têm sentido no contexto, quando se combinam, por exemplo, com expressões faciais” (Lage, 2001, p.37).

Depois da transcrição das entrevistas, foi feita uma leitura atenta das mesmas para proceder à recolha das ideias-chave e respetiva síntese.

Em suma, na entrevista, há que seguir um fio condutor que principia na elaboração do guião (‘como se faz?’), passa pela aplicação (‘como se regista?’) e termina no tratamento do conteúdo (‘como se analisa?’).

2.3. Observação

Para Estrela (2015, p.29), a observação tem um papel fundamental em qualquer trabalho de investigação, principalmente a nível pedagógico.

Para Lüdke e André (2018), a observação é igualmente uma ferramenta útil na investigação de carácter qualitativo, o que “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (p.26). Os autores, apoiando-se em Buford Junker (1971), apresentam a importância do pesquisador definir o papel que irá assumir no seu estudo, que poderá ser: “1) participante total; 2) participante como observador; 3) observador como participante; e 4) observador total” (p.28). O primeiro não se identifica como investigador nem revela os objetivos do seu trabalho; o segundo não revela integralmente o que pretende para não influenciar o grupo que vai observar; o terceiro adota um papel ativo e integra-se no grupo que observa; e, finalmente, o último não é visto nem interage com o grupo.

“Observar é um processo e possui partes para seu desenrolar: o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos” (Belei et al., 2008, p.191).

Para Estrela (2015, p.29), esta técnica exige a definição dos objetivos, do campo e do processo de observação. Pode-se observar “o aluno, através de uma técnica de tipo naturalista

(observação direta distanciada), que permita um descritivo comportamental coerente” (Estrela, 2015, p.35) A partir dessa observação, o investigador formula inferências que permitam proceder a uma análise e categorização rigorosas.

Para facilitar e preservar o rigor dos dados, pode-se recorrer ao método de gravação, já que “Com o uso do vídeo há um exame aprofundado do processo analisado, pois ele permite ver quantas vezes forem necessárias (REYNA, 1997), o que não acontece somente com a observação” (Belei et al., 2008, p.192).

Por fim, como alerta Coutinho (2018, p.138), há que ter em conta que, quando se faz uso da técnica da observação, se devem respeitar os princípios éticos do consentimento informado e da confidencialidade.

3. Procedimentos para a análise e recolha de dados

Sendo que a opção metodológica escolhida foi a de Estudo de Caso, as técnicas de recolha de dados passaram por várias fases.

Em primeiro lugar, foi essencial proceder a alguma pesquisa para a fundamentação teórica, uma vez que esta foi fundamental para definir os passos a seguir na estruturação do trabalho.

A seguir, para a fase de recolha de dados, foi solicitada autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas que o aluno (designado pela sigla A.) frequenta para poder efetuar a pesquisa documental necessária (**Apêndice I**). No caso concreto desta investigação, como documentos principais, foram consultados: o Projeto Educativo e o Relatório de Autoavaliação para proceder à caracterização do AE; o Plano de Turma para a caracterização do grupo que acompanha A. desde o 1º ciclo; e o Processo Individual do Aluno (que se encontra sintetizado no **Apêndice II**). Foi ainda analisada mais documentação referente ao aluno, que se encontra nos seguintes anexos: **Anexo 1** (Tabela CIF-Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian); **Anexo 2** (Plano de Desenvolvimento de Aprendizagens do Aluno); **Anexo 3** (Registo de Avaliação do 3º Período); e **Anexo 4** (Texto da ata do Conselho de Turma de Avaliação do 3º período). Foi igualmente concedido acesso à *Classroom* da turma, plataforma que permitiu consultar as fichas de trabalho e/ou tarefas solicitadas pelos professores e as realizadas e submetidas pelo aluno. Procurou-se assim reunir dados sobre a caracterização global de A. e o contexto familiar, escolar e/ou social que o envolvia.

Às pessoas entrevistadas, foi explicada pessoalmente a finalidade do estudo e garantido o anonimato e a confidencialidade através de Protocolo (**Apêndices IV, VI, VIII e X**). Estas deram consentimento informado e autorizaram a gravação áudio e a sua transcrição, com a garantia de que seria usada apenas para este fim e destruída *a posteriori*.

Em relação às entrevistas, foram definidos os entrevistados e elaborados os respetivos guiões, tendo sido selecionadas 4 pessoas:

- A Assistente Operacional (AO) que acompanha A. desde que integrou o CAA da escola sede, no 5º ano, quando ainda usava o andarilho, e com quem A. mantém uma relação empática significativa (**Apêndice III**);

- A Professora de Educação Especial (PEE1) que encaminhou o processo de integração educativa de A. no ensino público, mais especificamente no AE (**Apêndice V**);

- A atual Professora de Educação Especial (PEE2), que acompanha o aluno desde o 7ºano (**Apêndice VII**);

- O Encarregado de Educação (EE) - (**Apêndice IX**).

Seguidamente, as entrevistas foram transcritas e “devolvidas aos informantes para confirmação como forma de garantir a acurácia da informação recolhida” (Coutinho, 2018, p.142).

Depois, passou-se àquilo que Bogdan e Biklen (1994) denominam “sistema de codificação para organizar os dados” (p.221). Leem-se e releem-se as transcrições para se apreender bem o seu sentido, estabelecendo-se “categorias de codificação”, cujas palavras ou frases vão sendo selecionadas e agrupadas. Esta tarefa é importante porque, segundo os mesmos autores, a “análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p.205).

Também, de acordo com Bardin (2010, p.102), depois da transcrição das entrevistas, há que seguir um processo de codificação que envolve passos importantes, a saber: a escolha das unidades de análise (pré-análise, que envolve, depois de uma leitura flutuante, a seleção de recortes do texto); a enumeração dessas unidades (codificação dos dados, sua classificação e respetiva categorização); e, por fim, o tratamento dos resultados através de um processo de condensação, interpretação e inferência, ou seja, a tarefa de análise crítica da informação recolhida. Assim, foi feito o recorte dos dados considerados pertinentes para o estudo, que se agruparam em categorias e subcategorias para facilitar a sua análise e discussão.

Para melhor se apreender o *modus operandi* de uma sala de aula virtual com um aluno com NEE, realizou-se a observação de 2 aulas síncronas com a Professora de Educação Especial. Estas aulas decorreram na Sala do CAA, com recurso a um dos computadores aí existentes. São observações naturalistas com carácter não participante em que se adotou apenas o papel de espectador do que está a observar (Gil, 2008, p.101), seguindo um Roteiro (**Apêndice XI**). Optou-se pela gravação em vídeo (com o consentimento dos intervenientes e que foi destruído após o tratamento de dados) para facilitar o processo de análise e interpretação e, deste modo, seguindo os mesmos pressupostos adotados para as entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo, com as categorias e subcategorias emergentes dos dados organizadas num quadro-síntese (Quadro 4) para posterior síntese descritiva e interpretativa (**Apêndices XII, XIII e XIV**).

Em suma, procurou-se reunir um *corpus* de dados que pudesse sustentar uma reflexão e um cruzamento de informação que, a par da fundamentação teórica, permitisse tirar conclusões para a problemática do estudo.

PARTE IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

1. Dados recolhidos por pesquisa documental

1.1. Caracterização do contexto

O Agrupamento de Escolas (AE) situa-se na margem Sul do Tejo e é reconhecido como pertencendo a um contexto socioeducativo particular. Na sua maior parte, pertence a uma freguesia com cerca de 11500 habitantes, que tem características muito heterogéneas. A escola sede do Agrupamento fica situada no meio de dois bairros sociais: um de etnia cigana e outro habitado, na sua maioria, por população africana. A par destes bairros, o agrupamento serve urbanizações relativamente destinadas a famílias de classe média. Contudo, o nível de escolarização da população residente na freguesia é bastante baixo, sendo de realçar que mais de 12% não possui nenhum nível de escolarização (valor que se encontra acima da média nacional – 10%) e que praticamente 30% concluiu apenas o 1º ciclo do ensino básico.

A diversidade cultural é uma das características da população escolar que frequenta o Agrupamento. Para além das 22 nacionalidades presentes, é de salientar também que cerca de 400 alunos possuem, pelo menos, um dos progenitores de nacionalidade estrangeira, mais de 100 alunos de etnia cigana frequentam os 1º e 2º ciclos.

Ao nível do pessoal docente, existem no AE 1449 Professores. Do total, 995 docentes são do sexo feminino, sendo que 12 têm entre 20 e 29 anos, 135 têm entre 30 e 39 anos, 507 têm entre 40 e 49 anos e 341 têm 50 ou mais anos. Em relação aos docentes do sexo masculino (444), 13 têm entre 20 e 29 anos, 36 têm 30 a 39 anos, 211 têm 40 a 49 anos e 184 têm 50 ou mais anos de serviço. Pode-se depreender destes dados que o corpo docente se enquadra maioritariamente numa faixa etária mais elevada. De destacar que existem 13 docentes de Educação Especial. Quanto aos anos de serviço, existem apenas 3 professores com 50 ou + anos, 33 com 40 a 49 anos, 147 com 30 a 39 anos, 310 com 20 a 29 anos, 582 com 0 a 19 anos. Sobre os restantes 364, não foi possível obter informação. Pelo que se conseguiu apurar junto dos Serviços Administrativos do AE, estes valores justificam-se pelo facto de se encontrarem presentemente muitos docentes contratados, que ainda não possuem muitos anos de experiência profissional.

O Agrupamento reúne um total de nove estabelecimentos, com vários níveis de ensino: pré-escolar (250 alunos); 1º Ciclo (528 alunos); 2º Ciclo (238 alunos); 3º Ciclo (335 alunos); ensino secundário (228 alunos) e EFA (90 alunos).

O número de alunos sinalizados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) em Risco é elevado, o que mostra o nível socioeconómico e cultural das famílias (mais de 700 alunos são apoiados pelo ASE). Por isso, o AE tem apostado na mediação e no Apoio Tutorial Específico para a integração dos jovens na vida escolar e na prevenção do abandono precoce.

Existem no AE 546 alunos abrangidos pelo DL n.º 54/2018 de 6 de julho (com MSAI), estando em funcionamento 2 CAA, um localizado e vocacionado para o 1º Ciclo do Ensino Básico, e outro localizado na escola sede e dirigido aos alunos dos 2º, 3º Ciclos e Secundário. Muitos destes alunos, senão a maioria, beneficia da parceria com o CRI (fisioterapia, terapias, psicologia...). Apresentam-se em seguida 3 gráficos¹⁶ bem ilustrativos do número de alunos com NEE que frequentam o AE:

Gráfico 1- Total de Alunos

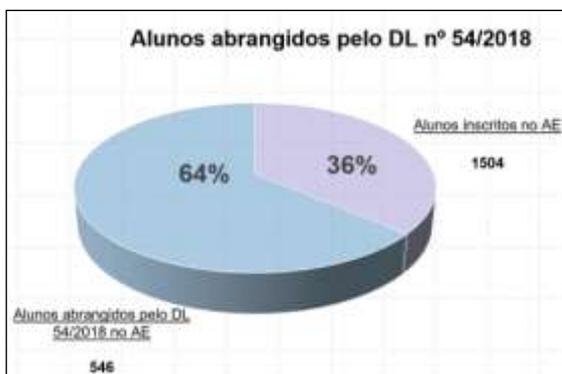


Gráfico 2- Total de Alunos por ciclo de escolaridade

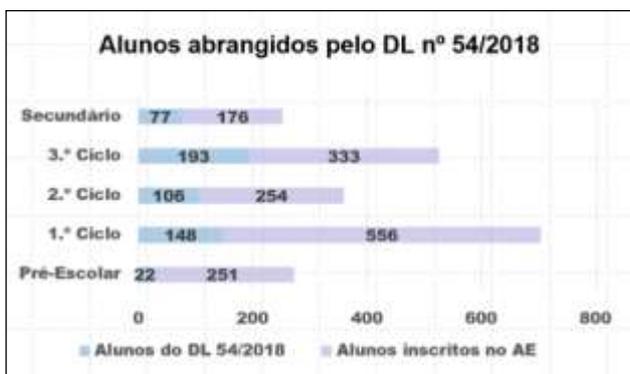
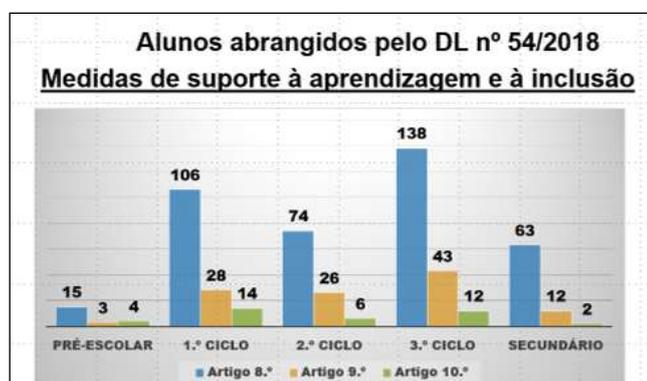


Gráfico 3- Total de alunos com MSAI por ciclo de escolaridade



¹⁶ Fonte: Relatório de Autoavaliação 2020/2021 do AE – Educação Inclusiva.

Tendo em consideração a deficiência que deu origem à identificação dos alunos, existem com DID 163 alunos (no Pré-escolar - 6; no 1º Ciclo - 25; no 2º Ciclo - 30; no 3º Ciclo - 57; e no Ensino Secundário - 45) e com deficiência motora 17 alunos (no Pré-escolar - 3; no 1º Ciclo - 5; no 2º Ciclo - 3; no 3º Ciclo - 4; e no Ensino Secundário - 2). Do Despacho n.º 8553-A/2020 de 4 de setembro, ou seja, modalidade de ensino não presencial, beneficiam 8 alunos.

1.2. O sujeito do estudo

Tendo por base apenas fontes documentais, apresenta-se de seguida a caracterização do sujeito do estudo de caso, que é um aluno com 15 anos, integrado numa turma de 9º ano do Ensino Regular e portador de uma patologia congénita rara denominada Síndrome de Dandy-Walker.

Segundo informações que constam no *Plano de Turma*, pertence a uma turma de 20 alunos com uma média de idade de catorze anos, sendo que são 3 os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54 de 2018 de 6 de julho. Trata-se de uma turma onde, em termos relacionais, os alunos são solidários e estão sempre prontos a ajudar e a intervir e são capazes de manter um bom relacionamento entre pares e professores apesar de, como também é natural e intrínseco ao ser humano, se agruparem por amigos que vêm juntos desde o pré-escolar. Quando motivados, são alunos que demonstram interesse e empenho e manifestam vontade de participar em atividades e projetos da escola.

Em relação ao aluno em questão, convém ainda referir que frequenta o CAA da Escola Sede, também designado como Sala de Recursos Especializados 2 (SRE2) do AE. Tem assim um Programa Educativo Individual (PEI) e um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), onde tem previstas Medidas Universais, Seletivas e Adicionais, com adaptações no processo de avaliação tipificadas no artigo 28º do Decreto-Lei n.º 54 de 2018 de 6 de julho e acompanhamento por docentes de Educação Especial, técnicos do CRI (terapia da fala, ocupacional e fisioterapia) e ainda direito a transporte adaptado de casa para a escola (não utilizado no presente ano letivo). De salientar que, em toda a documentação do processo do aluno a que se teve acesso, o mesmo nunca é diagnosticado no âmbito da multideficiência.

1.2.1. História Compreensiva

De acordo com o processo individual¹⁷, A. tem 15 anos e vive numa família de nível económico médio. É filho único e vive com os pais, mas desde que nasceu tem tido o apoio dos avós maternos, com quem fica quando os pais vão trabalhar e é o avô o encarregado de educação, dada a proximidade da escola à sua residência.

Foi a avó a primeira a detetar que algo não estava bem com a criança quando, aos 8/9 meses, esta não se sentava sem apoio de almofadas. Foi-lhe então diagnosticada **hipotonia** devido à **falta de equilíbrio** e **atraso motor**. Aos 22 meses, realiza uma ressonância magnética, com o diagnóstico de “**hipoplasia cerebelosa difusa simples (variante da Síndrome de Dandy-Walker)**”, com **atraso global do desenvolvimento em contexto de malformação do Sistema Nervoso Central**. O balanço global do Relatório de avaliação final de Intervenção Precoce é de **atraso global do desenvolvimento ao nível motor e também da fala/linguagem**. Usa óculos para corrigir **estrabismo**.

A partir desta data, o avô, para além de consultar os melhores médicos das especialidades de Oftalmologia e Neurologia, a título particular, encaminhou A. para o Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, onde passou a usufruir de Terapia Ocupacional, Terapia da Fala e Fisiatria, frequentando também equitação terapêutica na área de residência. O diagnóstico continuou a ser sempre o mesmo: “**desenvolvimento global muito abaixo dos parâmetros preconizados para a sua idade**”, com **dificuldades ao nível do raciocínio verbal e semântico, do raciocínio visuo-espacial, bem como do raciocínio sequencial e em fatores subjacentes ao funcionamento cognitivo geral (memória, atenção, aprendizagem)**.

Em 2008, A. ingressa no Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas, onde permanece até à atualidade. O seu percurso escolar e apoios encontram-se resumidos no seguinte quadro:

Quadro 1 – Percurso escolar e apoios / terapias de que A. beneficiou

| Ano letivo Instituição/Escola | Apoio particular | Apoio escolar | Apoio do CRI | Observações |
|---|--|--|--------------|-------------------------------------|
| 2007/2008 Jardim de Infância de IPSS | Centro de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian | - | - | Intervenção Precoce (2 h semana) |
| 2008/2009 JI do AE | | Apoio Especializado pela PEE1 Assistente Operacional | - | - |
| 2009/2010 JI do AE | | | - | Usa um andarilho adaptado |
| 2010/2011 JI do AE | | | - | |
| 2011/2012 JI do AE | | | - | |

¹⁷ Apêndice II.

| | | | | |
|---|-----------|---|--|---|
| 2012/2013 EB1 do AE 1º ano | - | Apoio Especializado de Educação Especial | Fisioterapia Terapia Ocupacional Terapia da Fala Hidroterapia | 2º período – deixa o Centro de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian |
| 2013/2014 EB1 do AE 2º ano | Equitação | Apoio Especializado de Educação Especial | Fisioterapia Terapia Ocupacional Terapia da Fala Psicologia Hidroterapia | - |
| 2014/2015 EB1 do AE 3º ano | | Apoio Especializado de Educação Especial Professores em coadjuvação: Expressão Plástica e Expressão Física-Motora | Fisioterapia Terapia Ocupacional (piscina) Terapia da Fala Psicologia | Atribuição de um computador portátil pelo CRTIC na sala de aula, desde o dia 20/10/2014 |
| 2015/2016 EB1 do AE 4º ano | - | UAEEAM do 1º Ciclo | | Atribuição de um computador portátil e um teclado pelo CRTIC, desde o dia 3/12/2015 |
| 2016/2017 EBS do AE 5º ano | - | UAEEAM do 2º/3º Ciclo e Secundário | | - |
| 2017/2018 EBS do AE 6º ano | - | UAEEAM do 2º/3º Ciclo e Secundário BOCCIA | Terapia da Fala Terapia Ocupacional Hidroterapia Psicologia | - |
| 2018/2019 EBS do AE 7º ano | - | | | - |
| 2019/2020 EBS do AE 8º ano | - | | | - |
| 2020/2021 EBS do AE 9º ano | - | UAEEAM do 2º/3º Ciclo e Secundário E@D | Terapia da Fala Terapia Ocupacional Psicologia | Usufrui de aulas síncronas na plataforma Google Classroom. |

1.2.2. Nível atual de competências pessoais, sociais e/ou escolares

Ao nível do comportamento, A. é um jovem bem comportado, que interage facilmente com os outros por ser muito simpático. No seu Registo de Avaliação (**Anexo 3**), é destacado o empenho, interesse e cumprimento das tarefas que lhe são propostas.

Ao nível da comunicação, A. consegue manter situações conversacionais adequadas “tanto em organização de ideias como de estruturação de frases ou conceitos”, correspondendo ainda “com facilidade” a exercícios de “correção articulatória de palavras” (avaliação do Terapeuta da Fala).

Ao nível cognitivo, as professoras do CAA notaram evolução no “pensamento abstrato, flexibilidade mental e decisão sobre quais os comportamentos adequados em circunstâncias específicas”. No entanto, tem momentos de abstração e é necessário ir sempre relembrando conteúdos para que não se esqueça.

A nível motor, realizou com empenho todas as tarefas que, quer o professor de Educação Física, quer o Fisioterapeuta, lhe enviaram ao longo do ano por meios tecnológicos. De realçar que o encarregado de educação acompanhou e monitorizou a realização dos exercícios que ele não conseguia fazer sozinho. Faz toda a sua higiene pessoal e desloca-se sozinho pela casa, apoiando-se ao que o rodeia, tendo ainda algumas dificuldades ao nível do equilíbrio. No que diz respeito à motricidade: é lento a escrever, mas fá-lo com perfeição; desenha e pinta; deixa cair objetos com facilidade; as fotos dos seus trabalhos reproduzem folhas quase sempre amarrotadas. Em relação à postura, tem tendência a curvar o tronco para a frente, balança-se e abana a cabeça esporadicamente.

2. Dados recolhidos por Entrevista

2.1. Caracterização dos Sujeitos Entrevistados

Visto que, num estudo de caso, “há que inquirir os sujeitos sobre aspetos do seu *background* pessoal/social ou pedir opiniões/perceções” (Coutinho, 2018, p.110), foram então aplicadas 4 entrevistas semiestruturadas.

Destas, procedeu-se à análise de conteúdo em relação aos dados pessoais e profissionais, cujos entrevistados se passam a caracterizar em seguida.

Quadro 2 - Caracterização dos entrevistados

| Entrevistados | |
|---------------|--|
| AO | Assistente Operacional que acompanha o aluno desde o 5ºano. |
| PEE1 | Professora de Educação Especial 1, a professora que encaminhou a entrada do aluno no Jardim de Infância de uma das escolas do Agrupamento e o acompanhou até ao 1º Ciclo. Foi a responsável pela construção do início do processo individual do aluno. |
| PEE2 | Professora de Educação Especial 2, uma das professoras da Sala de Recursos 2, atual gestora de caso do aluno. |
| EE | Encarregado de Educação, avô do aluno, que se reformou mais cedo para se dedicar ao neto. |

1ª entrevistada

A Assistente Operacional (AO) tem 52 anos e o 12º ano como habilitações literárias. Esteve 1 ano como auxiliar numa creche particular e iniciou funções no AE há 13 anos. Está há 12 anos a acompanhar crianças com NEE, desde que foi criada na escola sede a 1ª Unidade

de Multideficiência, e fá-lo por dedicação, como afirma na sua entrevista, “somos umas mães pra eles”. Adquiriu assim **Experiência profissional com alunos com NEE** através da **Prática laboral** e da **Formação em contexto**. Teve formação sobre como proceder com as crianças a nível cognitivo e motor, através do Centro de Formação da área, com terapeutas.

2ª entrevistada

A Professora de Educação Especial 1 (PEE1) tem 67 anos e está há 14 anos no AE. Quanto ao seu **Percurso académico e experiência profissional**, possui **Especialização há cerca de 15 anos**. É Educadora de Infância, Licenciada em Ciências da Educação e Especializada em Educação Especial, domínio cognitivo e motor. Trabalha com crianças com NEE desde que veio para este AE. Gosta muito de trabalhar com estas crianças, mas não ao nível do CAA, que ainda designa como **Salas de Multideficiência**, porque, para si, é frustrante por não se verificar uma evolução da aprendizagem tão rápida nos alunos, e considera haver vantagens no apoio direto, por ser melhor para o aluno e para a turma, já que, segundo a mesma, “incomoda o professor que está a dar a aula”, “incomoda as outras crianças” e “não há rendimento porque a gente não, não vai à área em que a criança é deficitária”. Foi a Professora que organizou o processo de entrada do aluno no AE e o acompanhou até ao 1º Ciclo, tendo tido uma relação muito próxima com a família e com os Técnicos do Centro de Paralisia Cerebral da Fundação Calouste Gulbenkian que o A. frequentava desde tenra idade.

3ª entrevistada

A Professora de Educação Especial 2 (PEE2) tem 50 anos e está há 3 anos no AE. Em relação ao seu **Percurso académico e experiência profissional**, trabalha com crianças com NEE desde que realizou **Mestrado em Educação Especial** há 5 anos e gosta, o que justificou argumentando que a tese que elaborou para concluir o Curso do 1º Ciclo do Ensino Básico - **Professora do 1º ciclo**, há 14 anos, esteve relacionada com a Educação Especial, que “foi a integração de crianças deficientes no Ensino Regular”. Esta Professora acompanha A. no CAA desde o 7º ano de escolaridade.

4ª entrevistado

O Encarregado de Educação (EE) é o avô do A.. Na **Caracterização do entrevistado**, como **Idade**, tem 81 anos e **Profissão**, é reformado. Trabalhava numa Editora e

era responsável de vendas, mas, quando surgiram os problemas de saúde do neto, reformou-se para se dedicar inteiramente ao acompanhamento da criança às consultas e às terapias que frequentava a título particular. Por ter mais disponibilidade, e porque A. estava muito tempo na sua residência enquanto os pais trabalhavam, passou a ser o seu EE.

2.2. Grelhas de Análise de Conteúdo das Entrevistas

A análise de conteúdo das entrevistas e a definição das respetivas categorias foi feita com base no guião de entrevistas que as preparou (**Apêndices III, V, VII e IX**).

As grelhas de categorização a seguir apresentadas são a sistematização desse trabalho.

2.2.1. 1ª entrevistada - AO

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADORES |
|--|---|--|
| Experiência profissional com alunos com NEE | Prática laboral | “Há 12” |
| | Formação em contexto | “Sim, já tivemos.” “Eu já tive com, com uma senhora que era de uma instituição” “e tive com o Rui. O Rui, há 2 anos, fez-nos uma formação na escola.” “Explicaram-nos como devíamos proceder com estes meninos. Ele às vezes levava exemplos.” “Essa era de tudo, englobava tudo, tanto que lá havia os autistas, que têm salas com divisórias e ela expunha os casos e explicava.” “O Rui foi sobretudo como proceder com eles, como ajudar... a tirar da cadeira de rodas, como é que a gente havia de fazer” |
| Atitudes percecionadas relativamente à inclusão de alunos com NEE no AE | Boa aceitação | “Eles são bem recebidos” “E aceitam-nos muito bem” “é que eles são mesmo muito bem aceites” “a professora Maria, não sei se a professora se lembra, ela fez aqui na escola... fomos às turmas. Nós íamos às turmas, ela punha um vídeo para explicar como eram estes meninos, e eles aceitaram-nos bem” “Porque os alunos ditos normais não compreendem, pensam que são maluquinhos e... e... às vezes têm um pensamento errado” |
| | Participação regular dos alunos do CAA na vida escolar do AE | “Agora são, são” “nós participávamos e estávamos sempre à espera de... de que convocassem estes meninos também” |

| | | |
|--|---------------------------------------|--|
| Vantagens percebidas com a inclusão de alunos com NEE | Promove a cidadania | <p>“Se os fossem separar, eles ficam...sozinhos”</p> <p>“E para os outros também. Eles também aprendem”</p> |
| Atitudes percebidas relativamente à inclusão do aluno | Boa aceitação no grupo-turma | <p>“a turma gosta muito dele. Chamavam-no logo e dão-se muito bem com ele”</p> <p>“Ele também já está há muito tempo com eles”</p> |
| | Inclusão no grupo do CAA (SR2) | <p>“Ele gosta de ir à turma, mas gosta muito de estar aqui”</p> <p>“aqui é diferente, eu acho que estes aqui brincam todos juntos mesmo a jogar e a falar”</p> |
| Caracterização do aluno | Deficiência motora | <p>“no andar... ele tem muitas limitações”</p> <p>“da escrita, de pegar, de pegar em qualquer coisa, é muito difícil a parte motora”</p> <p>“Mesmo na caneta, mesmo ao pegar em qualquer coisa... ele tem muita dificuldade”</p> <p>“ele não pega assim com as mãos como nós pegamos com facilidade”</p> <p>“A gente tinha de o ajudar, a levar à turma”</p> <p>“Levanta-se e agarra-se às coisas, senão cai”</p> <p>“No 5º ano, tinha um rato com uma bola”</p> <p>“O Rui, o fisioterapeuta, trabalha mais as mãos e os pés”</p> <p>“a Ana, a terapeuta ocupacional, é mais com o andar pra ver se ele tem equilíbrio pra conseguir andar sozinho sem a gente ter de o agarrar”</p> |
| | Deficiência cognitiva | <p>“Ele tem falhas”</p> <p>“Por exemplo, ele às vezes está a fazer um trabalho e de repente para. E a gente diz ‘A.!’ E ele faz assim (sacode a cabeça) ‘Ah! Já estou a ver!’, mas vai devagarinho”</p> |
| | Dificuldades na fala | <p>“Numa conversa, é espetacular, mas tem ali algumas limitações.”</p> |
| | Competências | <p>“Vai à casa de banho, a gente ajuda-o até lá e o resto... ele faz tudo. Ele consegue vestir-se, despir-se, limpar-se... isso faz tudo. Sem problemas nenhuns.”</p> <p>“Desde as pinturas, desde conversarmos, desde jogar no computador, de fazer jogos, de ler...”</p> <p>“Por exemplo, o lanche. Eles vão buscar o tabuleiro e ele vai igual. Vai, claro, tem que se encostar, quando não se encosta, pronto, mas vai buscar o tabuleiro, vai buscar as coisinhas dele e tudo.”</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | Evolução | <p>“No início tinha mais dificuldade, agora já não.”</p> <p>“No 5º ano, tinha um rato com uma bola que ainda usou durante um tempo, mas agora é tudo igual aos outros... tudo igual.”</p> <p>“Evoluiu... sim. Nota-se bem a diferença [...] já o deixo andar sozinho, mesmo que ele se espalhe (risse).”</p> |
| | Características individuais | <p>“Eu consigo, eu consigo”</p> <p>“Ele tem muita força de vontade... muita força de vontade.”</p> <p>“Eu vou conseguir andar como os outros meninos”</p> <p>“é muito simpático, muito meiguinho”</p> |
| Relação família/escola | Importância do avô | <p>“Ele agora já vinha na carrinha, mas antes era o avô que o vinha trazer, é que é o encarregado de educação”</p> <p>“O avô puxa muito, muito, muito por ele e quer que ele faça as coisas certas e direitinhas”</p> <p>“A mãe esteve muito mal, com uma grande depressão.”</p> |
| Atitudes percecionadas relativamente às práticas pedagógicas usadas na modalidade de Ensino a distância | Suporte familiar a nível curricular | <p>“a nível da leitura, da escrita e da escola, o avô puxa muito por ele”</p> <p>“O avô puxa por ele!”</p> |
| | Não tem terapias presenciais | <p>“depois a nível de... motora, não sei... Ele agora não tem terapias nenhuma. Tem <i>online</i>, mas não é a mesma coisa”</p> |
| | Sedentarismo | <p>“Ele tem muita força de vontade de fazer as coisas que os professores mandam, mas não é a mesma coisa ficar o dia inteiro em frente ao computador.”</p> |
| | Falta de socialização e interação com os colegas | <p>“faz-lhe falta o convívio com os outros meninos”</p> <p>“passa muito tempo sozinho”</p> |
| Expectativas em relação ao futuro do aluno | Trabalho que implique imobilidade física | <p>“A nível motor não vai conseguir. No futuro, um trabalhinho no computador”</p> <p>“Tem muitas limitações, mas acho que ele consegue”</p> |

Síntese:

A Assistente Operacional afirma que existe, no presente, boa aceitação e inclusão dos alunos do CAA na vida escolar do AE, mas, no passado, e nalguns casos, foi necessário um trabalho prévio por parte da Professora de Educação Especial. O seu discurso é contraditório face aos indicadores, tanto no que diz respeito à inclusão na escola (“nós participávamos e estávamos sempre à espera de... de que convocassem estes meninos também”) como à inclusão do aluno na turma (“Ele gosta de ir à turma, mas gosta muito de estar aqui”). No entanto, não há

dúvida de que, para a entrevistada, a inclusão é importante, evita o isolamento e traz vantagens para todos os alunos.

O aluno tem limitações a nível motor (com as mãos, ao nível do equilíbrio e de autonomia pessoal), cognitivo (abstração do que o rodeia e lentidão no raciocínio) e na fala. Tem algumas competências, como na higiene pessoal, e nas atividades desenvolvidas no CAA (pinturas, jogar no computador, fazer jogos, ler, buscar o tabuleiro do lanche...).

Como características pessoais, é um jovem afável, meigo, simpático e determinado. A AO destaca o papel do avô no acompanhamento pessoal, social e escolar do aluno, o que tem contribuído para a sua evolução global.

A modalidade E@D não tem sido positiva, pois, apesar de o avô se encontrar na retaguarda a nível curricular, não tem terapias presenciais, está muito sedentário, e falta-lhe a socialização e a interação com os colegas.

Sobre as expectativas em relação ao futuro, considera que o aluno conseguirá desenvolver um trabalho sentado, ao computador, ou seja, um trabalho que implique imobilidade física.

2.2.2. 2ª entrevistada – PEE1

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADORES |
|--|--|--|
| Percurso académico e experiência profissional | Especialização há cerca de 15 anos. | <p>“mais ou menos desde 2007 ou 2006”</p> <p>“Licenciada em Ciências da Educação e Especializada em cognitivo e motor e especializada em necessidades educativas especiais”</p> |
| | Salas de Multideficiência | <p>“não gosto de trabalhar em salas de multideficiência”</p> <p>“Eu gosto com crianças deficientes que eu veja que há aquisição de conhecimentos, que há algum desenvolvimento.”</p> <p>“não gosto de trabalhar em salas de multideficiência”</p> <p>“eu acho que aquilo é extremamente frustrante!”</p> |
| | Vantagens do Apoio Direto | <p>“retiro-os sempre da sala”</p> <p>“não acredito na... naquilo que é agora defendido”</p> <p>“porque aí não se trabalha realmente, está-se sujeito ao professor da sala”</p> <p>“incomoda o professor que está a dar a aula”</p> <p>“incomoda as outras crianças”</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | “não há rendimento porque a gente não, não vai à área em que a criança é deficitária” |
| Vantagens percebidas relativamente à inclusão de alunos com NEE | Promove a Cidadania | “pela parte da... da socialização! Acho muito importante!” “é vantajoso para a criança e para os outros em termos sociais” “prós miúdos ditos normais deve ser por verem a diferença” “Os ditos normais devem integrar aquela criança” “eu acho que eles ficam mais humanizados” |
| Atitudes percebidas relativamente à inclusão do aluno | Boa aceitação no grupo-turma | “Tava, sim” |
| Caracterização do aluno | Paralisia cerebral | “ele é um menino de paralisia cerebral... paralisia cerebral entre aspas porque tem aqueles problemas a nível da parte do cérebro” |
| | Deficiência motora | “Aquilo é mesmo pesado, a nível da coordenação, a nível da mobilidade era muito... Ele dava saltos para beber” |
| | Evolução | “nunca pensei que ele conseguisse com aquele desequilíbrio todo e aquela descoordenação toda que ele conseguisse andar de bicicleta” |
| Relação família/escola | Papel dos avós | “eles investiram, investiram, investiram dinheiro” “estes avós foram o pilar pra ele... apoiaram-no em tudo” “Desde ficar com ele até financeiramente as terapias porque eles queriam tanto que ele andasse que investiam muito dinheiro deles em terapias diferentes” “ele tinha as terapias da fala e da ocupacional, a fisioterapia, a equitação, a natação, o Centro em Lisboa” “Eu mesmo fui a casa, fui convidada por eles... eu fui... acompanhei-o...” |
| Estratégias implementadas com o aluno | Estimulação motora, da fala e cognitiva | “Comecei a apoiá-lo muito... na mobilidade... no levantar” “foi muita estimulação ao nível da motricidade, a nível da fala, da psicomotricidade” “Treinava-o ainda com o andarilho” “Havia lá no refeitório da escola uma barra de madeira assim à volta do refeitório, eu encostava-o ali... punha, |

| | | |
|--|---------------------------------------|---|
| | | ensinei-o a agarrar e depois a desandar com a mão e a dar um passo, voltava com a mão, e andar um passo... outras vezes trocava-lhe a mão que era para o cérebro incorporar aquele movimento troca a mão e agora o passo” |
| Atitudes percecionadas relativamente ao facto do aluno se encontrar na modalidade de Ensino a distância | Sedentarismo | “em termos de mobilidade” |
| | Isolamento social | “também nunca é positivo estar sozinho, longe da interação pessoal com os colegas” |
| Expectativas em relação ao futuro do aluno | Saber andar (“ambição do avô”) | “para o avô então, aquilo era uma coisa... ele não podia imaginar que aquele neto iria andar de cadeira de rodas” “aquela ambição do avô, aquele querer tanto que ele andasse” “no pré-escolar, as expectativas deles eram muito altas, completamente desfasadas da capacidade, da realidade” |

Síntese:

Relativamente à inclusão, apesar de reconhecer que esta promove a cidadania e a socialização, a professora considera que os alunos com NEE devem ser apoiados fora da sala de aula, pois é melhor para o aluno e para a turma, que não perturbam o normal funcionamento das aulas.

A PEE1 foi a professora que deu início ao encaminhamento do processo do aluno na escola pública. Foi ela que começou a trabalhar com ele para que este adquirisse alguma autonomia, (“foi muita estimulação ao nível da motricidade, a nível da fala, da psicomotricidade”), já que o maior desejo do avô era a mobilidade e, para tal, envidava todos os esforços, pessoais e financeiros (“Desde ficar com ele até financeiramente as terapias porque eles [avós] queriam tanto que ele andasse que investiam muito dinheiro deles em terapias diferentes”). Por esta razão, a professora pensa que “no pré-escolar, as expectativas deles eram muito altas, completamente desfasadas da capacidade, da realidade”.

A PEE1, quanto à modalidade E@D, acha que o sedentarismo e o isolamento social não são positivos para o aluno.

2.2.3. 3ª entrevistada – PEE2

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADORES |
|---|---|--|
| Percurso académico e experiência profissional | Professora do 1º ciclo | “a minha formação de base é Professora do Ensino Básico, 1º ciclo” |
| | Mestrado em Educação Especial | “Há 5” |
| Atitudes percecionadas relativamente à inclusão de alunos com NEE | Nem sempre existe | “os professores, diretores de turma ou titulares de turma, o professor responsável, neste caso, deve de ter bastante conhecimento... do aluno, das necessidades dele... para que possa depois transmitir aos outros colegas... para que o aluno fique incluído na sala. Porque... há muitas situações em que, não sei, não vejo isso, não sinto isso.” |
| | Deve haver mais articulação | “falta um bocadinho de articulação com todos os envolvidos” “com os vários professores das disciplinas, temos pouco tempo, pouca articulação, há pouca disponibilidade” |
| | Pouca preparação dos professores | “alguns professores titulares ainda têm uma certa dificuldade em...em envolver estes miúdos no seio da turma e nas tarefas” |
| Vantagens percecionadas relativamente à inclusão de alunos com NEE | Promove a cidadania | “Sim, para o desenvolvimento deles pessoal.” “Acho que só ajuda porque ajudam-se uns aos outros. Gostam da presença uns dos outros e cidadania também faz falta” |
| Atitudes percecionadas relativamente ao ensino de Educação Especial durante a pandemia | Superou as expectativas | “correram muito bem e superaram as expectativas que eu tinha no início. Nas duas fases” “Na primeira fase, alguns não tinham computador” “com o telemóvel, via WhatsApp” “Metia pelo telemóvel a ficha e ele fazia a ficha em casa, eu ia lendo e ele ia fazendo” “Tivemos de fazer muita ginástica, mas correu bem nesse sentido, arranjámos todos maneira e estivemos sempre em contacto com eles e sempre trabalhámos nas aulas.” |
| | Estratégias | “fazemos trabalhos para o ensino a distância ajustados ao que a gente vê que eles conseguem fazer” “em casa, é diferente, estão muito limitados e têm que ser coisinhas muito básicas que a gente veja que eles conseguem” |
| | Aprendizagens | “É claro que perdem, porque não conseguimos puxar mais por eles” “no sentido de fazermos com que eles tentem ir mais |

| | | |
|--|---|--|
| | | além” |
| Atitudes perçecionadas relativamente à inclusão do aluno | Boa aceitação no grupo-turma | <p>“Sim”</p> <p>“Ele gostava de ir à turma. Ele até ia a muitas disciplinas e gostava”</p> <p>“É um conselho de turma que eu acho... eu simpatizo e acho que... faz a circulação... e colabora muito. É um conselho de turma que simpatizo. Esta diretora de turma tem feito uma força, uma pressão para que as coisas...”</p> |
| | Inclusão no grupo do CAA (SR2) | “Era aqui connosco” |
| Caracterização do aluno | Deficiência motora | “Tem problemas físicos, aqui tinha de circular sempre com o apoio do nosso braço para não cair.”. |
| | Dificuldades na fala | <p>“ele tem problemas da fala”</p> <p>“ele tem um bocadinho problemas da fala”</p> |
| | Evolução | <p>“já se faz de desentendido quando não lhe agrada a conversa”</p> <p>“Em termos cognitivos também está mais desenvolvido.”</p> <p>“Nota-se que, intelectualmente, desenvolveu muito mais nestes 3 anos.”</p> <p>“Eu acho-o até já com umas ideias mais desenvolvidas e assim já com... com certas manhas”</p> <p>“é o crescimento, a capacidade de querer dar a volta à situação”</p> <p>“Já o sinto a ler melhor, a escrever melhor... ainda demora, mas mesmo assim... já sem erros”</p> |
| | Empenho | <p>“E é um miúdo que trabalha!”</p> <p>“ele é um miúdo com muita força de vontade.”</p> |
| | Preferências | <p>“Ele gosta muito de desenhar e de pintar.”</p> <p>“Era aqui connosco e adorava pintar e desenhar”</p> |
| Atitudes perçecionadas relativamente ao facto do aluno se encontrar na modalidade de Ensino a distância | Vantagens (Suporte familiar e apoio dos professores) | <p>“tem uma família que também é exigente com ele em termos de trabalho e sempre não se perdeu assim”</p> <p>“E depois também tem o apoio dos professores todos, não é? Ele esteve em casa, mas esteve sempre em aula”</p> |
| | Desvantagens (Falta de socialização e interação com os colegas e ainda pouco tempo de aula) | <p>“sendo mais feliz seria aqui, certamente!”</p> <p>“Quase todas as aulas me está a dizer ‘Ai, eu queria tar ai!’ (ri-se)... Sempre!“</p> <p>“ele queixa-se... queixava-se com frequência... estava triste e queria era estar aqui com os colegas.”</p> <p>“porque a parte emocional, para mim, a meu ver, é mais importante para o bem-estar deles”</p> <p>“o tempo é pouco”</p> <p>“Pouco tempo... estar muito pouco tempo com o aluno...”</p> |
| Estratégias | Pela PEE | “ele tem problemas da fala, tenho de estar sempre, |

| | | |
|---|--|---|
| implementadas com o aluno | (observação; oralidade; fichas de trabalho; participação em atividades do CAA) | por vezes corrigir, tentar pronunciar” “às vezes ajudar a pronunciar os textos para escrever melhor” “Também ajudar na leitura.” “casos de leitura para perceber algumas palavras que ele não conseguia dizer, sabes que os ‘traz’, os dígrafos” “fichas de trabalho” “Baseio-me na observação, fichas, trabalhos e diálogo com o aluno.” “o A. também disse e ele ouviu os colegas a dizerem. Foi uma estratégia para o incluir, aliás, em quase todas as aulas... ele entrava sempre em conversa com os colegas e, pronto, com a câmara focada...” |
| | Pelo fisioterapeuta (exercícios) | “o fisioterapeuta manda-lhe exercícios pra ele fazer e ele cumpre aquilo à risca” |
| Expectativas em relação ao futuro do aluno | Algo para deficientes motores | “já consegue ler e escrever... uma papelaria, uma biblioteca, algo assim que... ele não se pode é movimentar muito” |

Síntese:

A PEE2 possui uma perspetiva pouco positiva relativamente à existência de inclusão de alunos com NEE no AE, considerando que esta nem sempre existe e que deveria existir mais articulação e preparação dos professores. No entanto, pensa que esta é fulcral para o desenvolvimento pessoal dos alunos enquanto cidadãos.

Durante o período de pandemia, a sua experiência superou as expectativas, já que resultou melhor do que esperava, tendo recorrido a estratégias tecnológicas diferenciadas. Aqui, revela-se contraditória, pois logo a seguir admite que se perderam aprendizagens.

Esta professora procede à caracterização global do aluno, destacando a sua deficiência motora e revelando alguma evolução a nível cognitivo e da fala. Salienta o esforço e o empenho do aluno bem como a sua aceitação.

Como vantagens da modalidade E@D, realça o suporte familiar e o apoio do conselho de turma. Como desvantagens, salienta a falta de socialização e interação com os colegas, e ainda pouco tempo de aula.

Nesta modalidade, usou como estratégias a observação, a oralidade, fichas de trabalho e estimulou a participação e interação do aluno nas atividades do CAA. O fisioterapeuta solicitava a realização de exercícios.

Em relação ao futuro do aluno, pensa que o mesmo deve encontrar um emprego adequado a deficientes motores.

2.2.4. 4º entrevistado - EE

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADORES |
|--------------------------------|---|---|
| Caracterização do entrevistado | Idade | “81” |
| | Profissão | “Reformado.” “eu era responsável de vendas” |
| Caracterização do aluno | Gravidez planeada e acompanhada | “sempre foi muito cuidadosa” “andou numa médica privada, que a via uma vez por mês” |
| | Problemas no parto | “O A. entrou em paragem cardiorrespiratória” “elas entraram em pânico, ligaram para ela, ela veio a correr, e fizeram-lhe então a cesariana” |
| | Normalidade até aos 5/6 meses | “À partida parecia que estava tudo normal” “Fizeram o teste do pezinho...tudo normal” |
| | Dificuldades detetadas: equilíbrio; estrabismo; postura e memória | “conforme ela punha a criança no sofá, ela caía para o lado, era preciso estar sempre com 2 almofadas” “nós íamos vendo que ele tombava para o lado” “a vista dele começou a ficar muito miúda, muito do lado” “Ele corrigiu com lentes. Nunca chegou a ser operado” “ele tem a tendência de fazer assim (inclina a cabeça para a frente)” “como tem falta de células, esquece, tem de se ir insistindo” “Ele tem que ter sempre uma atividade. Quanto mais, mais e mais, melhor, estimulado” |
| | Não aceitação pelo pai | “tínhamos de fazer uns exames, um dos quais era uma ressonância magnética” “E o meu genro disse que não” “Não quero!” |
| | Inconformismo dos avós | “Eu já tinha tudo preparado para ele fazer a ressonância numa clínica particular” “indicaram-nos um neurologista em Lisboa e fomos lá com ele” “depois fomos ao Lobo Antunes” “entretanto, eu consegui levá-lo 2 vezes por semana ao Centro de Paralisia Cerebral.” “E nós fomos à Figueira da Foz. Nós íamos lá de 3 em 3 meses, à Figueira da Foz.” “Ele andou muito tempo com botas especiais, que eram mandadas fazer em Lisboa.” “Tive de me reformar por causa do meu neto...mas teve de ser!” “Então nós fizemos tudo o que podíamos” |
| | Opinião médica | “houve aqui um curto-circuito entre o cerebelo e o cérebro” |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>“quando ele entrou em paragem cardíaca, morreram-lhe uma quantidade de células”</p> <p>“Isto aqui não há nada a fazer”</p> <p>“São células que estão mortas”</p> |
| | Aprendizagem escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico | <p>“E é graças a esse professor, foi um grande professor pra ele, ele desenvolveu muito, que ele gosta de desenhar”</p> <p>“teve a sorte de ter encontrado bons professores”</p> <p>“teve também uma professora que esteve ali, que era muito boa, muito boa, e o A. aprendeu a ler e a escrever, tudo, tudo, tudo.”</p> <p>“Usava o quadro eletrónico e dava as aulas todas usando o quadro. E os alunos adoravam e aprendiam”</p> |
| | Características individuais | <p>“ficou admirada com a força de vontade que ele tinha de aprender”</p> <p>“ele gosta muito de falar. Ele é um falador nato”</p> <p>“ele é muito observador”</p> <p>“Ele é sensível, responsável”</p> <p>“posso estar descansado com as aulas... à hora certinha, sei que ele está ali no computador”</p> |
| | Competências atuais | <p>“Ele desenha muito bem”</p> <p>“Eu, quando vi os desenhos, eu não queria acreditar. Os pormenores, os traços...”</p> |
| Relação família/escola | Dificuldades com alguns professores | <p>“Eu fui lá falar com os professores da direção porque houve lá uma professora de ciências que esteve lá, que, durante um período inteiro só lhe deu 3 aulas”</p> |
| Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno | Pouca interação | <p>“Não tem assim tanta ligação com a turma. Os professores não interagem. Ele, em certas aulas, ele era considerado invisível”</p> |
| Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno na modalidade de Ensino a distância | Desvantagens (Regressão nas aprendizagens; Suporte familiar; Falta de socialização e interação com os colegas; Vício do jogo) | <p>“O A. hoje escreve mais devagarinho do que quando estava na quarta classe”</p> <p>“Começa a habituar-se a escrever devagar e não desenvolve com a rapidez que estava habituado” “em certas disciplinas ele perdeu aprendizagem” “Por exemplo, na História e Geografia. Como são aulas que funcionam muito com exemplos, através do computador não consegue, não é?”</p> <p>“Há coisas que só vendo como se fazem é que, é que a gente aprende”</p> <p>“eu noto que o A., se o deixarem, e daí eu dizer que lhe faz muita falta o convívio, porque ele já leu melhor do que está a ler agora”</p> <p>“Sejamos francos! Há muita coisa aqui em casa, que é com o meu apoio, com o apoio da mãe... Se não tivesse, não tinha as notas que tem”</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>“eles mandam as fichas. Mas ele depois, quando tem dúvidas vem ter connosco, quando devia ir ter com os professores”</p> <p>“Ele tem muita falta dos colegas porque os próprios colegas também o fazem estimular. Um diz uma coisa, outro diz outra”</p> <p>“Ele tem muita falta de convívio.”</p> <p>“Ele quer ir para a escola. Ele quer ir para a escola. Ele sente a necessidade da companhia dos colegas”</p> <p>“Inclusive as professoras da unidade... elas põem-nos em contato. Ele tem saudades!”</p> <p>“O problema dele são os jogos do computador, é um vício, principalmente agora que está muito tempo em casa. Por isso, faz-lhe falta ir para a escola”</p> |
| Estratégias implementadas com o aluno | Tarefas através de meios tecnológicos | “Fichas de trabalho ou exercícios que ele depois submete na <i>Classroom</i> . Outras vezes, envia por <i>e-mail</i> ou pelo <i>WhatsApp</i> ” |
| Expectativas em relação ao futuro do aluno | Artes | <p>“O problema maior dele é os pezinhos. Ficou com os pés defeituosos”</p> <p>“ele diz que quer ser, que quer ser professor de desenho, e de coisas visuais”</p> |

Síntese:

O encarregado de educação relatou a história de vida do aluno, desde a gravidez até à atualidade. Segundo o mesmo, os problemas de saúde do neto devem-se a problemas decorrentes do parto, opinião sustentada por um neurocirurgião de renome, Dr. Lobo Antunes. Apesar do inconformismo do pai, os avós, perante as dificuldades detetadas (equilíbrio, estrabismo, postura e memória), não se conformaram e procuraram todas as terapias e especialistas que estiveram ao seu alcance.

Globalmente, o EE define o aluno como conversador, observador, determinado, responsável e com muito jeito para o desenho. Esta última aptidão atribui à influência de um professor de Educação Especial que o acompanhou no 1º ciclo, e de quem gostava muito (“E é graças a esse professor, foi um grande professor pra ele, ele desenvolveu muito, que ele gosta de desenhar”).

A relação entre a família e a escola nem sempre foi fácil, razão pela qual é o avô e não o pai o encarregado de educação. O avô é crítico em relação às pedagogias utilizadas por alguns professores (“Os professores não interagem. Ele, em certas aulas, ele era considerado invisível”), mas igualmente valorizador de outros (“teve também uma professora que esteve ali, que era muito boa, muito boa, e o A. aprendeu a ler e a escrever, tudo, tudo, tudo.”).

Esta contradição encontra-se também quando se fala da inclusão do aluno: ora existe pouca interação (“Não tem assim tanta ligação com a turma.”), ora ela é necessária para o seu desenvolvimento (“Ele tem muita falta dos colegas porque os próprios colegas também o fazem estimular. Um diz uma coisa, outro diz outra”).

Quanto à modalidade E@D, o EE diz que a principal estratégia utilizada foi a disponibilização de tarefas através de meios tecnológicos, que eram realizadas com o suporte familiar, e aponta como desvantagens a regressão nas aprendizagens, a falta de socialização e de interação com os colegas, e ainda o vício do jogo.

Como expectativas em relação ao futuro do aluno, o EE, para além da correção do problema físico dos pés, espera que o neto concretize o sonho de ser professor de desenho.

2.2.5. Quadro-síntese da categorização das entrevistas

O quadro 3 apresenta as categorias e as subcategorias utilizadas na análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

Quadro 3 – Síntese da categorização das entrevistas

| Categorias | Entrevistados | | | |
|---|---|--|---|--|
| | Subcategorias | | | |
| | AO | PEE1 | PEE2 | EE |
| Atitudes percecionadas relativamente à inclusão de alunos com NEE no AE | <ul style="list-style-type: none"> Boa aceitação Participação regular dos alunos do CAA na vida escolar do AE | - | <ul style="list-style-type: none"> Nem sempre existe Deve haver mais articulação Pouca preparação dos professores | - |
| Vantagens percecionadas com a inclusão de alunos com NEE | <ul style="list-style-type: none"> Promove a cidadania. | | | - |
| Atitudes percecionadas relativamente ao ensino de EE durante a pandemia | - | - | <ul style="list-style-type: none"> Superou as expectativas Estratégias Aprendizagens | - |
| Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno | <ul style="list-style-type: none"> Boa aceitação no grupo-turma Inclusão no grupo do CAA (SR2) | <ul style="list-style-type: none"> Boa aceitação no grupo-turma | <ul style="list-style-type: none"> Boa aceitação no grupo-turma Inclusão no grupo do CAA (SR2) | <ul style="list-style-type: none"> Pouca interação |
| Caracterização do aluno | <ul style="list-style-type: none"> Deficiência motora Deficiência cognitiva Dificuldades na fala Competências Evolução Características individuais | <ul style="list-style-type: none"> Paralisia cerebral Deficiência motora Evolução | <ul style="list-style-type: none"> Deficiência motora Dificuldades na fala Evolução Empenho Preferências | <ul style="list-style-type: none"> Gravidez planeada e acompanhada Problemas no parto Normalidade até aos 5/6 meses Dificuldades detetadas: equilíbrio; estrabismo; postura e memória. Não aceitação pelo pai Inconformismo dos avós Opinião médica Aprendizagem escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico Competências atuais |
| Relação família/escola | <ul style="list-style-type: none"> Importância do avô | <ul style="list-style-type: none"> Papel dos avós | - | <ul style="list-style-type: none"> Dificuldades com alguns professores |
| Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno na modalidade de Ensino a distância | <ul style="list-style-type: none"> Vantagens (Suporte familiar e apoio dos professores) Desvantagens (Regressão nas aprendizagens; Falta de socialização e interação com os colegas; Sedarismo; Vício do jogo; Suporte familiar; Pouco tempo de aula) | | | |
| Estratégias implementadas com o aluno | - | <ul style="list-style-type: none"> Estimulação motora, da fala e cognitiva | <ul style="list-style-type: none"> Pela PEE (observação; oralidade; fichas de trabalho; participação em atividades do CAA) Pelo fisioterapeuta (exercícios) | <ul style="list-style-type: none"> Tarefas através de meios tecnológicos |
| Expectativas em relação ao futuro do aluno | <ul style="list-style-type: none"> Trabalho que implique imobilidade física | <ul style="list-style-type: none"> Saber andar (“ambição do avô”) | <ul style="list-style-type: none"> Algo para deficientes motores | <ul style="list-style-type: none"> Artes |

2.3. Análise descritiva e interpretativa das Entrevistas

Após a análise de conteúdo das 4 entrevistas realizadas, foi possível encontrar as categorias apresentadas individualmente no ponto anterior, a saber: **Atitudes percecionadas relativamente à inclusão de alunos com NEE no AE; Vantagens percecionadas com a inclusão de alunos com NEE; Atitudes percecionadas relativamente ao ensino de Educação Especial durante a pandemia; Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno; Caracterização do aluno; Relação família/escola; Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno na modalidade de Ensino a distância; Estratégias implementadas com o aluno; e Expectativas em relação ao futuro do aluno.** As categorias foram resultando da agregação de subcategorias implícitas.

A primeira categoria, **Atitudes percecionadas relativamente à inclusão de alunos com NEE no AE**, apenas emergiu das entrevistas às AO e PEE2 dado que são pessoas que se encontram a trabalhar no AE há pelo menos 3 anos. Esta foi constituída a partir de subcategorias distintas.

Da parte da AO: **“Boa aceitação”** e **“Participação regular dos alunos do CAA na vida escolar do AE”**. Assim, segundo a Assistente, os alunos com NEE “são bem recebidos” e “são mesmo muito bem aceites” pela comunidade escolar, e ainda, quando se realizam atividades - curriculares e extracurriculares -, diz a mesma: “nós participávamos e estávamos sempre à espera [...] que convocassem estes meninos também”. Em suma, há boa aceitação e inclusão, mas nalguns casos, foi necessário um trabalho prévio por parte da Professora de Educação Especial, que ia “às turmas, ela punha um vídeo para explicar como eram estes meninos, e eles aceitaram-nos bem”.

Da parte da PEE2: **“Nem sempre existe”**; **“Deve haver mais articulação”**; e **“Pouca preparação dos professores”**. A Professora 2 considera que, para haver inclusão, devem existir “adaptações”, na medida em que “o professor responsável” se deve informar devidamente sobre as características e necessidades do aluno “para que possa depois transmitir aos outros colegas... para que o aluno fique incluído na sala.” Como a própria afirma: “há muitas situações em que [...] não vejo isso, não sinto isso”. Segundo a mesma, existe pouco trabalho colaborativo, já que “com os vários professores das disciplinas, temos pouco tempo, pouca articulação, há pouca disponibilidade”, e nota que alguns dos professores, nem todos, “ainda têm uma certa dificuldade em...em envolver estes miúdos no

seio da turma e nas tarefas”, dando como exemplo: “estás a ver aquela coisa do aluno chegar e dizer, ‘Olha, não tenho aqui nada para ti, podes ir para a sala!’”.

A segunda categoria, **Vantagens percecionadas com a inclusão de alunos com NEE**, só não aflorou da entrevista ao EE. Esta foi definida pela subcategoria **“Promove a Cidadania”**.

De facto, se para a AO, a inclusão de alunos com NEE é fundamental para evitar o seu próprio isolamento, essa inclusão é também favorável para todos os restantes, pois “Eles também aprendem”. Já a PEE1 destaca o papel da inclusão na socialização – como diz, “é vantajoso para a criança e para os outros em termos sociais”, – e na formação das crianças enquanto pessoas, com valores de solidariedade, empatia, afetividade, entre outros, porquanto “prós miúdos ditos normais deve ser por verem a diferença” e, para esta, “eles ficam mais humanizados”. Por fim, a PEE2 realça igualmente a importância da inclusão no desenvolvimento pessoal dos alunos, acrescentando que existe um sentimento de entreajuda e cooperação, bem como de amizade, o que certamente também contribui para o enriquecimento cívico, daí entender que “Gostam da presença uns dos outros e cidadania também faz falta”.

Quanto à terceira categoria, **Atitudes percecionadas relativamente ao ensino de Educação Especial durante a pandemia**, esta apenas emergiu da entrevista à PEE2 pela sua especificidade e resultou das subcategorias **“Superou as expectativas”**, **“Estratégias”** e **“Aprendizagens”**.

A professora fundamentou a sua opinião sobre o ensino durante o confinamento, salientando a diferença entre as duas fases relativamente ao facto de, na primeira, a maioria dos alunos não terem computador. Então, como referiu, “Tivemos de fazer muita ginástica, mas correu bem nesse sentido, arranjámos todos maneira e estivemos sempre em contacto com eles e sempre trabalhámos nas aulas”. Segundo a mesma, recorria ao “telemóvel, via *WhatsApp*” e “Metia pelo telemóvel a ficha e ele fazia a ficha em casa, eu ia lendo e ele ia fazendo”. Por isso, considera que “correram muito bem e superaram as expectativas que eu tinha no início. Nas duas fases”.

Quando questionada sobre as estratégias utilizadas, a professora assumiu que o nível de exigência acaba por ser, por força das circunstâncias, mais baixo porque nem sempre estes alunos têm ajuda. Por essa razão, assumiu que produzia “trabalhos para o ensino a distância ajustados ao que a gente vê que eles conseguem fazer”, pois “em casa, é diferente, estão muito

limitados e têm que ser coisinhas muito básicas que a gente veja que eles conseguem”. Nesse sentido, reconhece que se perdem aprendizagens, visto que o trabalho presencial acaba por ser diferente “no sentido de fazermos com que eles tentem ir mais além”, “porque não conseguimos puxar mais por eles”.

Sobre a quarta categoria, **Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno**, esta foi constituída a partir das subcategorias: “**Boa aceitação no grupo-turma**”; “**Inclusão no grupo do CAA (SR2)**”; e “**Pouca interação**”.

Para a PEE1, o aluno estava bem integrado no grupo-turma, o que confirma com a expressão “Tava, sim”.

Para a AO e a PEE2, ambas consideraram que, por já acompanhar a mesma turma desde o 1º ciclo, existe empatia mútua. A AO diz que “a turma gosta muito dele. Chamavam-no logo e dão-se muito bem com ele” porque “também já está há muito tempo com eles”. A PEE2 acrescenta que “Ele até ia a muitas disciplinas e gostava”, salientando ainda o trabalho colaborativo do conselho da turma a que A. pertence e o papel moderador da diretora de turma, que é tão importante para que haja inclusão, explicando que “É um conselho de turma que [...] acho que... faz a circulação... e colabora muito. É um conselho de turma que simpatizo. Esta diretora de turma tem feito uma força, uma pressão para que as coisas...”.

Apesar disso, ambas notam também que o aluno prefere estar no CAA. A Assistente comenta que “Ele gosta de ir à turma, mas gosta muito de estar aqui”, pois “aqui é diferente, eu acho que estes aqui brincam todos juntos mesmo a jogar e a falar”. E a PEE2, quando questionada sobre onde pensa que o aluno gostava mais de estar, responde de imediato: “Era aqui connosco”.

Ao contrário das entrevistadas anteriores, o EE entende que o seu neto “Não tem assim tanta ligação com a turma. Os professores não interagem. Ele, em certas aulas, ele era considerado invisível”. Queixa-se assim de muitos professores que, no passado, não potencializaram as capacidades do A. e não fomentaram a sua inclusão.

No que diz respeito à quinta categoria, **Caracterização do aluno**, esta resultou de subcategorias muito variadas. Desta forma, optou-se por apresentá-las segundo a pessoa entrevistada.

De acordo com o EE, a mãe “sempre foi muito cuidadosa” e teve uma “**Gravidez planeada e acompanhada**” a nível particular, ou seja, “andou numa médica privada, que a via uma vez por mês”. Porém, por “**Problemas no parto**”, que acabou por ser cesariana, o A. “entrou em paragem cardiorrespiratória”, o que, pela “**Opinião médica**” de um

neurocirurgião de renome que apreciou o caso, e reproduzida pelas palavras do avô, “quando ele entrou em paragem cardíaca, morreram-lhe uma quantidade de células”, “houve aqui um curto-circuito entre o cerebelo e o cérebro” e “já não há nada a fazer”.

A subcategoria “**Normalidade até aos 5/6 meses**” resulta dos excertos da entrevista onde diz que “À partida parecia que estava tudo normal” e “Fizeram o teste do pezinho...tudo normal”.

A subcategoria “**Dificuldades detetadas: equilíbrio; estrabismo; postura e memória**” traduz-se no historial do aluno e relaciona-se também com as subcategorias “**Não aceitação pelo pai**” e com o “**Inconformismo dos avós**”.

Assim, a avó foi a primeira a detetar que algo não estava bem, pois “conforme ela punha a criança no sofá, ela caía para o lado, era preciso estar sempre com 2 almofadas” e depressa ambos foram “vendo que ele tombava para o lado”. Foi nessa altura que os avós procuraram encontrar respostas, não olhando nem a investimento monetário, nem a dedicação pessoal, como podemos ver pelos excertos: “indicaram-nos um neurologista em Lisboa e fomos lá com ele”; “depois fomos ao Lobo Antunes”; “Eu já tinha tudo preparado para ele fazer a ressonância numa clínica particular”; “entretanto, eu consegui levá-lo 2 vezes por semana ao Centro de Paralisia Cerebral.”; “E nós fomos à Figueira da Foz. Nós íamos lá de 3 em 3 meses, à Figueira da Foz.”; “Ele andou muito tempo com botas especiais, que eram mandadas fazer em Lisboa.”; “Tive de me reformar por causa do meu neto..., mas teve de ser!”; e “Então nós fizemos tudo o que podíamos”.

Para apurar clinicamente o que se passava com A., o neurologista recomendou a realização de uma ressonância magnética, mas o pai não concordou devido à pouca idade da criança, tal como se pode verificar nos trechos: “tínhamos de fazer uns exames, um dos quais era uma ressonância magnética”; “E o meu genro disse que não”; e “Não quero!”. Mais uma vez, foi a resolução da avó que foi determinante para a definição da problemática de A. e a necessidade de os avós encontrarem atividades, como a equitação, a hidroterapia, a fisioterapia, entre outras que também eram desenvolvidas no Centro de Paralisia Cerebral, que acionassem e estimulassem o cérebro da criança. Como o avô afirma, “como tem falta de células, esquece, tem de se ir insistindo” e “Ele tem que ter sempre uma atividade. Quanto mais, mais e mais, melhor, estimulado”.

Depois, surgiram problemas com os olhos, dado que “a vista dele começou a ficar muito miúda, muito do lado” e foi preciso encaminhamento para um oftalmologista de Figueira da Foz que “corrigiu com lentes. Nunca chegou a ser operado”.

Em relação à atualidade, o EE refere que A. tem tendência a curvar-se para a frente, ou seja, dificuldades ao nível da postura, como diz “ele tem a tendência de fazer assim (inclina a cabeça para a frente)”.

Sobre as subcategorias “**Aprendizagem escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico**” e “**Competências atuais**”, o EE considera que A. “teve a sorte de ter encontrado bons professores”. Em primeiro lugar, destaca um professor de Educação Especial que teve um papel importante no gosto atual pelas artes, porque, segundo este, “é graças a esse professor, foi um grande professor pra ele, ele desenvolveu muito, que ele gosta de desenhar”. Por essa razão, na atualidade, o avô manifesta, com orgulho que “Ele desenha muito bem”, acrescentando que “Eu, quando vi os desenhos, eu não queria acreditar. Os pormenores, os traços...”. A seguir, refere não só a competência de uma das professoras do 1º Ciclo, porque conseguiu que A. aprendesse a ler e a escrever, mas também a importância que as tecnologias tiveram nesse processo, como se pode comprovar nos seguintes trechos: “teve também uma professora que esteve ali, que era muito boa, muito boa, e o A. aprendeu a ler e a escrever, tudo, tudo, tudo”; e “Usava o quadro eletrónico e dava as aulas todas usando o quadro. E os alunos adoravam e aprendiam”.

Finalmente, para o EE, são “**Características individuais**” do A. a determinação e o empenho, o que fez com que a médica do Centro de Paralisia Cerebral ficasse “admirada com a força de vontade que ele tinha de aprender”. Depois, acrescenta a capacidade de observação, a responsabilidade e a afetividade que conduzem ao gosto por uma boa conversa, como se pode comprovar pelos excertos: “é muito observador”; “sensível, responsável”; “gosta muito de falar. Ele é um falador nato”. E, finalmente, a autonomia e a responsabilidade, de tal forma que na modalidade de ensino a distância, o EE diz que pode “estar descansado com as aulas... à hora certinha, sei que ele está ali no computador”.

Pela entrevista da PEE1, foi possível encontrar 3 subcategorias: “**Paralisia cerebral**”; “**Deficiência motora**”; e “**Evolução**”. A PEE1 esteve presente em várias reuniões com as técnicas do Centro de Paralisia Cerebral da Fundação Calouste Gulbenkian e, segundo a mesma, “ele é um menino de paralisia cerebral... paralisia cerebral entre aspas porque tem aqueles problemas a nível da parte do cérebro”, o que tem impactos significativos fundamentalmente a nível motor, desequilíbrio e descoordenação, como comprova pela sua experiência: “Aquilo é mesmo pesado, a nível da coordenação, a nível da mobilidade era muito... Ele dava saltos para beber”. Por essa razão, a professora ficou muito surpreendida

com a evolução do aluno porque, como diz, “nunca pensei que ele conseguisse com aquele desequilíbrio todo e aquela descoordenação toda que ele conseguisse andar de bicicleta”.

Pela entrevista da AO, foi possível apurar 6 subcategorias: **“Deficiência motora”**; **“Deficiência cognitiva”**; **“Dificuldades na fala”**; **“Competências”**; **“Evolução”**; e **“Características individuais”**.

A Assistente tem acompanhado A., principalmente no CAA. Como deficiência primária, destaca a motora, especialmente o andar, porque não tem equilíbrio, razão pela qual tem de ser acompanhado quando tem aulas com o seu grupo-turma, como expressa nos seguintes excertos do discurso: “no andar... ele tem muitas limitações”; “Levanta-se e agarra-se às coisas, senão cai”; “A gente tinha de o ajudar, a levar à turma”; e “a Ana, a terapeuta ocupacional, é mais com o andar pra ver se ele tem equilíbrio pra conseguir andar sozinho sem a gente ter de o agarrar”. Destaca igualmente as dificuldades com as mãos, razão pela qual tinha fisioterapia, e fazia uso de um rato com *TrackBall*, como se pode verificar nos trechos seguintes: “da escrita, de pegar, de pegar em qualquer coisa, é muito difícil a parte motora”; “Mesmo na caneta, mesmo ao pegar em qualquer coisa... ele tem muita dificuldade”; “ele não pega assim com as mãos como nós pegamos com facilidade”; “No 5º ano, tinha um rato com uma bola”; e “O Rui, o fisioterapeuta, trabalha mais as mãos e os pés”.

A AO reconhece que A., em termos cognitivos, “tem falhas”, momentos de alheamento, e mostra alguma lentidão no raciocínio, exemplificando “ele às vezes está a fazer um trabalho e de repente para. E a gente diz ‘A!’ E ele faz assim (sacode a cabeça) ‘Ah! Já estou a ver!’, mas vai devagarinho”. Acrescenta ainda que A. gosta muito de conversar, mas revela igualmente algumas dificuldades em se perceber bem o que diz, o que é evidente no trecho “Numa conversa, é espetacular, mas tem ali algumas limitações”.

Ao nível das competências, é autónomo na sua higiene pessoal e na alimentação, como se pode constatar nos excertos transcritos: “Vai à casa de banho, a gente ajuda-o até lá e o resto... ele faz tudo. Ele consegue vestir-se, despir-se, limpar-se...”; e “Por exemplo, o lanche. Eles vão buscar o tabuleiro e ele vai igual. Vai, claro, tem que se encostar, quando não se encosta, pronto, mas vai buscar o tabuleiro, vai buscar as coisinhas dele e tudo”. De resto, realiza e participa em todas as atividades desenvolvidas no CAA, como a AO diz “Desde as pinturas, desde conversarmos, desde jogar no computador, de fazer jogos, de ler...”.

Pelas palavras da entrevistada, verificou-se evolução e progressão no aluno. A AO afirma que “No 5º ano, tinha um rato com uma bola que ainda usou durante um tempo, mas

agora é tudo igual aos outros... tudo igual”. Usava um andarilho, que, entretanto, ficou pequeno, e “No início tinha mais dificuldade, agora já não”. Por isso, considera que A. “Evoluiu [...] Nota-se bem a diferença [...] já o deixo andar sozinho, mesmo que ele se espalhe”. Esta evolução, segundo a AO, é fruto da sua determinação, empenho e desejo de querer superar as suas dificuldades. Por essa razão, diz “Eu consigo, eu consigo” e “Eu vou conseguir andar como os outros meninos”. A AO concluiu a entrevista destacando a afabilidade do aluno, pois “é muito simpático, muito meiguinho” e “tem muita força de vontade... muita força de vontade”.

Para terminar esta categoria, resultaram da entrevista à PEE2 as subcategorias: **“Deficiência motora”**; **“Dificuldades na fala”**; **“Evolução”**; **“Empenho”**; e **“Preferências”**.

Esta professora trabalhou presencialmente com o aluno ao nível do CAA do 7º ao 8º ano e, através de meios tecnológicos, no 9º ano. A nível motor, a PEE2 diz que A. tinha “de circular sempre com o apoio do [...] braço para não cair”. Depois, acrescenta que “ele tem problemas da fala”, essencialmente ao nível da pronúncia.

Como o acompanhou ao longo de 3 anos, apercebe-se de alguma evolução a nível cognitivo, na leitura e na expressão escrita. Nas palavras da entrevistada, “Nota-se que, intelectualmente, desenvolveu muito mais nestes 3 anos”, considerando que, pelo facto de já estar mais crescido, revela capacidade de se fazer “de desentendido quando não lhe agrada a conversa”. Quanto à expressão oral e escrita, acha que já está “a ler melhor, a escrever melhor... ainda demora, mas mesmo assim... já sem erros”, o que tem conseguido graças ao seu empenho e esforço, porque, como diz, “é um miúdo que trabalha!” e tem “muita força de vontade”.

Finalmente, a entrevistada reitera o que os entrevistados anteriores já afirmaram sobre o gosto de A. pelas artes, pois “Ele gosta muito de desenhar e de pintar”.

Relativamente à sexta categoria, **Relação família/escola**, a mesma foi constituída a partir das subcategorias **“Importância do avô”**; **“Papel dos avós”**; e **“Dificuldades com alguns professores”**.

As duas primeiras subcategorias são muito semelhantes, porém, enquanto a PEE1 se refere aos avós como um todo porque acompanhou A. quando era mais pequeno, a AO destaca o avô, já que a partir do momento em que A. transitou para a escola sede, passou a ser este o elemento mais presente. A PEE1 refere que “estes avós foram o pilar pra ele... apoiaram-no em tudo”, “Desde ficar com ele até financeiramente [...] eles queriam tanto que

ele andasse que investiam muito dinheiro deles em terapias diferentes”, por isso, “ele tinha as terapias da fala e da ocupacional, a fisioterapia, a equitação, a natação, o Centro em Lisboa”, ou seja, “eles investiram, investiram, investiram dinheiro”. A AO diz que A. “agora já vinha na carrinha, mas antes era o avô que o vinha trazer, [...] que é o encarregado de educação” e que “puxa muito, muito, muito por ele e quer que ele faça as coisas certinhas e direitinhas”.

O EE fez parte da Associação de Pais e sempre lutou pelos direitos do neto. Por essa razão, não tem problemas em declarar que se deslocou à Direção do AE para reclamar quando sentia que A. não estava a ser devidamente acompanhado. Tal depreende-se do discurso do entrevistado: “Eu fui lá falar com os professores da direção porque houve lá uma professora de ciências que esteve lá, que, durante um período inteiro só lhe deu 3 aulas”; “Havia professores que chegavam e diziam ‘Vá, A., toma, faz lá este desenho!’ Numa aula de ciências, fazer um desenho!? Pois também não aprende, não é?”; e “sendo uma criança com problemas, têm que ver e têm que ter um trabalho específico, próprio para estas crianças”.

A sétima categoria, **Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno na modalidade de Ensino a distância**, emergiu de todas as entrevistas e adveio das subcategorias “**Vantagens**” e “**Desvantagens**”.

O **suporte familiar**, principalmente do avô, é apontado como Vantagem pela AO e PEE2. A primeira salienta o apoio do EE a nível curricular, dizendo que “a nível da leitura, da escrita e da escola, o avô puxa muito por ele”. Tal é corroborado pela PEE2, que acrescenta que A. “tem uma família que também é exigente com ele em termos de trabalho e sempre não se perdeu assim” tantas aprendizagens.

A PEE2 refere igualmente o **apoio dos professores** como Vantagens, já que, segundo a mesma, “E depois também tem o apoio dos professores todos, não é? Ele esteve em casa, mas esteve sempre em aula”.

A mesma entrevistada aponta como desvantagem o **pouco tempo de aula**, queixando-se da duração das aulas, porque estas tinham “Pouco tempo... estar muito pouco tempo com o aluno...”.

O EE, também na subcategoria das desvantagens, considera que existiu uma **regressão nas aprendizagens**, afirmando mesmo que “O A. hoje escreve mais devagarinho do que quando estava na quarta classe” e que “ele já leu melhor do que está a ler agora”. Segundo o mesmo, este retrocesso deve-se a duas razões. Em primeiro lugar, ao facto de as tarefas não terem de ser sempre feitas no imediato, e “Começa a habituar-se a escrever devagar e não desenvolve com a rapidez que estava habituado”. Em segundo lugar, depois,

existe dificuldade em o aluno acompanhar as disciplinas que se baseiam em conhecimentos e/ou conteúdos práticos através da câmara do computador, como o próprio diz, “Por exemplo, na História e Geografia. Como são aulas que funcionam muito com exemplos, através do computador não consegue, não é?”, e que “Há coisas que só vendo como se fazem é que [...] a gente aprende”. Portanto, o EE conclui que “em certas disciplinas ele perdeu aprendizagem”.

A terceira desvantagem apontada, comum a todos os entrevistados, foi a **falta de socialização e interação com os colegas**. Para a AO, “faz-lhe falta o convívio com os outros meninos”, pois “passa muito tempo sozinho”. Para a PEE1, “nunca é positivo estar sozinho, longe da interação pessoal com os colegas”. Para a PEE2, a interação que se cria em sala de aula é importante, como se depreende do trecho: “a parte emocional, para mim, a meu ver, é mais importante para o bem-estar deles”. A mesma professora acrescenta ainda que, em muitas aulas, sentiu que A. tinha saudades de estar junto dos colegas, como se pode verificar pelos excertos: “Quase todas as aulas me está a dizer ‘Ai, eu queria tar ai!’ (ri-se)... Sempre!”; “ele queixa-se... queixava-se com frequência... estava triste e queria era estar aqui com os colegas”; e “sendo mais feliz seria aqui¹⁸, certamente!”. Neste aspeto, o EE concorda com os anteriores entrevistados, reafirmando “Ele quer ir para a escola. Ele quer ir para a escola. Ele sente a necessidade da companhia dos colegas”, “Ele tem muita falta de convívio”, e confirma a opinião da PEE2 ao dizer “Inclusive as professoras da unidade... elas põem-nos em contato. Ele tem saudades!”. Destaca-se, finalmente, que para o EE a interação estimula a aprendizagem, como se pode verificar nas frases: “Ele tem muita falta dos colegas porque os próprios colegas também o fazem estimular. Um diz uma coisa, outro diz outra”; “e daí eu dizer que lhe faz muita falta o convívio”.

A quarta desvantagem, que sobressaiu das entrevistas às AO e PEE1, foi o **sedentarismo**, uma vez que o aluno passa muito tempo em casa e ao computador, o que pode impedir a sua evolução física, como é visível nos trechos: “Ele tem muita força de vontade de fazer as coisas que os professores mandam, mas não é a mesma coisa ficar o dia inteiro em frente ao computador”; “depois a nível de... motora, não sei... Ele agora não tem terapias nenhuma. Tem *online*, mas não é a mesma coisa”; e “em termos de mobilidade”.

Já para o EE, decorrente do facto de estar pouco ativo e em casa, surge uma outra desvantagem, **vício do jogo**, pois, como ele comenta, “O problema dele são os jogos do

¹⁸ Referindo-se ao CAA.

computador, é um vício, principalmente agora que está muito tempo em casa. Por isso, faz-lhe falta ir para a escola”.

Por fim, a última desvantagem, que para as restantes constituiu uma vantagem, é o **suporte familiar**. O EE acha que A. não conseguiria acompanhar e realizar as tarefas solicitadas pelos professores na modalidade de ensino a distância sem a sua ajuda ou dos pais, o que não aconteceria se estivesse presencialmente na escola, porque aí seriam os professores a ajudá-lo, pois, segundo ele, “eles mandam as fichas. Mas ele depois, quando tem dúvidas vem ter connosco, quando devia ir ter com os professores”. Esta opinião está bem resumida neste excerto do seu discurso: “Sejamos francos! Há muita coisa aqui em casa, que é com o meu apoio, com o apoio da mãe... Se não tivesse, não tinha as notas que tem”.

Relativamente à oitava categoria, **Estratégias implementadas com o aluno**, a mesma emergiu das entrevistas às PEE e ao EE a partir das subcategorias “**Estimulação motora, da fala e cognitiva**”; “**Pela PEE** (observação; oralidade; fichas de trabalho; participação em atividades do CAA)”; “**Pelo fisioterapeuta** (exercícios)”; e “**Tarefas através de meios tecnológicos**”.

As estratégias referenciadas pela PEE1 dizem respeito à modalidade presencial. Então, a professora diz que “Comecei a apoiá-lo muito... na mobilidade... no levantar”, “foi muita estimulação ao nível da motricidade, a nível da fala, da psicomotricidade”, que “Treinava-o ainda com o andarilho” e que usava uma barra que existia no refeitório da escola para o ensinar a dar passos, como se pode comprovar com o seguinte excerto: “ensinei-o a agarrar e depois a desandar com a mão e a dar um passo, voltava com a mão, e andar um passo [...] que era para o cérebro incorporar aquele movimento”.

A PEE2 recorreu a várias estratégias, nomeadamente no que diz respeito ao domínio da fala, da pronúncia e da leitura, evidente nos trechos: “ele tem problemas da fala, tenho de estar sempre, por vezes corrigir, tentar pronunciar”; “às vezes ajudar a pronunciar os textos para escrever melhor”; “Também ajudar na leitura.”; “casos de leitura para perceber algumas palavras que ele não conseguia dizer, sabes que os ‘traz’, os dígrafos”. Nesta modalidade de ensino, recorre frequentemente a “fichas de trabalho” e a sua avaliação do A. assenta essencialmente “na observação, fichas, trabalhos e diálogo com o aluno”. Quando prepara atividades com os alunos do CAA, procura incluir A. e, sempre que possível, encontra formas de participação de A. nessas iniciativas, como no exemplo da celebração do Dia de Camões, que consistia na declamação de um poema: “o A. também disse e ele ouviu os colegas a

dizerem. Foi uma estratégia para o incluir, aliás, em quase todas as aulas... ele entrava sempre em conversa com os colegas”.

A PEE2 menciona ainda que, da parte dos técnicos do CRI, também são utilizadas estratégias com A., referindo a disponibilização de exercícios por parte do fisioterapeuta, como se pode comprovar em: “o fisioterapeuta manda-lhe exercícios pra ele fazer e ele cumpre aquilo à risca”.

Por fim, o EE informa que os professores disponibilizam tarefas, que o aluno faz, e depois devolve para avaliação, ou seja, realiza “Fichas de trabalho ou exercícios que ele depois submete na *Classroom*. Outras vezes, envia por *e-mail* ou pelo *WhatsApp*”.

A nona e última categoria, **Expectativas em relação ao futuro do aluno**, surgiu de todas as entrevistas a partir das subcategorias: “**Trabalho que implique imobilidade física**”; “**Saber andar**”; “**Algo para deficientes motores**”; e “**Artes**”.

Todos os entrevistados se centram nas dificuldades motoras de A.. No início, quando A. se encontrava no enino pré-escolar, segundo a PEE1, “as expectativas deles eram muito altas, completamente desfasadas da capacidade, da realidade”, e “aquela ambição do avô, aquele querer tanto que ele andasse”, pois, “para o avô então, aquilo era uma coisa... ele não podia imaginar que aquele neto iria andar de cadeira de rodas”. Presentemente, o EE tem consciência da incapacidade de A., principalmente porque “O problema maior dele é os pezinhos. Ficou com os pés defeituosos”, daí que, neste momento, gostaria que o neto concretizasse os seus desejos, que é “ser professor de desenho, e de coisas visuais”.

A AO afirma que “A nível motor não vai conseguir. No futuro, um trabalhinho no computador”, reafirmando a sua força de vontade quando comenta que A. “Tem muitas limitações, mas acho que ele consegue”.

Concluindo, a opinião da PEE2 é que, uma vez que “já consegue ler e escrever... uma papelaria, uma biblioteca, algo assim que... ele não se pode é movimentar muito”.

3. Dados recolhidos por observação naturalista

3.1. Síntese global

Quadro 4 - Síntese global das observações

| Categories | Subcategories |
|---|---|
| Receção | <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento afável • Descontração antes do início da aula |
| Relação PEE/aluno | <ul style="list-style-type: none"> • Cumplicidade |
| Caracterização do aluno | <ul style="list-style-type: none"> • Atitudes: <ul style="list-style-type: none"> - pontualidade - simpatia - boa disposição - determinação - vontade de aprender • Comportamento motor: <ul style="list-style-type: none"> - tendência a curvar-se - deixa cair materiais com facilidade - abana e coça a cabeça / movimentos repetitivos da cabeça - balança o corpo - lentidão com as mãos • Expressão facial • Dificuldades: <ul style="list-style-type: none"> - organização dos materiais - expressão oral - algumas falhas de memória - pouca autonomia • Competências: <ul style="list-style-type: none"> - sabe o seu nome, algumas profissões, os meses e os dias da semana - sabe o seu número de telemóvel e os nomes dos pais - sabe as cores e algum vocabulário em inglês - lê devagar, de forma soletrada, mas correta - lê corretamente palavras já conhecidas |
| Estratégias implementadas com o aluno | <ul style="list-style-type: none"> • Programa semanal de atividades de Educação Física para realizar em casa • Uso da câmara para orientar o aluno no trabalho • Relativização da dificuldade do aluno • Ficha de trabalho com grau de dificuldade acessível para favorecer a motivação • Uso da <i>Classroom</i> para disponibilizar fichas de trabalho com exercícios onde o aluno sente dificuldades • Atribuição de tarefa de memorização do número de telemóvel • Pedido de conclusão da ficha com o avô ou um familiar • Promoção da aprendizagem por autodescoberta • Reforço positivo |
| Atitudes relativamente à inclusão do aluno | <ul style="list-style-type: none"> • Interação com a AO do CAA • Interação com os alunos do CAA |

3.2. Síntese descritiva e interpretativa

Após a análise de conteúdo dos registos de observação (**Apêndice XIV**), foi possível apurar 5 categorias: **Receção**; **Caracterização do aluno**; **Relação PEE/aluno**; **Estratégias implementadas com o aluno**; e **Atitudes relativamente à inclusão do aluno**.

Nas duas observações efetuadas, verificou-se que, logo que a Professora ligava o *Meet* para começar a aula, **Receção**, A. já estava *online* e, depois de um **Cumprimento afável** entre ambos, existiu sempre um momento de **Descontração antes do início da aula**, em que A. contava as novidades que considerava pertinente dizer à professora e esta brincava com ele, estimulando o seu raciocínio e sentido crítico com o recurso a piadas ou exploração de assuntos do interesse do aluno. Na 1ª aula, A. “mostra folhas com desenhos do *Dragonball* e dialoga com a professora”. Na 2ª aula, “O aluno está a cantar música brasileira e a professora brinca com ele e conversa com ele sobre isso e sobre futebol”. Em suma, a **Relação PEE/aluno** baseia-se na **Cumplicidade**, como se pode verificar nos seguintes excertos da 1ª aula: “A. – *Adorei a sua mensagem do WhatsApp. / P. – Não esteja a desconversar! / A. ri-se e mostra a ficha de trabalho*” e “A professora ri-se com o aluno”.

A categoria **Caracterização do aluno** resultou das Subcategorias **Atitudes; Comportamento motor; Expressão facial; Dificuldades; e Competências**.

Ao nível das **Atitudes**, como já foi referido anteriormente, nas 2 aulas, o aluno já se encontrava na sala virtual à espera da professora, o que permite identificar a sua **pontualidade**. Em seguida, A. mostra **simpatia e boa disposição** “Sempre com um sorriso” e fazendo piadas, das quais se ri, como nos exemplos: “profissão... Aqui, brinca, dizendo ‘desenhador’, mas depois corrige e diz que é estudante” e “*Depois escrevo o resto (coça a cabeça atrás)... nós não estamos aqui pra perder tempo.../ O aluno faz o comentário e ri-se da piada que fez*”. É evidente ainda a sua **determinação** quando afirma “A. – *Sim. Eu sou capaz sou. É como na escola, também tenho de trabalhar muito. Tenho de trabalhar aqui também*”; “A. – *Quero ser desenhador! Primeiro a gente estuda, e depois é que é desenhador...*” e “*Eu atraso um pouco a escrever porque eu quero escrever as letras bem!*”. A. é assim perfeccionista, sonha ser desenhador e acredita que, para concretizar esse sonho, tem de estudar e trabalhar para o conseguir, daí a sua **vontade de aprender**. Pede à professora ajuda quando não percebe algo, como é o caso do significado de uma palavra ou no trabalho com dinheiro, como se pode comprovar pelos excertos: “Pergunta o significado da palavra ‘exercer’” e “*O dinheiro é uma dificuldade que eu sinto*”.

Ao nível do **Comportamento motor**, verificou-se que, em termos posturais, por várias vezes, A. tem **tendência a curvar-se**, principalmente quando está a escrever ou a pintar nalgum exercício das fichas de trabalho (“Inclina-se sobre a folha para fazer uma cruz na resposta certa”; “começa a escrever, deitando-se sobre a folha”). Em segundo lugar, A. manifesta descoordenação motora, evidente no manuseamento de objetos, pelo que **deixa cair**

materiais com facilidade (“Deixa cair o lápis e volta a apanhar do chão”; “Deixa cair o lápis, inclina-se para o apanhar”). A. também exibe movimentos repetitivos e estereotipados quando **Abana e coça a cabeça** e faz **movimentos repetitivos da cabeça**, o que acontece quando está concentrado (“coça a cabeça atrás”) e quando está divertido (“faz movimentos frequentes com a cabeça”; “fá-lo abanando a cabeça ao falar”; e “Não para quieto com a cabeça, para a frente e para trás”). Paralelamente, **balança o corpo**, como se pode verificar nos seguintes registos: “Inclina-se para a frente e para trás com frequência e não para quieto” e “Balança-se para a frente e para trás”. Por fim, notou-se em A. **lentidão com as mãos**, pelo que “leva tempo a rodear as palavras com o lápis de cor” e “Volta a escrever, mas demora”.

Quanto à **expressão facial**, pode-se afirmar que esta vem corroborar a atitude de simpatia de A. enquanto reveladora da relação afável e descontraída existente entre os intervenientes. Por isso, os registos de observação são: “sorridente”; “sorrindo”; e “Sempre com um sorriso”.

Ao nível das **Dificuldades**, observaram-se alguns problemas na **organização dos materiais** necessários para as aulas, tendo sido registado que: “Anda um pouco perdido nas folhas à procura da pergunta”; “Muita confusão com papéis”; “levanta-se e vai buscar a ficha para a aula e demora um bocadinho”; e “Volta a levantar-se para ir buscar um estojo com lápis de cor”. No domínio da **expressão oral**, revela alguns problemas na construção frásica e na inversão de letras (principalmente entre o “r” e o “l”), como são exemplos: “*Vocês esquecem eu falei*”; “*Eu atraso um pouco a escrever porque eu quero escrever as letras bem!*”; e “responde que está a ‘ladlar’”. A terceira dificuldade que emergiu da 1ª Observação foi **algumas falhas de memória**, nomeadamente quando o aluno não sabe o seu número de telemóvel e, no final da aula, quando “diz à professora que quer dizer uma coisa, mas fica a pensar, calado, e depois diz que já não se lembra”. Por último, verificou-se **pouca autonomia** quando na 2ª Observação A. “Tem dificuldade em encontrar a palavra na sopa de letras sozinho e precisa de ajuda”.

Para terminar esta categoria, ao nível das **Competências**, A. **sabe o seu nome e o dos pais, algumas profissões, os meses e os dias da semana, o seu número de telemóvel, bem como as cores e algum vocabulário em inglês**. No domínio da leitura, **lê devagar, de forma soletrada, mas correta** (“Lê devagar, mas bem” e “Demora a escrever e soletra a palavra ‘estudante’ enquanto escreve.”) e **lê corretamente palavras já conhecidas** (“Lê corretamente as palavras que já tinha encontrado na aula anterior”).

Na categoria **Estratégias implementadas com o aluno**, foi possível apurar 9 subcategorias.

No diálogo que aqui se transcreve (“A. – *O professor de educação física não tem aparecido porque tá a dar aula aos colegas e não pode me dar aula.[...]Mas eu faço educação física, sem ser na escola, faço aqui em casa.* / P. – *Eu sei. Já me contaste. Até tens aí um programa para a semana inteira, não é?* / A. – *Sim.*”), foi possível concluir que alguns professores, como é exemplo o de Educação Física, colocam na *Classroom* um **Programa semanal de atividades para realizar em casa**. Ainda, usando esta plataforma digital, a PEE faz **Uso da Classroom para disponibilizar fichas de trabalho com exercícios onde o aluno sente dificuldades**, como é evidente no registo “A professora promete colocar na *Classroom* exercícios com problemas que envolvam dinheiro”. Para além desse recurso, a professora faz **Uso da câmara para orientar o aluno no trabalho**, principalmente quando A. não encontra a ficha de trabalho correta, o que é visível nos seguintes exemplos: “A professora mostra a página certa e ele já consegue encontrar” e “A professora mostra a ficha para confirmar se é a correta”.

Relativamente às fichas de trabalho e ao que foi possível observar, a primeira (**Anexo 5**) foi de mais fácil resolução para o aluno, o que permitiu chegar à subcategoria **Ficha de trabalho com grau de dificuldade acessível para favorecer a motivação**, já que A. “Fica muito contente quando acerta” as respostas aos exercícios e comenta essa situação com satisfação e até diversão, como é visível no registo “Volta à pergunta da ficha de trabalho e acerta a resposta. A professora diz que a ficha é muito fácil e o aluno responde: / A. – *Isso é que eu gosto!*”. A segunda ficha (**Anexo 6**) era composta por uma sopa de letras, o que à partida poderia até parecer desadequado para o ano de escolaridade, no entanto, “A ficha tinha atividades aparentemente acessíveis, mas o aluno demorou algum tempo a concretizá-las”, mostrando dificuldades ao nível da ortografia, principalmente nos fonemas. Para o ajudar, a professora recorre à **Promoção da aprendizagem por autodescoberta**, “dando pistas para o aluno encontrar as palavras”, e ao **Reforço positivo**, quando “elogia o aluno por falar em inglês e o aluno manifesta contentamento, dizendo que professor é *‘teacher’*”.

Convém ainda salientar que a primeira ficha implicava dados da família, pelo que a professora fez o **Pedido de conclusão da ficha com o avô ou um familiar**. Neste instrumento de trabalho, era solicitado o número de telemóvel do aluno, algo que o mesmo não sabia. Como tal, e por considerar importante, em primeiro lugar, “A professora pede para que o aluno escreva o número num papel para assim o poder decorar”, e depois, “diz ao aluno

que decore o número até à próxima aula”, o que nos permitiu chegar à subcategoria **Atribuição de tarefa de memorização do número de telemóvel.**

A última estratégia observada foi a **Relativização da dificuldade do aluno** em deixar cair os materiais escolares, quando “A professora desdramatiza o facto de ter deixado cair o lápis, dizendo que ela própria está sempre a deixar cair coisas”.

A última categoria, **Atitudes relativamente à inclusão do aluno**, engloba 2 subcategorias.

Por um lado, verificou-se a existência de **Interação com a AO do CAA** quando “A assistente operacional [...] vai junto do computador e fala com o aluno, cumprimentando-o.” e quando a PEE “comenta a ligação afetiva” entre ambos.

Por outro lado, observou-se alguma **Interação com os alunos do CAA**. Na primeira aula, “a professora chama todos os colegas do CAA junto do computador para que estes o cumprimentem”. Na segunda aula, “Os colegas da sala vão junto do computador e mostram-lhe os desenhos que fizeram e conversam sobre figuras dos jogos que costumam jogar *online*”; a partir desta observação, conclui-se que “Os alunos jogam *online* após o horário escolar”. No final das duas aulas, “Todos os colegas desejam ‘bom fim de semana’ e ele retribui”.

4. Triangulação dos dados

Para se proceder à síntese global da informação recolhida, é fundamental recorrer à triangulação dos dados. Segundo Holanda e Farias (2020), a triangulação é uma técnica que remonta aos anos 50, “quando Campbell e Fiske (1959) desenvolveram a ideia de operacionalidade múltipla, [...] como um dos caminhos escolhidos pelos pesquisadores para garantir maior cientificidade às suas pesquisas qualitativas, como forma de afiançar os princípios de confiabilidade, validade e generalização.”

Assim, analisaram-se os diferentes instrumentos de recolha, tendo-se em conta também a revisão da literatura efetuada.

A recente legislação que suporta a Educação Inclusiva apresenta a inclusão como um trilho para a equidade e a melhoria da qualidade do ensino de todos os alunos (Agência Europeia, 2014, p.9). De facto, pelas categorias respeitantes à inclusão que emergiram das entrevistas, pode-se aferir que todos os alunos ganham com a presença e participação dos alunos com NEE (quer na escola, na sala de aula com o grupo/turma, ou no CAA), contribuindo para a melhoria da formação enquanto cidadãos respeitantes da diferença e colaboradores nos processos de aprendizagem. Também se pode afirmar que o Agrupamento de Escolas valoriza a Inclusão face à população escolar multicultural que o frequenta, daí que os alunos já estejam habituados a conviver com a diversidade, tendo sido referido pela AO a existência de iniciativas de sensibilização e confirmada a participação dos alunos do CAA nas atividades da Escola sede. No entanto, à exceção do encarregado de educação, que reconheceu a importância da relação interpares como elemento promotor da aprendizagem, todos os entrevistados encaram fundamentalmente a inclusão numa vertente onde a socialização é o elemento mais forte.

É evidente, em todos os instrumentos de recolha de dados, a existência de uma relação de colaboração entre a escola e a família, desde o apoio prestado pelas docentes, assistentes operacionais e técnicos do CRI que com ela articulam, à procura de medidas de suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento motor do aluno, como são exemplos o andarilho, o computador / tablet e teclado fornecidos pelo CRTIC.

Efetivamente, a família, representada pela figura do avô, tem tido uma participação muito ativa no processo, não só clínico, mas também educativo de A., o que se tem revelado muito eficaz na sua evolução, quer cognitiva, quer motora. Segundo os entrevistados, o ensino a distância com este aluno só resultou por duas razões: a determinação e a persistência do

aluno; e o apoio familiar na concretização e motivação para a realização das tarefas propostas pelos professores.

De acordo com o Relatório da OCDE (2021, p.2), as rotinas diárias e as interações sociais são adjuvantes na manutenção de uma boa saúde mental, o que ficou comprometido com o confinamento e o fechamento das escolas durante a pandemia. O desejo manifestado por A. em regressar às aulas presenciais e sustentado pelo encarregado de educação, bem como as opiniões de todos os entrevistados, reforça a perceção de todos quanto à importância da escola para a socialização enquanto promotor da aprendizagem. Para o encarregado de educação, também se aprende em contacto com os outros e a interação com os colegas é importante para o desenvolvimento integral enquanto pessoa. A Terapeuta Ocupacional, na avaliação final do 3º Período (**Anexo 3**), refere igualmente o “cansaço” do aluno e o desejo de este retomar o convívio com os seus pares.

Ainda segundo o mesmo documento da OCDE (2021, p.7), a escola favorece o sentimento de pertença a uma comunidade e o acesso a exercícios físicos. Assistir a aulas com recurso a uma câmara, enquanto o grupo/turma se encontra presencialmente na sala de aula, não favorece a integração no grupo. Por exemplo, o professor de Educação Física dá a aula à turma e coloca exercícios na *Classroom* para A. realizar sozinho em casa, longe dos colegas (**Anexo 7**).

Pelos motivos enunciados anteriormente, o aluno, apesar de manter contacto com alguns dos colegas com recurso a meios digitais, de acordo com o EE e a PEE2, sente-se mais incluído no grupo do CAA do que na turma. Tem, por isso, necessidade de regressar ao ensino presencial, o que corresponde ao que os professores e demais entrevistados manifestaram sobre a sua inclusão.

Como já ficou explícito, o empenho e a vontade de aprender do aluno foi evidente, por exemplo, na assiduidade e na pontualidade, na realização e entrega atempada dos trabalhos atribuídos, e no frequente contacto que procurou estabelecer com os professores, tanto nas aulas síncronas para esclarecer as dúvidas, como através da *Classroom*, do *e-mail* ou do *WhatsApp* noutros momentos extra-aula.

Verificou-se igualmente que A. poderia, nalguns casos, ter recorrido a meios tecnológicos facilitadores, como o uso do *Word* ou do *Google Docs*. Pelo contrário, imprimiu quase sempre as fichas disponibilizadas pelos docentes e resolveu os exercícios manualmente, tirando depois fotos, que devolveu para avaliação. Segundo o EE, estes procedimentos eram executados por A. de forma autónoma, o que se pode considerar como uma mais-valia na

promoção de uma das competências que também está prevista no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Assim, por ter cumprido com sucesso todas as medidas previstas no seu RTP, mesmo em E@D, o aluno foi proposto pelo Conselho de Turma para Quadro de Excelência (**Anexo 4**).

Em relação ao estudo que se fez das tarefas disponibilizadas na *Classroom*, verificou-se que algumas tarefas ou atividades não estimulavam o aluno para novas descobertas ou para o desenvolvimento da sua aprendizagem. A título de exemplo, na disciplina de História, algumas das tarefas propostas consistiram predominantemente em desenhos dos reis, que o aluno depois apresentava à turma nas aulas síncronas (**Anexo 8**). O aluno gosta de desenhar, é certo, mas há que fomentar o gosto por outras atividades que desenvolvam o seu raciocínio e a aquisição de conteúdos. Esta é uma das constatações que ajuda a sustentar a opinião do EE quando considera que houve regressão nas aprendizagens.

Pelo contrário, alguns professores mostram, pelas fichas disponibilizadas, algum cuidado na tipologia de exercícios, com o recurso à imagem, escolha múltipla, resposta curta, e ainda no tamanho da letra, como é exemplo a disciplina de Físico-Química (**Anexo 9**). A professora de Inglês promoveu também interação verbal em duas aulas síncronas, ao mesmo tempo que procurou que o aluno participasse na aula (**Anexo 10**).

Pode-se inferir, a partir da entrevista à PEE2, que o professor, presencialmente, tem mais facilidade em apurar as dificuldades que o aluno evidencia e as suas peculiaridades, encontrando recursos e atividades para as colmatar. Na modalidade à distância, existe o receio de o aluno não conseguir realizar as tarefas sozinho, o que pode ser um fator de desmotivação, e tem-se em conta também que a família não deve ser sobrecarregada. Por essa razão, existe um certo facilitismo e uma redução no nível de exigência.

Considerando as dificuldades do aluno com SDW, é notória a evolução motora, se bem que existam vários estudos que destacam os efeitos negativos da pandemia, pela diminuição da atividade física face a uma vida mais sedentária (Xiang et al., 2020). Pelas observações, detetaram-se problemas posturais e de coordenação, embora a apetência do aluno para o desenho comprove um grande progresso com as mãos (no 5º ano de escolaridade, o aluno usava plasticina nos lápis e canetas para escrever). Na fala, continua a evidenciar alguns problemas de articulação, pelo que a terapia da fala e o trabalho da PEE fizeram falta.

Branquinho et al. (2021, p.2) cita vários estudos que evidenciam o impacto do isolamento e da solidão junto das crianças e jovens durante e após a pandemia. E, ainda, refere que a partir das investigações já realizadas, apesar de ser cedo para avaliar as

consequências ao nível da aprendizagem, o ensino a distância poderá ter causado perdas cujos efeitos ainda estão por apurar.

Para finalizar, é óbvia a consciencialização de todos os entrevistados em relação às expectativas de futuro em como o aluno só ganhará com o regresso ao ensino presencial, a todos os níveis, de saúde (física e psicológica), da socialização e das relações interpessoais e da aprendizagem.

PARTE V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, pretende-se apresentar algumas das reflexões que foram emergindo ao longo do trabalho, não só pela pesquisa teórica e empírica, mas principalmente a partir da recolha, análise e tratamento de dados.

Como afirma Rodrigues (2021), “a Inclusão é um processo sistémico, um valor transversal a toda a escola, a todo o sistema educativo e a todas as sociedades” (p.76). Os alunos com Necessidades Específicas de Educação encontram-se no Ensino Regular e, por isso, precisam, não só de uma educação adequada às suas necessidades e/ou competências, mas também do acesso a uma educação dentro dos princípios do respeito e da igualdade de oportunidades, mesmo quando se vive uma situação de pandemia.

Uma Escola Inclusiva tem, pois, por missão reinventar-se e encontrar formas de partilha e construção da aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, respondendo às especificidades de cada aluno. Porém, tal com a Comissão Internacional criada pela UNESCO alerta, há que estar cientes que “Nothing can substitute for collaborative work, collective thinking, dialogue and co-construction” e que “It is an illusion to think that online learning is the way forward for all” (International Commission on the Futures of Education, p.8).

Estas reflexões relevam os desafios colocados, quer a professores, quer a alunos, com maior acuidade, num contexto global pandémico, em que o ensino presencial é dificultado e substituído pelo ensino remoto.

Havia ainda muitos professores que não possuíam competências digitais e não dominavam o mundo tecnológico, assim como muitos alunos que, apesar de serem dependentes de redes sociais (*Facebook, Instagram, TikTok...*) e jogos *online*, não são usuários *expert* das tecnologias necessárias para a sua aprendizagem (saber pesquisar e processar informação; usar o Word/Docs, o Excel/Sheets, o Powerpoint/Slides...), acontecendo também o oposto, que era muitos alunos não terem qualquer meio tecnológico.

Quando o nosso trabalho começou, tinha como objetivo principal analisar como se processou a intervenção educativa com um aluno do 3º ciclo do Ensino Regular com Síndrome de Dandy-Walker em contexto de Pandemia Covid-19. Para tal, e para procurar respostas aos objetivos específicos, procedeu-se ao enquadramento teórico e recorreu-se à metodologia qualitativa, já apresentada em devido tempo.

Como já foi explicado ao longo do trabalho, o aluno sujeito do estudo, por ser considerado doente de risco, beneficiou de um plano de desenvolvimento de aprendizagens

em E@D ao abrigo do Despacho n.º 8553-A/2020, de 4 de setembro. É de ressaltar que não se teve em conta neste estudo o período de confinamento, em que toda a turma se encontrou na modalidade de Ensino Remoto.

Acrescenta-se ainda que, nesta turma, por coabitar com pessoas de risco, manteve-se também nesta modalidade de ensino um outro aluno não abrangido por Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Este aluno frequentou todas as disciplinas com recurso a câmara na sala de aula via *Meet* e com recurso à *Classroom*, concluindo o ano letivo com excelente aproveitamento.

Em relação à problemática de saúde do aluno, a partir da entrevista ao encarregado de educação, segundo um médico especialista e conceituado na área, a SDW do aluno não é o resultado de uma malformação genética do sistema nervoso central, mas sim de um período de anoxia sofrido durante o parto. Esta informação não consta em nenhum relatório médico incluído no processo individual do aluno, no entanto, pode justificar a progressão motora que o aluno tem vindo a desenvolver – atualmente, já caminha, ainda com algum desequilíbrio, mas sem recurso a nenhum apoio, como andarilho, muletas, ou outro tipo de suporte. Num trabalho futuro, agora que o aluno já se encontra no ensino presencial, seria interessante verificar a sua evolução global depois de um projeto de trabalho intensivo com o mesmo.

Salienta-se que a atualidade do tema constituiu um constrangimento porque estão diariamente a ser publicados relatórios e artigos e decorrem conferências e *webinars* sobre o impacto da pandemia na educação, embora haja ainda poucos estudos que se debrucem especificamente sobre a Educação Inclusiva e os alunos com NEE, e muito menos sobre como decorreu a educação a distância junto deste público-alvo.

Com este estudo de caso, parece poder-se afirmar que a autonomia ajuda a que os alunos se tornem agentes ativos da sua aprendizagem, mas no caso de um aluno com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, a presença física de um professor é importante para potencializar as suas capacidades e, por isso, no ensino a distância, a presença de um adulto, no caso um elemento da família, é indispensável e essencial. Como afirma Nóvoa (2021), “Os que se batem pela transformação do modelo escolar, [...], batem-se não para perpetuar as tecnologias e inteligências artificiais, plataformas digitais, porque para as crianças a relação humana, olhos nos olhos, corpo no corpo, é essencial” (p.8).

Como mostram os estudos de Nunes e Dutra (2020), ficou evidente o importante papel do professor de Educação Especial enquanto mediador, aquele que faz a ponte escola-família, pois o ensino a distância implica a construção de materiais pedagógicos

individualizados e diferenciados e os contactos efetuados, quer com os alunos, quer com os encarregados de educação, tiveram de ser mais regulares durante a pandemia.

Para os mesmos autores, a Educação Inclusiva ficou comprometida pela falta de interação com a turma. De facto, este aspeto foi o que mais sobressaiu como desvantagem a partir das perceções dos entrevistados. Nas aulas síncronas com a turma, às quais assiste através de uma câmara, regra geral, o aluno está sozinho em casa, a realizar tarefas diferenciadas. Não há, portanto, aprendizagem cooperativa, o sentimento de pertença a um grupo, onde existe divisão de tarefas e atribuição de papéis, bem como partilha de aprendizagens com vista a um objetivo de trabalho comum (Leitão, 2010). Ou seja, não se verificou um contexto de ensino-aprendizagem onde predominasse a interdependência positiva entre alunos. Embora se verifique pontualmente um esforço por parte de alguns professores em criar momentos de interação durante as aulas, estes resumem-se mesmo a isso: momentos! As relações interpessoais ficaram, pois, fragilizadas.

Relativamente às estratégias utilizadas com o aluno, sujeito do estudo, os professores e os terapeutas recorreram a materiais pedagógicos e metodologias particulares que pudessem de alguma forma colmatar alguns dos constrangimentos causados pela modalidade de ensino em que o aluno se encontrava. Assim, o aluno assistiu a 50 minutos de aula síncrona semanal (em interação com a turma através de uma câmara e do Google Meet) a todas as disciplinas, à exceção de Inglês (100 minutos semanais porque era com a diretora de turma). Durante essa aula, os professores atribuíram tarefas ao aluno, que este realizava e submetia na *Classroom*; quando não conseguia terminar, a tarefa ficava como trabalho de casa e contava para tempo de aula assíncrona. Relativamente às terapias, teve à distância acompanhamento de psicologia, terapia ocupacional, terapia da fala e fisioterapia. As professoras de Educação Especial do CAA (SR2) estavam com o aluno quatro aulas de 50 minutos semanais, realizando, às vezes, atividades de carácter individual (fichas de trabalho), outras vezes, e dependendo da planificação, atividades com o grupo de alunos da sala (por exemplo, em festividades, como o 10 de junho, declamar um poema de Luís de Camões). Do que foi observado, o tempo de aula que as professoras estavam com o aluno era insuficiente, o que não possibilitava o desenvolvimento de trabalhos e/ou estratégias que permitissem um maior desenvolvimento do mesmo. A família teria de estar sempre na retaguarda, já que muitas das tarefas iniciadas nas aulas ficavam por concluir.

Os materiais usados foram muito diversificados, desde fichas de trabalho, que o aluno imprimia, realizava e submetia na *Classroom*, a vídeos, exercícios no *Google Forms*,

exercícios com recurso ao *Kahoot* ou *Quizizz*, entre outros possíveis de utilizar com recurso ao computador.

No que diz respeito às expectativas face ao futuro do aluno, foi possível encontrar perspetivas diferenciadas: a família deseja que o aluno siga o que ele gosta, a área do desenho; as professoras e a assistente operacional apenas apresentam a perspetiva de um trabalho que não inclua atividade motora.

Sendo um estudo de caso único e circunscrito, “pode ser uma pertinente contribuição para uma problemática e depois continuado num programa de investigação mais abrangente” (Duarte, 2008, p.114). Espera-se então que o mesmo possa vir a constituir um contributo para a análise da eficácia da modalidade de ensino a distância no processo inclusivo e de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades específicas de educação durante e após a pandemia. Neste sentido, seria interessante comparar os resultados agora obtidos com outros trabalhos de investigação para se compreender o que melhorar e quais os procedimentos a adotar futuramente. Como afirma Rodrigues (2021, p.76), “A Inclusão e os Direitos humanos são processos que à semelhança da vacinação contra o COVID devem chegar a todos porque se alguém ficar de fora invalida todo o esforço dos outros”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2014). *Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva – Relatório Síntese*. <https://www.european-agency.org/file/16128/download?token=Yk10QfZW>
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- American Psychological Association. (2021). *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/perception>
- Argüelles, P. (2001). Paralisia Cerebral. In *A Fonoaudiologia na Paralisia Cerebral: Diagnóstico e Tratamento* (pp. 1–15). Livraria Santos Editora.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Baxter, P., Morris, C., Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., & Bax, M. (2007). The Definition and Classification of Cerebral Palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 1–44. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00001.x>
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30, 187-199. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770/1645>
- Bersch, R. (2017). *Introdução à Tecnologia Assistiva*. https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf
- Betanzos, J. M. (2011). *Parálisis Cerebral y Contexto Escolar, Necesidades Educativas: Del Diagnóstico a la Intervención*. Editorial EOS.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Branquinho, C., Santos, A. C., Ramiro, L., & Matos M. G. (2021). #COVID#BACKTOSCHOOL: Qualitative study based on the voice of Portuguese adolescents. *J Community Psychol*, 49, 2209–2220. <https://doi.org/10.1002/jcop.22670>
- Campos, M. L. (2002). *Adaptação Psicossocial Parental à Deficiência Mental*. [Dissertação de Mestrado em Psiquiatria e Saúde Mental. Faculdade de Medicina da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/9549>
- CNPD. (2020). *Orientações Para Utilização de Tecnologias de Suporte Ao Ensino à Distância*, 1–5. https://www.cnpd.pt/home/orientacoes/Orientacoes_tecnologias_de_suporte_ao_ensino_a_distancia.pdf
- CNPD. (2021). *Conselho da Europa aprova orientações para proteger os dados das crianças*. Comissão Nacional de Proteção de Dados. <https://www.cnpd.pt/comunicacao-publica/noticias/conselho-da-europa-aprova-orientacoes-para-protoger-os-dados-das-criancas/>

- Correia, L. M., & Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, 25(44), 367–382. <https://doi.org/10.5902/1984686X6534>
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ªed. reim.). Editora Almedina.
- Cueva-Núñez, J. E., Lozano-Bustillo, A., Irias-Álvarez, M. S., Vásquez-Montes, R. F., & Varela-González, D. M. (2016). Variante de Dandy Walker: reporte de un caso. *Revista Chilena de Pediatría*, 87(5), 406–410. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2016.01.011>
- Custódio, M. I. S. (2011). *Estudo da Qualidade de Vida de jovens/adultos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental através da aplicação da Escala de Qualidade de Vida da OMS (WHOQOL-100)*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/2940>
- DGE. (2018). Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- DGIDC. (2007). *Centros de Recursos para a Inclusão Reorientação das Escolas Especiais*. Ministério da Educação.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Encarnação, P., Azevedo, L., & Londral, A. R. (2015). *Tecnologias de Apoio para pessoas com deficiência* (Edição eBook: 1ª edição). Fundação para a Ciência e a Tecnologia. <https://www.acessibilidade.gov.pt/livros/tapd/html/index.html>
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed.). Porto Editora.
- Foco Educação Profissional. (2017). *A Psicomotricidade na Educação Infantil e o processo de aprendizagem*. <https://www.focoeducacaoprofissional.com.br/blog/cursos-online-psicomotricidade-educacao-infantil>
- Fonseca, M. S. M., Vieira, M. W., Nascimento, S. R. D., & Esposito, S. B. (2017). Malformação de Dandy-Walker. *Revista Da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, 19(1), 4–5. <https://doi.org/10.5327/Z1984-4840201723278>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). Editora Atlas S.A.
- Giroto, C. R. M., Poker, R. B., & Omote, S. (2012). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Oficina Universitária. https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf
- Gomes, R. M., Benavente, A., & Peixoto, P. (2020, maio 11). *Novas oportunidades para o sistema de ensino: que fazer?* Público Online. <https://www.publico.pt/2020/05/01/opiniao/ensaio/novas-oportunidades-sistema-ensino-1914447>

- Guterres, A. (2019). *Guterres: “inclusão de pessoas com deficiência é um direito humano fundamental.”* ONU News. <https://news.un.org/pt/story/2019/06/1675731>
- Guterres, A. (2020). *Video message by António Guterres, Secretary-General of the United Nations, on the launch of the policy brief on Education and COVID-19.* UN Web TV. <http://webtv.un.org/watch/player/6177761587001>
- Holanda, G. S. & Farias, I. M. S. (2020). *Estratégia da triangulação: uma incursão conceitual. Atos de Pesquisa em Educação, 15* (4). 1150-1166. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n4p1150-1166>
- International Commission on the Futures of Education. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action.* UNESCO. https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf
- Lage, N. (2001). *A Reportagem – teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística.* (12ª ed.). Record Imprensa. <http://nilsonlage.com.br/wp-content/uploads/2017/10/A-reportagem.pdf>
- Leitão, F.R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão.* Luso-Espanhola de Ediciones, S.L.
- Leitão, F. R., & Silva, M. O. E. (2019). *Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais - Estudos.* (CeIED). Edições Universitárias Lusófonas.
- Lima, C. B. (2015). *Perturbações do Desenvolvimento. Manual orientações diagnósticas e estratégias de intervenção.* Lide.
- Lüdke, M., & André, M. E. D.. (2018). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* (2ª ed.). E.P.U.
- Morato, P., & Santos, S. (2007). *Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental. Revista de Educação Especial e Reabilitação, 14,* 51-55.
- Mudritskiy, V., Dykyy, M., & Pereira, D. (2016). *Malformação de Dandy-Walker ou Mega Cisterna Magna Dandy-Walker Malformation, Mega Cisterna Magna Resumo. Revista da Sociedade Portuguesa de Medicina Interna, 23,* 36–37.
- Neves, C. & Pereira G. (2019). *Alteração do Tónus Muscular.* NeuroSentidos Centro de Desenvolvimento e Reabilitação. <https://neurosentidos.pt/alteracoes-do-tonus-muscular/>
- Nóvoa, A. (2021). *António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir. Revista Educação, 277,* 6-12.
- Nunes, R. C. A., & Dutra, C. M. (2020). *Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado. Research, Society and Development, 9,* (11). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i11.10060>
- OCDE. (2021), "Supporting young people's mental health through the COVID-19 crisis", *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/84e143e5-en>

- Oliveira, A. O., & Mourão-Júnior, C. A. (2013). Estudo teórico sobre percepção na filosofia e nas neurociências. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 5(2), 41–53.
<https://doi.org/10.5579/rnl.2012.0083>
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.
- ONU. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*.
- Pinto, P. C., & Neca, P. (2020). *Deficiência e Covid-19*.
<http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/483-relatorio-oddh-2020>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Gradiva.
- Robbins, S. P. (2009). *Comportamento organizacional* (6ª ed.). Pearson Prentice Hall.
- Rodrigues, D. (2014). *O que é a Inclusão?* Público Online.
<https://www.publico.pt/2014/03/17/sociedade/opiniao/o-que-e-a-inclusao-1628577>
- Rodrigues, D. (2020a). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 215–227.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>
- Rodrigues, D. (2020b, Dezembro 10). Inclusão: a caixa de ferramentas. *Blog Tecnologia e Educação*. Leya, Aula Digital. <https://auladigital.leya.com/blog/bf765caf-2926-4071-8fe7-7e47f998fdb6?fbclid=IwAR0YfDX5FITUrnBd8Ydce8t1h-pKnER8r6a6ARYNKcB8Jj-eV3ukmf6bgI0>
- Rodrigues, D. (2021). Palavras de agradecimento proferidas pelo Professor David Rodrigues, na cerimónia de entrega da Medalha de Ouro dos Direitos Humanos 2020. *Revista Educação Inclusiva*, 12. Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127–142.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. S.A. Edições Almedina.
- Santos, S. (2019). *A investigação-ação no campo da dificuldade intelectual e desenvolvimental*. https://www.afid.pt/wp-content/uploads/candidatura_premio_dramaria-lutegarda_sofiasantos.pdf
- Santos, S., & Mourato, P. (2007). *Estudo Psicométrico da Escala de Comportamento Adaptativo versão portuguesa (ECAP)*. [Tese de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/5101>
- Saputra, R. (2019). Evaluation of the European Disability Strategy 2010-2020. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1484&furtherNews=yes&newsId=9835>
- Schalock, R., Luckasson, R., Bradley, V., Buntix, W., Lachapelle, Y., Shogren, K., & Wehmeyer, M. (2012). User's guide: intellectual disability: definition, classification and systems of supports. AAIDD.

- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports, 12th Edition [Webinar]*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. <https://www.aaid.org/education/education-archive/2021/01/28/default-calendar/intellectual-disability-definition-diagnosis-classification-and-systems-of-supports-12th-edition>
- Schleicher, A. (2020). *The Impact of Covid-19 on Education Insights From Education At a Glance 2020*. 1–31. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Serra, A. V., Antunes, R., & Firmino, H. (1986). Relação entre auto-conceito e expectativas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 7, 85–90.
- Silva, M. O. E., & Coelho, F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 163–180.
- Silva, S. A. (2018). *Intervenção Psicomotora na Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental – Centro de Atividades Ocupacionais da Santa Casa da Misericórdia da Madalena do Pico*. [Tese de Mestrado em Reabilitação Psicomotora, Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais. Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/>
- Sousa, J., Mota, A., & Fabela, S. (2015). *Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O Caso dos Centros de Recursos para a Inclusão (CERCICA)*. DGE/DSEEAS.
- Sousa, M. R. (2017). Intervenção do Presidente da República no Congresso Internacional - Educação, Inclusão e Inovação. In *V Congresso Internacional - Educação, Inclusão e Inovação, promovido pela Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*. <https://www.presidencia.pt/?idc=10&idi=132851>
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª. ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Svenska. (2020). *Dandy-Walkers syndrom*. <https://www.socialstyrelsen.se/stod-i-arbetet/sallsynta-halsotillstand/dandy-walkers-syndrom/>
- Teodoro, A. (2020). Welcome message. 3rd Symposium of the World Council for Comparative Education Societies (WCCES). *Teachers, Teaching Profession, and Comparative Education: Fostering Values Education and Engaging Academic Freedom amidst Emerging Issues Related to COVID-19*.
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., Wehmeyer, M. L., Borthwick-Duffy, S., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Reeve, A., Spreat, S., Tassé, M. J., Verdugo, M. A., & Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135–146. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed.). FCG.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.

UNESCO. (2015). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Acção para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. UNESCO.

Virella, D., Folha, T., Andrada, M., Cadete, A., Gouveia, R., Gaia, T., Alvarelhão, J., & Calado, E. (2018). *Paralisia Cerebral em Portugal no século XXI-Indicadores Regionais Crianças Nascidas entre 2001 e 2010, Registos de 2006 a 2015*. Federação das Associações Portuguesas de Paralisia Cerebral. Gráfica Comercial.

Xiang, M., Zhang, Z., & Kuwahara, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 63, 531–532. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2020.04.013>

Zanato, C. B., & Gimenez, R. (2017). Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. *Revista @ambienteeducação*, 10(2), 289. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v10n22017p289a303>

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2018, Série I. Ministério da Educação.

Despacho n.º 5291/2015, de 21 de maio. Diário da República n.º 98/2015, Série II. Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário

Despacho n.º 7197/2016, de 1 de junho. Diário da República n.º 105/2016, Série II. Trabalho, Solidariedade e Segurança Social - Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação.

Despacho n.º 8553-A/2020, de 4 de setembro. Diário da República n.º 173/2020, Série II. Ministério da Educação.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. *Lei de Bases do Sistema Educativo da Assembleia da República*.

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República n.º 176/2019, Série I. Ministério da Educação.

Portaria n.º 350-A/2017 de 14 de novembro. Diário da República n.º 219/2017, Série I. Ministério da Educação.

APÊNDICES

Apêndice I – Pedido de autorização à Direção do AE

Exm.^a Sr.^a. Diretora do Agrupamento

No âmbito do Mestrado que estou a realizar, Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, solicito autorização para levar a cabo uma investigação na Escola sede, com o título “Intervenção com um aluno com Síndrome de Dandy-Walker em tempos de Covid-19: um estudo de caso”, sob orientação da Professora Doutora Rosa Serradas Duarte, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Comprometo-me a garantir o anonimato e a confidencialidade da instituição, bem como dos intervenientes no estudo.

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Maria Gertrudes Matado

Anexo Declaração da Universidade.



DECLARAÇÃO

Declara-se que Maria Gertrudes Leitão Martins Matado, portadora do Cartão de Cidadão 7699862 – 2ZX3, com o NIF185370292, aluna da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o número 22007308, inscrita no Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, encontra-se a desenvolver a sua dissertação de tese intitulada: “Intervenção com um aluno com Síndrome de Dandy-Walker em tempos de Covid–19: um estudo de caso”, sob orientação da Professora Doutora Rosa Serradas Duarte.

Lisboa, 21 de junho de 2021.

A Diretora do Mestrado em Ciências da Educação
Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Assinado por: **Maria Odete Pereira da Silva**
Emygdio da Silva
Num. de Identificação: 01306836

(Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva)

Apêndice II – Síntese do Processo Individual do Aluno

| Ano Letivo | Nível Escolar | Documentação e seu conteúdo | | |
|---|---------------|--|---|--|
| 2007/2008 | JI | Frequentou um Jardim de Infância financiado por uma Instituição de Solidariedade Social. | | |
| 2008 (documentação entregue no ato da matrícula na Educação Pré-Escolar) | - | Declaração médica do Hospital | Atraso global do desenvolvimento, em contexto de malformação do Sistema nervoso Central e provável doença neurogenética não especificada. | Proposta de referência e aplicação dos apoios educativos necessários |
| | | Relatório de Avaliação final da IP Filho único. Não houve complicações de gravidez, nem de parto. Vive com os pais, mas os avós têm um papel importante no apoio à família. 8/9 meses – é detetada falta de equilíbrio e atraso motor – o médico diagnosticou hipotonia. 22 meses- realiza ressonância magnética: diagnóstico de “hipoplasia cerebelosa difusa simples (variante do Síndrome de Dandy-Walker)”. Usa óculos para correção de estrabismo. No Hospital, é seguido em: Fisioterapia; Neuropediatria; Oftalmologia. A nível particular, iniciou em abril de 2008 acompanhamento no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian: Terapia Ocupacional; Terapia da Fala; e Fisioterapia. Referenciação à IP em fevereiro de 2008: atendimento em domicílio 2 h semanais. Balanço global: atraso global do desenvolvimento ao nível motor e também da fala/linguagem. | | |
| | | Relatório do Serviço de Apoio Técnico Precoce | Método de avaliação: <i>Escala de Avaliação das Competências no desenvolvimento Infantil, Schedule of Growing Skills</i> Conclusão: Áreas fortes – autonomia pessoal e audição/linguagem (adequadas à faixa etária); Áreas abaixo do esperado para a idade – competência manipulativa, visual e cognitiva; Áreas fracas – fala/linguagem e locomoção. | |
| | | Relatório do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian | Idade mental global abaixo do esperado para a faixa etária e muitas dificuldades a nível motor. Consegue fazer encaixes de figuras geométricas simples; diz palavras do quotidiano; identifica partes do corpo, tira meias e sapatos; faz treino de alimentação com colher; faz riscos com lápis; não anda sozinho, só agarrado a um carrinho ou a uma pessoa. | |
| 2008/2009 | JI | Relatório de avaliação intermédia do 1º Período (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alíneas a), b), | Avaliação do PEI, implementado a nível: - motor (treino da marcha, exercícios de motricidade fina, coordenação óculo-manual); - comunicação/ | Pedido de avaliação: - ao CRTIC (andarilho, piscina de bolas e bola grande para coordenação e equilíbrio); - ao CRI (terapia da fala, psicologia e fisioterapia). Mantém os apoios do |

| Ano Letivo | Nível Escolar | Documentação e seu conteúdo | |
|------------|---------------|---|--|
| 2008/2009 | JI | c), d) e f)) | <p>linguagem (recurso a imagens, nomeação de objetos, animais e ações, diálogos simples, repetições, canções e rimas simples).</p> <p>Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian.</p> |
| | | Relatório de avaliação intermédia do 2º Período | <p>Evolução positiva ao nível da linguagem, com recurso à Estratégia do <i>Projeto de Leitura a Par</i> (os pais liam uma história ao aluno, que recontava ao grupo-turma com a ajuda da educadora). Foi também utilizado o Programa «Mimocas».</p> <p>Para o desenvolvimento motor, recorreu-se à pintura e às construções de encaixe, bem como ao treino da deslocação vertical apoiada pelo adulto.</p> <p>Iniciou avaliação em Psicologia pelo CRI. Mantém os apoios do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian</p> |
| 2009/2010 | JI | <p>Síntese informativa (Educadora e PEE) Desloca-se gatinhando, mas levanta-se agarrado às coisas e vai à casa de banho, lava as mãos, senta-se e usa o garfo sozinho sob vigilância, precisando de ajuda com a colher. Usa um andarilho adaptado (imagem 1). Conta até 10, distingue entre grande e pequeno, identifica as cores, mas graficamente só garatuja, revelando dificuldades na motricidade fina. Mantém os apoios do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian.</p> | |
| | | <p>RTP (art.º 6º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)</p> <p>Perfil de funcionalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mobiliza a atenção quando as atividades lhe despertam o interesse; - limitações acentuadas nas funções mentais da linguagem; - verbaliza sons e fala, mas verificam-se alguns erros articulatorios; - diz mais de 20 palavras do quotidiano; - dificuldades acentuadas no equilíbrio, na coordenação e no movimento; - gatinha, levanta-se sozinho agarrando-se a móveis e senta-se; - ainda usa fralda, mas já lava as mãos, tira os sapatos e descalça as meias. | |
| | | <p>PEI (art.º 9º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)</p> <p>São definidas as seguintes medidas educativas:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequação às orientações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de apoio. <p>É proposta a continuidade dos apoios já referidos anteriormente, quer por parte do CRI, quer por parte do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian.</p> | |

| Ano Letivo | Nível Escolar | Documentação e seu conteúdo |
|------------|---------------|--|
| 2009/2010 | JI | <p>Relatórios do Centro de Recursos para a Inclusão</p> <p>1-Psicologia: Não revela problemas de sono, dormindo sozinho no seu quarto. Iniciou hipoterapia a título particular, mantendo os apoios descritos anteriormente. Só segurou a cabeça aos 7/8 meses; sentou-se com apoio por volta dos 15 meses; as primeiras palavras só surgiram aos 10 meses. Ainda não controla os esfíncteres. Boa sociabilidade no núcleo familiar e na escola. Conhece marcas de carros; brinca com legos e ao “faz de conta”. É autónomo ao nível da alimentação e do vestuário. Foi aplicada <i>Escala de Desenvolvimento Mental Ruth Griffiths</i> – resultado: Quociente Geral de Desenvolvimento 53, 57, com défice acentuado em todas as áreas.</p> <p>2-Fisioterapia: Aluno colaborante; realiza jogos de construção e encaixe e desenha; senta-se, mas não consegue caminhar sozinho.</p> <p>3-Terapia da Fala: Diz frases simples; conhecimentos semânticos básicos; dificuldades na fluência, no tempo de resposta e na articulação fonética; lacunas na associação, classificação e compreensão de conteúdos.</p> <p>Relatório para aquisição de produtos de apoio (elaborado pela Terapeuta Ocupacional do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian) Solicita: computador portátil para ser usado em casa e na escola e impressora a cores; rato trackball (KidTRAC); Software para aprendizagem e treino de leitura, escrita e cálculo.</p> |
| 2010/2011 | JI | <p>PEI (art.º 9º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) Continuidade do definido no documento original. Recurso ao modelo <i>Portage</i> para estimulação precoce em todas as áreas do desenvolvimento e com o envolvimento articulado de todos os parceiros envolvidos.</p> <p>Avaliação Intermédia: Mantém todos os apoios mencionados anteriormente; realiza exercícios para estimulação motora e desenvolvimento da construção frásica, aumento de vocabulário e treino articulatório. Já controla os esfíncteres. Foi realizada avaliação pelos técnicos do CRTIC, que sugeriram: - computador portátil - trackball (KidTRAC) - Impressora - Magickeyboarder - Software de causa-efeito: O Patinho Amarelo, FilioKus - Software didático: <i>Aprender com os números</i> e <i>Continuar a aprender palavras</i>. A verba para aquisição destas TA será disponibilizada em breve.</p> <p>Solicitação de uma Assistente Operacional para Apoio a Crianças com NEE na Educação Pré-Escolar dirigida ao ME – para apoiar o aluno ao nível da higiene, alimentação e deslocação.</p> |

| Ano Letivo | Nível Escolar | Documentação e seu conteúdo | | | |
|---|--|---|---|---|--|
| | | <p>Relatório de Avaliação da Implementação do Programa Educativo</p> <p>Boa interação com os colegas. Estabelece pequenas conversas e consegue cantar ou entoar pequenas canções, apesar de algumas omissões, substituições e distorções dos sons da fala. Usa um triciclo adaptado conseguido através de uma campanha de recolha de tampinhas (imagem 2).</p> <table border="1" data-bbox="579 589 1342 734"> <tr> <td data-bbox="579 589 940 734">Reunião entre enfermeira, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, educadora e professora do ensino especial</td> <td data-bbox="940 589 1342 734">Proposta de avaliação e realização da CIF para pedido de adiamento escolar</td> </tr> </table> | | Reunião entre enfermeira, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, educadora e professora do ensino especial | Proposta de avaliação e realização da CIF para pedido de adiamento escolar |
| Reunião entre enfermeira, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, educadora e professora do ensino especial | Proposta de avaliação e realização da CIF para pedido de adiamento escolar | | | | |
| 2011/2012 | JI | <p>PEI (art.º 9º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) Continuidade do definido no documento de 2010/2011.</p> <p>Avaliação Intermédia do 1º Período:</p> <p>O aluno mantém-se na Educação Pré-Escolar após concordância do encarregado de educação e dos técnicos que o acompanham, por considerarem benéfico para o aluno. Não foi contemplado com os recursos tecnológicos propostos pelos técnicos do CRTIC porque o ME deu prioridade aos alunos que já se encontram na escolaridade obrigatória.</p> <p>Avaliação Intermédia do 2º Período:</p> <p>Progressos na aquisição de competências por parte do aluno: reconhece e nomeia as letras do alfabeto; escreve o seu nome em maiúsculas. Dificuldades: articulação de palavras; estruturação de frases; falta de autonomia; bate nos colegas e grita, o que não acontecia antes.</p> <p>Relatório de Avaliação da Implementação do Programa Educativo</p> <p>Evoluiu ao nível da fala e da interação com os colegas, tendo feito amizades. Motricidade fina: desenha a figura humana, mas a expressão gráfica é ainda comprometida pela incoordenação, precisando do uso do computador.</p> | | | |
| 2012/2013 | 1ºano | <p>Relatório do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian</p> | <p>Foi avaliado pela Escala de Inteligência de Wechsler (WPPSI-R), e o resultado global foi considerado abaixo do esperado para a idade (dificuldades ao nível da compreensão verbal,</p> <table border="1" data-bbox="778 1713 1342 2042"> <tr> <td data-bbox="778 1713 1342 2042"> <p>Funções do Corpo b140, b144, b167, b330 – Funções da atenção, memória, mentais da linguagem e da fluência e do ritmo da fala – 2 b147, b1561, b1641, b320, b765, b715 e b735 – Funções psicomotoras, da perceção, do pensamento, cognitivas de nível superior, articulação da fala, relacionadas com os movimentos involuntários, com a estabilidade articular e com o tónus muscular – 3 Nota: 2= Deficiência Moderada; 3= Deficiência Grave.</p> </td> </tr> </table> | <p>Funções do Corpo b140, b144, b167, b330 – Funções da atenção, memória, mentais da linguagem e da fluência e do ritmo da fala – 2 b147, b1561, b1641, b320, b765, b715 e b735 – Funções psicomotoras, da perceção, do pensamento, cognitivas de nível superior, articulação da fala, relacionadas com os movimentos involuntários, com a estabilidade articular e com o tónus muscular – 3 Nota: 2= Deficiência Moderada; 3= Deficiência Grave.</p> | |
| <p>Funções do Corpo b140, b144, b167, b330 – Funções da atenção, memória, mentais da linguagem e da fluência e do ritmo da fala – 2 b147, b1561, b1641, b320, b765, b715 e b735 – Funções psicomotoras, da perceção, do pensamento, cognitivas de nível superior, articulação da fala, relacionadas com os movimentos involuntários, com a estabilidade articular e com o tónus muscular – 3 Nota: 2= Deficiência Moderada; 3= Deficiência Grave.</p> | | | | | |

| Ano Letivo | Nível Escolar | Documentação e seu conteúdo | |
|------------|---------------|---|---|
| 2012/2013 | 1º ano | | orientação espaço-temporal, atenção, memória, competências visuo-percetivas e atividade motora, global e fina). Controla os esfíncteres, mas precisa de um auxiliar para ir à casa de banho pois não possui marcha autónoma, fazendo-a com o apoio de um andarilho. A instituição preencheu a tabela CIF. No Anexo 1 , encontram-se os restantes qualificadores da Atividade e Participação e dos Fatores Ambientais. |
| | | Reunião de articulação | A partir do 2º período, o aluno passou a ser acompanhado pelos técnicos do CRI, em Terapia da fala, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, mantendo apenas consultas de carácter clínico no Centro de Reabilitação de Parálisia Cerebral Calouste Gulbenkian. |
| | | Relatório de Aval. de final de ano | Demonstra interesse nas atividades e esforça-se por melhorar. A sua capacidade de atenção e concentração decorre em momentos de tempo curtos. É organizado no material. Português: dificuldades articulatórias; vocabulário reduzido. - SUF Matemática e Estudo do Meio: adquire os conhecimentos, relacionando-os com o seu dia-a-dia e através de objetos manipuláveis. - BOM Expressões: pouco desenvolvimento da motricidade fina. - SUF |
| | | Relatórios do Centro de Recursos para a Inclusão (junho 2013) 1-Terapia Ocupacional: O trabalho desenvolvido foi dirigido prioritariamente para as competências visuo-motoras. Os seus períodos de atenção e concentração não são muito longos, tendo algumas dificuldades na realização de tarefas mais complexas. 2-Fisioterapia: Aluno colaborante. Não realiza marcha autónoma. Possui alterações ao nível do equilíbrio estático, dinâmico, no controlo postural e nos mecanismos de co-contracção muscular. Consegue corrigir a sua postura de forma satisfatória quando é solicitado, tendo dificuldades em alinhar o aparelho locomotor em especial na posição de sentado. Revela descoordenação nos movimentos de marcha. Ao nível do subir e descer escadas, tem mais dificuldades na descida. 3-Terapia da Fala: No discurso espontâneo, apresentou dificuldades na automatização das aprendizagens. Necessita de maior organização das frases ao nível do discurso. | |

| Ano Letivo | Nível Escolar | Documentação e seu conteúdo | |
|------------|---------------|--|---|
| 2012/2013 | 1ºano | <p>Relatórios dos Professores que efetuaram Coadjuvação em:</p> <p>1-Educação Física: Foi trabalhado o equilíbrio e a postura, bem como foram desenvolvidas atividades que favorecessem o desenvolvimento multilateral do aluno.</p> <p>2-Educação Visual (Expressões): Foram trabalhados os grafismos, as linhas retas e curvas e aperfeiçoadas as técnicas da pintura, em particular nos espaços limitados para a pintura. Na escrita, precisa de trabalhar mais o desenho de algumas letras e a sua ligação na formação de palavras.</p> | |
| | | <p>PEI e Relatório de Avaliação da Implementação do Programa Educativo</p> <p>Consegue mobilizar a atenção por períodos significativos. Na fala adquiriu vocabulário. Nas funções neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento, apresenta limitações acentuadas, revelando descoordenação e desequilíbrio, mas consegue levantar-se do seu lugar e sentar-se sozinho, agarrando-se às mesas e cadeiras. Verificou-se uma grande evolução e um enorme empenho nas tarefas de sala de aula, no apoio direto especializado e nos trabalhos de casa. Em língua portuguesa, consegue estar atento a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem; no entanto, apresenta muitas dificuldades em manter a atenção em discursos mais longos ou abstratos. Ao nível da expressão oral, o aluno tem dificuldade em esperar a sua vez e pedir a palavra. Na matemática, conhece os números até ao 39, mas na resolução de problemas tem ainda muitas dificuldades pois é-lhe exigida alguma capacidade de abstração que o aluno ainda não tem. No próximo ano letivo, deverá manter-se na mesma turma, com as mesmas medidas e os mesmos apoios, e deverá também beneficiar dos apoios do CRI e das professoras de Educação Física e Educação Visual que, em coadjuvação, trabalharam com o aluno no presente ano letivo, uma vez que o trabalho permitiu um apoio mais individualizado nessas expressões físico-motoras e artísticas. Deverá ainda ter hidroterapia através do CRI.</p> | |
| 2013/2014 | 2ºano | <p>Relatório de Avaliação de final de ano</p> | <p>Português: verifica-se no aluno um crescente despertar do seu interesse pela realidade que o rodeia. Lê palavras simples e frases curtas. O seu tempo de concentração e atenção é reduzido e começa a apresentar cansaço quando se persiste em continuar com as tarefas por tempo mais prolongado. Escreve com uma caligrafia legível. - SUF</p> <p>Matemática e Estudo do Meio: o pouco conhecimento da realidade envolvente condiciona a sua aprendizagem. - SUF</p> <p>Expressões: pouco desenvolvimento da motricidade fina. – SUF</p> |

| Ano Letivo | Nível Escolar | Documentação e seu conteúdo | |
|--|---------------|---|--|
| 2013/2014 | 2º ano | <p>Relatórios do Centro de Recursos para a Inclusão</p> <p>1- Psicóloga: Pedido de observação solicitado pela Professora titular de turma. Método de avaliação: <i>Escala de Avaliação das Competências no desenvolvimento Infantil, Schedule of Growing Skills</i>. Os resultados indicaram um desenvolvimento global muito abaixo dos parâmetros preconizados para a sua idade (perc.<1), com um quociente geral de 47,5. A área mais frágil é a motora, que condiciona a cognitiva, que, se for estimulada com suporte técnico específico, poderá ser potenciada. A nível emocional, revela grande motivação e interesse a nível académico e social, mas também alguma resistência à fadiga e frustração, assim como um certo grau de dispersão. Tabela CIF elaborada:</p> <table border="1" data-bbox="584 752 1350 1245"> <tr> <td> <p>-Funções do Corpo - Cap.1 – Funções Mentais</p> <p><u>Globais:</u> b110 e b134 – Funções da consciência e do sono - 0 b114 – Funções da orientação no espaço e no tempo - 1 b125 e b126 – Funções intrapessoais, do temperamento e da personalidade – 2 b122 – Funções psicossociais globais - 3 b117 – Funções intelectuais – 4</p> <p><u>Específicas:</u> b140, b144 e b152 – Funções da atenção, da memória e emocionais – 2 b156 – Funções da percepção - 3 b147, b163, b164, b167 e b172 – Funções psicomotoras, , cognitivas básicas, cognitivas de nível superior, mentais da linguagem e de cálculo – 4</p> <p>Nota: 0= Nenhuma Deficiência; 1=Deficiência Ligeira; 2= Deficiência Moderada; 3= Deficiência Grave; 4= Deficiência Completa.</p> </td> </tr> </table> <p>2-Terapia Ocupacional: Em contexto escolar, foi introduzida a utilização de tecnologias de informação através do tablet. Na piscina, o aluno diminuiu o recurso a flutuadores como forma de atingir mais competências ao nível da coordenação motora.</p> <p>3-Fisioterapia: Com apoio do corrimão, já consegue subir as escadas e tem menos dificuldade em descer. Foram trabalhadas diversas posições, como posição de gatas, posição de joelhos, flexão de subida de um membro inferior e subida para a posição de pé, estando o aluno a responder positivamente a estes exercícios - é objetivo dar mais independência e autonomia. Continua a apresentar dificuldades em alinhar todo o aparelho locomotor, especialmente na posição de sentado, ou seja, manter a coluna mais reta e não encurvada e na posição de pé. Deverá manter-se a utilização do andarilho.</p> <p>4-Terapia da Fala: O aluno tem vindo a evoluir ao nível das competências fonológicas, nomeadamente ao nível da discriminação auditiva das sibilantes. Já consegue escrever palavras e frases, não dominando ainda os casos de leitura. Tem vindo a ser estimulado na utilização do computador, sendo ainda bastante lento.</p> | <p>-Funções do Corpo - Cap.1 – Funções Mentais</p> <p><u>Globais:</u> b110 e b134 – Funções da consciência e do sono - 0 b114 – Funções da orientação no espaço e no tempo - 1 b125 e b126 – Funções intrapessoais, do temperamento e da personalidade – 2 b122 – Funções psicossociais globais - 3 b117 – Funções intelectuais – 4</p> <p><u>Específicas:</u> b140, b144 e b152 – Funções da atenção, da memória e emocionais – 2 b156 – Funções da percepção - 3 b147, b163, b164, b167 e b172 – Funções psicomotoras, , cognitivas básicas, cognitivas de nível superior, mentais da linguagem e de cálculo – 4</p> <p>Nota: 0= Nenhuma Deficiência; 1=Deficiência Ligeira; 2= Deficiência Moderada; 3= Deficiência Grave; 4= Deficiência Completa.</p> |
| <p>-Funções do Corpo - Cap.1 – Funções Mentais</p> <p><u>Globais:</u> b110 e b134 – Funções da consciência e do sono - 0 b114 – Funções da orientação no espaço e no tempo - 1 b125 e b126 – Funções intrapessoais, do temperamento e da personalidade – 2 b122 – Funções psicossociais globais - 3 b117 – Funções intelectuais – 4</p> <p><u>Específicas:</u> b140, b144 e b152 – Funções da atenção, da memória e emocionais – 2 b156 – Funções da percepção - 3 b147, b163, b164, b167 e b172 – Funções psicomotoras, , cognitivas básicas, cognitivas de nível superior, mentais da linguagem e de cálculo – 4</p> <p>Nota: 0= Nenhuma Deficiência; 1=Deficiência Ligeira; 2= Deficiência Moderada; 3= Deficiência Grave; 4= Deficiência Completa.</p> | | | |

| Ano Letivo | Nível Escolar | Documentação e seu conteúdo |
|------------|---------------|---|
| 2013/2014 | 2º ano | <p>Por referência à CIF, a terapeuta elaborou uma Checklist do perfil de funcionalidade.</p> <p>-Funções do Corpo: Cap.3 – Funções da Voz e da fala b3300, b33001 e b3302, respetivamente Fluência, Ritmo e Velocidade da Fala – 2 b320 -Funções da articulação -3</p> <p>-Atividade e Participação: Cap.3 – Comunicação d310, d330 e d350 - Comunicar e receber mensagens orais, falar e conversação – 2 d325 -Comunicar e receber mensagens escritas – 4</p> <p>Nota: 2= Deficiência Moderada; 3= Deficiência Grave; 4= Deficiência Completa.</p> <p>5-Equitação Terapêutica: Tem dificuldade em focar a atenção durante a realização das tarefas. Realiza o percurso de entrada no picadeiro sem haver necessidade de suporte físico. Distrai-se com muita facilidade.</p> <p>PEI e Relatório de Avaliação da Implementação do Programa Educativo</p> <p>Consegue mobilizar a atenção por períodos curtos, necessitando do apoio e da motivação constante por parte do adulto. Começa por demonstrar empenho e vontade na realização das tarefas, mas, após algum tempo de trabalho, começa a exibir cansaço e dificuldades de concentração, especialmente no período da tarde. Precisa de estímulos e de uma postura diretiva por parte do adulto para que responda assertivamente. Foi-se verificando ao longo do ano uma evolução nas suas, caracterizadas com avanços e retrocessos. Apresenta uma boa capacidade de memória das experiências e observações que realiza, mas não consolida as aprendizagens escolares. Tem um ritmo de trabalho muito lento, desmotiva-se e faz birras negando-se temporariamente a trabalhar. A matemática é a área curricular mais deficitária uma vez que o aluno não consegue passar à abstração, ainda não compreendeu a subtração, não consegue compor nem decompor, e conta até ao número 30. Na área do português, faz interpretação apenas de textos muito simples, faz leitura silábica de todas as palavras, excluindo alguns casos especiais de leitura, e na escrita necessita ainda de algum apoio para a divisão da palavra nas sílabas corretas. A nível motor, continua a revelar descoordenação e desequilíbrio apoiando-se nas mesas e cadeiras, mas levanta-se e senta-se sozinho. No recreio, utiliza o andarilho.</p> <p>Relatórios dos Professores que efetuaram Coadjuvação em</p> <p>1-Educação Física: Continuou a desenvolver o trabalho já iniciado no ano letivo anterior - equilíbrio e a postura.</p> <p>2-Educação Visual (Expressões): Detetou algum cansaço devido às muitas atividades extra-aula, mas continuou a trabalhar grafismos que considera terem evoluído.</p> |

| Ano Letivo | Nível Escolar | Documentação e seu conteúdo | |
|--|--|---|---|
| 2014/2015 | 3ºano | <p>Relatório de Avaliação de final de ano</p> | <p>Português: tem feito evoluções nesta disciplina; lê silabadamente; copia um texto para o caderno ou para o computador; escreve frases acerca de uma gravura, mas ainda não consegue elaborar um texto nem fazer uso correto dos sinais de pontuação. - SUF</p> <p>Matemática: as evoluções são lentas; trabalha com materiais de apoio, mas é difícil passar à retenção e assimilação de conhecimentos; identifica os números até 50 sem fazer a sua composição e decomposição; resolve alguns problemas simples com apoio de gravuras. - INSUF</p> <p>Estudo do Meio: demonstrou alguma apatia perante os temas tratados. - INSUF</p> <p>Expressões: gosta de atividades ao ar livre, usando o andarilho. – SUF</p> <p>Inglês: articulou vocábulos simples com sucesso; é empenhado e participativo. -SUF</p> |
| | | <p>Relatórios do Centro de Recursos para a Inclusão</p> | |
| | | <p>1-Terapia Ocupacional:</p> | <p>Na piscina, o aluno mostrou-se confortável no meio aquático apesar de ainda ter dificuldades em controlar a sua respiração em imersão.</p> |
| <p>2-Fisioterapia:</p> | <p>Revela alguma evolução apesar de a sua ataxia a dificultar. Revela maior controlo do tronco e conseqüentemente maior controlo do movimento dos membros inferiores e superiores. Foi trabalhada a capacidade de se manter em pé durante mais tempo e a marcha mais lenta e mais controlada.</p> | | |
| <p>3-Terapia da Fala:</p> | <p>Foi trabalhada a interpretação de conteúdos escritos com conseqüente organização de ideias e sua apresentação oral.</p> | | |
| <p>4- Psicóloga:</p> | <p>Detetou-se maior espontaneidade, uma expressão emocional mais adequada, maior motivação, segurança e autonomia; também se notou maior facilidade na verbalização e gestão de sentimentos associados às diversas situações vivenciadas. O objetivo principal é a aquisição de estratégias que visam a melhoria da autoestima, confiança, segurança e autonomia do aluno.</p> | | |
| <p>PEI e Relatório de Avaliação da Implementação do Programa Educativo</p> | | <p>O aluno encontra-se ao nível do primeiro ano de escolaridade.</p> | |
| <p>Todos os relatórios mencionam um desenvolvimento global muito abaixo dos parâmetros preconizados para a sua idade, com dificuldades ao nível do raciocínio verbal e semântico, do raciocínio visuo-espacial, bem como do raciocínio sequencial e em fatores subjacentes ao funcionamento cognitivo geral (memória, atenção e aprendizagem).</p> | | <p>As apreciações por parte dos Professores que efetuaram Coadjuvação em Educação Física e Educação Visual (Expressões) mantiveram-se</p> | |

| Ano Letivo | Nível Escolar | Documentação e seu conteúdo | | |
|---|---|---|---|---|
| 2014/2015 | 3º ano | <p>em relação ao ano letivo anterior.</p> <p>Nos contactos estabelecidos com a família, foi consensual que ainda não foram esgotadas todas as hipóteses, sendo que a medida currículo especial individual será utilizado em último recurso, concordando que é benéfica uma possível retenção do aluno e continuidade na turma da referência.</p> <p>Pedido de reavaliação Psicológica por parte do CRI.</p> | | |
| 2015/2016 | 4º ano | <p>Observação em Psicologia – janeiro de 2015 – CIF</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>-Funções do Corpo - Cap.1 – Funções Mentais <u>Globais:</u> b114, b122, b125 e b163 – Funções da orientação no espaço e no tempo, psicossociais globais, intrapessoais e cognitivas básicas -1 b126 – Funções do temperamento e da personalidade - 2 b117 – Funções intelectuais – 3 <u>Específicas:</u> b144 – Funções da memória e emocionais – 2 b140, b147, b156, b164, b167 e b172 – Funções da atenção, psicomotoras, da percepção, cognitivas de nível superior, mentais da linguagem e de cálculo – 3 Nota: 1=Deficiência Ligeira; 2= Deficiência Moderada; 3= Deficiência Grave.</p> </div> <table border="1" data-bbox="580 1016 1350 1182" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Relatório de Avaliação de final de ano</td> <td>Português: - BOM Matemática: - BOM Estudo do Meio: - BOM Expressões: – BOM Inglês: -BOM</td> </tr> </table> <p>ADENDA AO PEI</p> <p>O aluno iniciou o ano matriculado no 3º ano, mas a frequentar a turma do 4º ano. Uma vez que as medidas que estavam a ser implementadas não se encontravam ajustadas ao perfil de funcionalidade do aluno e que o seu percurso académico se encontrava bastante comprometido ao nível de todas as áreas curriculares, foi realizada uma reunião com o encarregado de educação, onde foi reiterada a ideia de que o mais benéfico seria a implementação da medida currículo específico individual, tendo o encarregado de educação concordado com esta medida.</p> <p>O PEI do aluno foi reformulado através deste documento e, assim sendo, o aluno deixa de estar sujeito à matrícula do 3º ano, podendo acompanhar o grupo-turma na mudança de ciclo caso consiga atingir satisfatoriamente os objetivos definidos. Continuará simultaneamente a beneficiar de todos os apoios de que já beneficiava anteriormente.</p> <p>PEI e Relatório Circunstanciado de Avaliação da Implementação do Programa Educativo</p> <p>O aluno deverá beneficiar da adequação na constituição de turma, integrando uma turma de contingente reduzido; também deverá acompanhar o grupo-turma na mudança de ciclo; deverá beneficiar do recurso da unidade de multideficiência dos 2º e 3º ciclos sendo neste âmbito fundamental o apoio pedagógico personalizado por parte do docente de educação especial assim como a existência de uma assistente operacional que o auxilie nas idas à casa de banho, nas</p> | Relatório de Avaliação de final de ano | Português: - BOM Matemática: - BOM Estudo do Meio: - BOM Expressões: – BOM Inglês: -BOM |
| Relatório de Avaliação de final de ano | Português: - BOM Matemática: - BOM Estudo do Meio: - BOM Expressões: – BOM Inglês: -BOM | | | |

| Ano Letivo | Nível Escolar | Documentação e seu conteúdo |
|------------|---------------|---|
| 2015/2016 | 4ºano | deslocações entre espaços e que lhe preste vigilância durante o recreio; recomenda-se que a sala onde a turma tenha mais aulas seja no rés-do-chão; deverá ser feito um horário de acordo com o seu perfil de funcionalidade; deverão ser tomadas as diligências necessárias para que o aluno continue a beneficiar dos mesmos apoios e acompanhamentos por parte dos técnicos, terapeutas e psicóloga do CRI, bem como do apoio de outros professores em coadjuvação; e o aluno deverá continuar a beneficiar do uso do computador na sala de aula. |
| 2016/2017 | 5ºano | <p>PEI e Relatório Circunstanciado de Avaliação da Implementação do Programa Educativo</p> <p>Frequentou a unidade de multideficiência onde manteve o apoio de 2 docentes de educação especial. Beneficiou de apoios terapêuticos no âmbito do CRI em Terapia da Fala (1x por semana), Terapia Ocupacional (1 h. por semana), Fisioterapia aquática (1x por semana), e Psicologia 45 min. por semana).</p> <p>Consegue mobilizar a atenção por períodos curtos, necessitando da motivação constante por parte do adulto. Demonstra empenho e vontade de realização inicial, mas, após algum tempo de trabalho, começa a exibir cansaço e dificuldades de concentração. Demonstra dificuldades na consolidação das aprendizagens escolares. É um aluno bem integrado na turma, apesar de trabalhar competências diferenciadas do grupo. Revela dificuldades ao nível da comunicação, da compreensão e interpretação da informação recebida, da aquisição de competências funcionais e académicas, da concentração e atenção, do pensamento, de tomada de decisões sobre a sua vida e de resolução de problemas.</p> <p>Ainda não adquiriu a marcha e desloca-se para a sala com a ajuda de um adulto.</p> <p>Utilizou facilmente os símbolos SPC para desenvolvimento da sua comunicação e aquisição das rotinas diárias. Usou também o Boardmaker e o Widgit.</p> <p>Participou em 2 projetos da escola: «Sentir a música», em que acompanhava as melodias com os gestos pretendidos e sabia cantar grande parte das canções; e «Boccia para todos», em que o aluno demonstrou prazer na realização das atividades bem como o conhecimento do principal objetivo desta modalidade.</p> |
| 2017/2018 | 6ºano | <p>PEI</p> <p>Mantêm-se as propostas do ano anterior.</p> <p>Apresentou uma boa capacidade de memória das experiências e observações, mas demonstrou dificuldades na consolidação das aprendizagens escolares. Manteve um ritmo de trabalho muito pausado, necessitando de estímulos e motivações constantes para concluir as atividades propostas. O seu comportamento foi sempre adequado em contexto de sala de aula.</p> |
| 2018/2019 | 7ºano | <p>PEI e Relatório Técnico-Pedagógico (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)</p> <p>Usufriui da sala de recursos especializados todos os dias da semana, frequentando apenas 60% das aulas na sua turma de referência. Beneficia ainda de Terapia da fala, Terapia Ocupacional, Psicologia,</p> |

| Ano Letivo | Nível Escolar | Documentação e seu conteúdo |
|------------|---------------|--|
| | | Fisioterapia Aquática e a modalidade de Boccia. Usufrui das seguintes medidas universais: a) diferenciação pedagógica; b) acomodações curriculares; c) enriquecimento curricular. O aluno tem ainda medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão com medidas seletivas e medidas adicionais. |
| 2019/2020 | 8ºano | <p>PEI e Relatório Técnico-Pedagógico (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) - Mantêm-se as propostas do ano anterior.</p> <p>Relatórios do Centro de Recursos para a Inclusão</p> <p>1-Terapia Ocupacional: É colaborante e interventivo. Melhorou a sua condição física, a dissociação de cinturas e os músculos estabilizadores do tronco. Na marcha, nota-se evolução e já consegue dar mais passos autonomamente, sempre em ambiente mais protegido. No que diz respeito à concretização de tarefas funcionais, demonstrou maior empenho e vontade de fazer sozinho pedindo ajuda só para as limitações físicas. Nas atividades de mesa (jogos), realizou as mesmas com benefícios psicossociais: concentração, atenção, dominar emoções, evitar a decepção, promover o trabalho de equipa e aprender a tomar a vez.</p> <p>2-Fisioterapia aquática: Demonstrou maior independência e autonomia dentro de água, não necessitando de flutuadores para se deslocar ao realizar marcha e mantendo o equilíbrio. Apresentou também períodos de atenção e concentração mais prolongados aquando da execução das tarefas pedidas. Consegue mergulhar e apanhar objetos do fundo da piscina.</p> <p>3-Terapia da Fala: Foram desenvolvidas atividades de cariz linguística em debates e análise de temas, bem como em tomadas de opinião e crítica. Nas componentes de articulação verbal e fluência, o aluno ainda necessita de melhorar alguns aspetos.</p> |
| 2019/2020 | 8ºano | |
| 2020/2021 | 9ºano | No âmbito do Despacho n.º 8553-A/2020 de 4 de setembro, o CT definiu um Plano de desenvolvimento de aprendizagens em ensino a distância. |



Imagem 1 – andarilho adaptado



Imagem 2 – Triciclo adaptado

Apêndice III – Guião de Entrevista à AO

GUIÃO DE ENTREVISTA ASSISTENTE OPERACIONAL

Tema: Intervenção com um aluno com Síndrome de Dandy-Walker.

Objetivo Geral: Conhecer a história escolar de um aluno com Síndrome de Dandy-Walker na perspetiva de uma assistente operacional que o acompanhou desde o 5º ano.

Local de realização da Entrevista: Sala contígua ao Centro de Apoio à Aprendizagem da Escola Sede.

Data: 14 de maio de 2021.

| Blocos | Objetivos Específicos | Para um formulário de Questões |
|--|---|--|
| A Legitimação da Entrevista | <ul style="list-style-type: none">- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que pretende efetuar-se.- Criar condições que facilitem a motivação da entrevistada. | <ul style="list-style-type: none">- Informar a entrevistada sobre o objetivo do trabalho.- Solicitar a sua colaboração.- Assegurar o anonimato das informações/opiniões da entrevistada.- Pedir autorização para gravar a entrevista. |
| B Experiência profissional com alunos com NEE | <ul style="list-style-type: none">- Conhecer a experiência profissional da entrevistada. | <ul style="list-style-type: none">- Perguntar a experiência profissional relativamente:<ul style="list-style-type: none">- à DID;- como a adquiriu. |
| C Atitudes percecionadas relativamente à inclusão de alunos com NEE no AE | <ul style="list-style-type: none">- Identificar atitudes relativamente à inclusão educativa. | <ul style="list-style-type: none">- Solicitar à entrevistada que refira atitudes que perceciona relativamente à inclusão:<ul style="list-style-type: none">- dos alunos com NEE;- da escola em geral. |
| D Vantagens percecionadas com a inclusão de alunos com NEE | <ul style="list-style-type: none">- Conhecer vantagens percecionadas com a inclusão de alunos com NEE. | <ul style="list-style-type: none">- Pedir à entrevistada que aponte “ganhos” percecionados com a inclusão de alunos com NEE. |
| E Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno | <ul style="list-style-type: none">- Identificar atitudes relativamente à inclusão educativa do aluno. | <ul style="list-style-type: none">- Solicitar à entrevistada que refira atitudes que perceciona relativamente à inclusão:<ul style="list-style-type: none">- do próprio aluno;- dos colegas do aluno. |
| F Caracterização do aluno | <ul style="list-style-type: none">- Recolher dados que permitam caracterizar o aluno. | <ul style="list-style-type: none">- Solicitar à entrevistada que refira tudo o que sabe sobre o aluno, a nível físico e/ou psicológico, suas dificuldades, suas aptidões e evolução, tendo em vista a caracterização global do aluno. |
| G Relação família/escola | <ul style="list-style-type: none">- Caracterizar o contexto familiar do aluno e a relação família/escola. | <ul style="list-style-type: none">- Perguntar sobre quem acompanha mais o aluno no seu percurso escolar. |
| H | <ul style="list-style-type: none">- Identificar atitudes | <ul style="list-style-type: none">- Solicitar à entrevistada que dê a sua |

| | | |
|---|---|---|
| Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno na modalidade de Ensino a distância | relativamente à modalidade de ensino que o aluno frequenta. | opinião sobre a inclusão do aluno na modalidade de ensino não presencial. |
| I Expectativas | - Indagar sobre as expectativas em relação ao futuro do aluno. | - Perguntar à entrevistada o que pensa relativamente à inserção do aluno na vida pós-escolar. |
| J Dados complementares | - Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos que considere pertinentes. | - Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos que considere pertinentes. |

Apêndice IV – Protocolo e Transcrição da Entrevista à AO

PROTOCOLO

Venho por este meio solicitar a sua colaboração para a realização de uma entrevista, no dia 14 do mês de maio, pelas dez horas, e pedir a sua permissão para realizar a gravação da mesma.

A duração prevista para a entrevista será de cerca de 30 a 50 minutos e insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Esta entrevista servirá para o meu Projeto de Dissertação, que tem como objetivo principal averiguar como se processa o apoio a um aluno do 3º ciclo com Síndrome de Dandy-Walker em contexto de pandemia Covid-19.

As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas todas as precauções para garantir o anonimato, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias deste tipo de trabalhos.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração.

M^a Gertrudes Matado

Transcrição da Entrevista à Assistente Operacional de Ação Educativa

Entrevistadora (E) - Bom dia! Vamos iniciar a entrevista, cujo Protocolo já lhe entreguei previamente, mas volto a lembrar que se insere no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e servirá para o meu Projeto de Dissertação. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas todas as precauções para garantir o anonimato, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias deste tipo de trabalhos. Como habitual nestes processos, a transcrição ser-lhe-á enviada posteriormente e, para uma maior fidelidade, solicito a sua autorização para gravar a entrevista.

Assistente Operacional de Ação Educativa (AO) - Está autorizada.

(E) - Quantos anos tem?

(AO) - 52.

(E) - Que habilitações literárias tem?

(AO) - 12º ano.

(E) - Quantos anos de serviço tem como assistente operacional?

(AO) - 13. Aqui na escola.

(E) - Aqui na escola?

(AO) - Sim.

(E) - E sempre trabalhou aqui na escola?

(AO) - Não, eu trabalhei na Creche Patinhos... durante 4 anos.

(E) - Também trabalhava lá com crianças então?

(AO) - Sim... no jardim de infância.

(E) - Com crianças com necessidades educativas, há quanto tempo trabalha?

(AO) - Há 12. Eu estive 1 ano no bloco B e depois passei logo para aqui.

(E) - E gosta de trabalhar com este tipo de crianças?

(AO) - (ri-se) Gosto. (ri-se) Gosto. (E esfrega as mãos.)

(E) - Porquê?

(AO) - Porque eles são uns miúdos que nos dão carinho... e dá gosto tê-los bem dispostinhos... estarem alegres... querem miminhos... é tão bom! (ri-se) É!

(E) - É melhor do que estar com os outros?

(AO) - É. Não tem nada a ver. Estes meninos, eu acho que são sinceros, mesmo quando nos procuram... por exemplo, hoje o Alberto chegou e disse “Eu estava-me a sentir

mal de manhã, disse à minha mãe e ela não quis saber” ... Desabafa, ele procura apoio porque ele está mal da garganta... e então... parece que somos umas mães pra eles.

(E) - Teve alguma formação específica nesta área?

(AO) - Sim, já tivemos.

(E) - Qual?

(AO) - Eu já tive com, com uma senhora que era de uma instituição, que era, que era... e tive com o Rui. O Rui, há 2 anos, fez-nos uma formação na escola.

(E) - E o que lhe explicaram?

(AO) - Explicaram-nos como devíamos proceder com estes meninos. Ele às vezes levava exemplos. E da primeira vez, que era uma senhora, que até estava numa escola aqui perto, também gostei.

(E) - O Rui é de fisioterapia, essa senhora também?

(AO) - Não. Essa era de tudo, englobava tudo, tanto que lá havia os autistas, que têm salas com divisórias e ela expunha os casos e explicava. O Rui foi sobretudo como proceder com eles, como ajudar... a tirar da cadeira de rodas, como é que a gente havia de fazer, essas coisas todas...

(E) - Acha que os alunos com necessidades educativas devem frequentar as escolas do Ensino Regular?

(AO) - Eu acho que sim.

(E) - Porquê?

(AO) - Eles são bem recebidos. Se os fossem separar, eles ficam...sozinhos...ficam...

(E) - Ou seja, é vantajoso?

(AO) - É muito! E para os outros também. Eles também aprendem. E aceitam-nos muito bem, coisa que eu às vezes estranhava, é que eles são mesmo muito bem aceites. Por exemplo, o caso da Ricardina, no início, ela não era muito bem aceite. Para já, na turma não era muito conhecida, não tinha ali amigos e deixavam-na sempre sozinha. Depois, com o passar do tempo, a professora Maria, não sei se a professora se lembra, ela fez aqui na escola... fomos às turmas. Nós íamos às turmas, ela punha um vídeo para explicar como eram estes meninos, e eles aceitaram-nos bem. Depois, a Ricardina integrou-se muito bem e hoje até tem amigas.

(E) - É uma boa estratégia...

(AO) - É! Porque os alunos ditos normais não compreendem, pensam que são maluquinhos e... e... às vezes têm um pensamento errado.

(E) - Os alunos são encorajados a participar ativamente na vida escolar incluindo-os nas atividades curriculares e extracurriculares?

(AO) - Agora são, são. Desde que isto é... que é uma unidade... e que agora é sala de recursos especializados... vê-se que são. Para... pelo menos para conseguirem... o mínimo dos mínimos... saberem ler e escrever e saberem desenrascar-se daqui para amanhã.

(E) - Também nas atividades da escola...

(AO) - Também. Agora com o Covid não, mas nós participávamos e estávamos sempre à espera de... de que convocassem estes meninos também.

(E) - Quando é que conheceu o A.?

(AO) - Eu conheci-o quando veio para cá no quinto ano. Ele agora está no sétimo ano...

(E) - 9ºano...

(AO) - Está a ver: quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono. Há 5 anos.

(E) - Que limitações é que possuía quando veio para cá?

(AO) - Era não andar. No andar.... no andar... ele tem muitas limitações e também na parte da... da escrita, de pegar, de pegar em qualquer coisa, é muito difícil a parte motora do A. Mesmo na caneta, mesmo ao pegar em qualquer coisa... ele tem muita dificuldade.

(E) - Por exemplo, para beber um copo de leite?

(AO) - Ele bebe, mas tem dificuldade no... em pegar. Por isso, os terapeutas, os lápis e assim, naquela altura, era sempre com uma coisa mais grossa, que é para ele conseguir agarrar melhor, uma plasticina para ter mais sensibilidade para conseguir... porque ele não pega assim com as mãos como nós pegamos com facilidade.

(E) - Treme?

(AO) - Não é tremer, não tem a parte motora muito adequada como nós, parece ali como os miúdos, que não consegue fazer as coisas... às vezes é assim pondo aquela parte grossa num lápis, mas desenrasca-se bem... bem... Ele tem muita força de vontade... muita força de vontade.

(E) - E na parte do raciocínio?

(AO) - Ele tem falhas. Por exemplo, ele às vezes está a fazer um trabalho e de repente para. E a gente diz “A.!” E ele faz assim (sacode a cabeça) “Ah! Já estou a ver!”, mas vai devagarinho. Ele consegue... Ele consegue...

(E) - A falar? Como é ele?

(AO) - Ah, ele consegue! Numa conversa, é espetacular, mas tem ali algumas limitações. Nalgumas palavras é influência do pai, porque o pai não é português. Há conversas que a gente tem com ele, que ele pronuncia como se estivesse a falar como o pai. E a gente chama a atenção e ele diz “Ah! Está bem!” ... “Está bem!” ... Ele já sabe! (ri-se). No início tinha mais dificuldade, agora já não.

(E) - Como o ajudava?

(AO) - A gente tinha de o ajudar, a levar à turma, sempre. Ele vai sempre agarrado. Nunca pode ir sozinho... aqui na sala já conseguimos que ele ande encostado às coisas. Levanta-se e agarra-se às coisas, senão cai... ah... Vai à casa de banho, a gente ajuda-o até lá e o resto... ele faz tudo. Ele consegue vestir-se, despir-se, limpar-se... isso faz tudo. Sem problemas nenhuns.

(E) - Quando veio para cá no 5º ano, já sabia?

(AO) - Já, já! O avô... O avô trouxe-o cá antes de ele entrar para o quinto ano. E ele pediu para ir à casa de banho. E eu disse, “Deixe estar que eu levo-o”. “Ó A., tu vê lá!” Eu apenas, pronto, agarro-o no braço para levar, mas depois, lá, seguro assim por trás, que eu tenho medo que ele... que ele desequilibra-se, e sem problemas nenhuns. Faz as coisinhas todas.

(E) - Então chegou a conhecer o avô?

(AO) - Sim.

(E) - Era o avô que costumava vir cá?

(AO) - É

(E) - Ele não vem na carrinha, então?

(AO) - Ele agora já vinha na carrinha, mas antes era o avô que o vinha trazer, é que é o encarregado de educação. O avô puxa muito, muito, muito por ele e quer que ele faça as coisas certinhas e direitinhas.

(E) - Isso tem sido bom para ele, não?

(AO) - Ah sim! A mãe esteve muito mal, com uma grande depressão. Agora já está muito melhor, mas passou por muito.

(E) - Ele estava integrado na turma?

(AO) - Sim, a turma gosta muito dele. Chamavam-no logo e dão-se muito bem com ele... gostam dele, pelo menos é o que parece... Ele também já está há muito tempo com eles. Ele também é muito simpático, muito meiguinho...

(E) - Acha que o A. gostava mais de estar na sala com a turma ou aqui no CAA?

(AO) - Aqui, aqui! (risos) Ele gosta muito de estar com a gente. Muito. Mas vê-se mesmo. Ele gosta de ir à turma, mas gosta muito de estar aqui.

(E) - Porquê?

(AO) - Porque aqui é diferente, eu acho que estes aqui brincam todos juntos mesmo a jogar e a falar e... eu acho que ele aqui... é mais um ambiente familiar... Não tem nada a ver.

(E) - O que é que costuma fazer aqui?

(AO) - Aqui, faz tudo, tudo. Tudo o que a gente faz, ele faz. Desde as pinturas, desde conversarmos, desde jogar no computador, de fazer jogos, de ler...

(E) - Ele traz algum computador com ele?

(AO) - Não. Temos ali os tablets que são dos miúdos e os computadores. No 5º ano, tinha um rato com uma bola que ainda usou durante um tempo, mas agora é tudo igual aos outros... tudo igual.

(E) - Acha que o A. evoluiu deste que veio para esta escola?

(AO) - Evoluiu... sim. Nota-se bem a diferença. Já, já... Às vezes, já vamos para a rua e já o deixo andar sozinho, mesmo que ele se espalhe (ri-se). E... e... e... as terapeutas exigem mesmo isso.

(E) - Elas vêm aqui à escola trabalhar com ele?

(AO) - Vêm, vêm. Ele na sala, por exemplo, a Terapeuta Ana, aqui na sala, não quer que sejamos nós a andar com ele. Ele... precisa de qualquer coisa, levanta-se, encosta-se às coisas e vai buscar... vai... vai fazer. Por exemplo, o lanche. Eles vão buscar o tabuleiro e ele vai igual. Vai, claro, tem que se encostar, quando não se encosta, pronto, mas vai buscar o tabuleiro, vai buscar as coisinhas dele e tudo.

(E) - Eles fazem aqui as terapias?

(AO) - Fazem. O Rui, o fisioterapeuta, trabalha mais as mãos e os pés e a Ana, a terapeuta ocupacional, é mais com o andar pra ver se ele tem equilíbrio pra conseguir andar sozinho sem a gente ter de o agarrar. Ele já ia dum poste até ao outro ali (aponta) sem a gente lhe agarrar... ele vai assim, já quer, “Eu consigo, eu consigo”, às vezes espalha-se... (ri-se).

(E) - Com o Covid, o A. ficou em ensino a distância. Acha que é benéfico para ele estar longe dos colegas?

(AO) - Não, não. Principalmente pelos avós, que tinham tanto medo por causa do Covid. A avó é doente. Agora, ele diz que ela está melhor. Mas eu acho que faz-lhe falta o convívio com os outros meninos... meninos... passa muito tempo sozinho.

(E) - Quando regressar à escola, pensa que o A. vai ter dificuldades em integrar-se novamente?

(AO) - Eu penso que não, porque a nível da leitura, da escrita e da escola, o avô puxa muito por ele. Ainda agora estava a dizer que fez uma ficha de português. O avô puxa por ele! depois a nível de... motora, não sei... Ele agora não tem terapias nenhuma. Tem *online*, mas não é a mesma coisa. Ele tem muita força de vontade de fazer as coisas que os professores mandam, mas não é a mesma coisa ficar o dia inteiro em frente ao computador. Ele tem muita força de vontade. E ele às vezes, diz “Eu vou conseguir andar como os outros meninos”. E eu digo “Claro que vais, então tu já andas”. Subir as escadas? Eu deixo-o subir sozinho. Ele agarra-se de lado, ao corrimão, e sobe as escadas sozinho. A gente vai atrás para se houver alguma coisa. Não pode ficar sozinho... E tem que ser.

(E) - No futuro, o que acha que o A. vai conseguir atingir?

(AO) - A nível motor não vai conseguir. No futuro, um trabalhinho no computador. Eu acho que ele consegue. Tem muitas limitações, mas acho que ele consegue...

(E) – Obrigada pela colaboração!

Nota: Todos os nomes aqui indicados são fictícios.

Apêndice V – Guião de Entrevista à PEE 1

GUIÃO DE ENTREVISTA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 1

Tema: Intervenção com um aluno com Síndrome de Dandy-Walker

Objetivo Geral: Conhecer o processo de entrada do aluno no Agrupamento de Escolas na perspetiva da primeira Professora de Educação Especial que o acompanhou

Local de realização da Entrevista: Sala de Professores da Escola Sede do AE

Data: 17 de maio de 2021

| Blocos | Objetivos Específicos | Para um formulário de Questões |
|--|---|---|
| A Legitimação da Entrevista | <ul style="list-style-type: none">- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que pretende efetuar-se.- Criar condições que facilitem a motivação da entrevistada. | <ul style="list-style-type: none">- Informar a entrevistada sobre o objetivo do trabalho.- Solicitar a sua colaboração.- Assegurar o anonimato das informações/ opiniões da entrevistada.- Pedir autorização para gravar a entrevista. |
| B Percurso académico e experiência profissional | <ul style="list-style-type: none">- Saber o percurso académico da professora.- Conhecer a experiência profissional da entrevistada. | <ul style="list-style-type: none">- Perguntar a experiência profissional relativamente:<ul style="list-style-type: none">- às crianças com NEE;- como a adquiriu. |
| C Vantagens percecionadas com a inclusão de alunos com NEE | <ul style="list-style-type: none">- Conhecer vantagens percecionadas com a inclusão de alunos NEE. | <ul style="list-style-type: none">- Pedir à entrevistada que aponte “ganhos” percecionados com a inclusão de alunos com NEE. |
| D Atitudes percecionadas relativamente à inclusão de alunos com NEE | <ul style="list-style-type: none">- Identificar atitudes relativamente à inclusão educativa | <ul style="list-style-type: none">- Solicitar à entrevistada que refira atitudes que percebe relativamente à inclusão deste aluno:<ul style="list-style-type: none">- dos colegas do aluno;- da escola em geral. |
| E Caracterização do aluno | <ul style="list-style-type: none">- Recolher dados que permitam caracterizar o aluno. | <ul style="list-style-type: none">- Solicitar à entrevistada que refira tudo o que sabe sobre o aluno, suas dificuldades, suas aptidões e evolução, tendo em conta a sua caracterização global. |
| F Relação família/escola | <ul style="list-style-type: none">- Caracterizar o contexto familiar do aluno e a relação família/escola. | <ul style="list-style-type: none">- Perguntar sobre quem acompanha mais o aluno no seu percurso escolar. |
| G Estratégias Implementadas com o aluno | <ul style="list-style-type: none">- Saber que estratégias foram utilizadas pela professora no trabalho com o aluno. | <ul style="list-style-type: none">- Perguntar à entrevistada que estratégias usava na sua intervenção com o aluno. |

| | | |
|---|---|---|
| H Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno na modalidade de Ensino a distância | - Identificar atitudes relativamente à modalidade de ensino que o aluno frequenta. | - Solicitar à entrevistada que dê a sua opinião sobre a inclusão do aluno na modalidade de ensino não presencial. |
| I Expectativas em relação ao futuro do aluno | - Indagar sobre as expectativas em relação ao futuro do aluno. | - Perguntar à entrevistada quais as suas expectativas quanto à intervenção realizada com o aluno. |
| J Dados complementares | - Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos que considere pertinentes. | - Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos que considere pertinentes. |

Apêndice VI – Protocolo e Transcrição da Entrevista à PEE 1

PROTOCOLO

Venho por este meio solicitar a sua colaboração para a realização de uma entrevista, no dia 17 do mês de maio, pelas treze horas, e pedir a sua permissão para realizar a gravação da mesma.

A duração prevista para a entrevista será de cerca de 30 a 50 minutos e insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Esta entrevista servirá para o meu Projeto de Dissertação, que tem como objetivo principal averiguar como se processa o apoio a um aluno do 3º ciclo com Síndrome de Dandy-Walker em contexto de pandemia Covid-19.

As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas todas as precauções para garantir o anonimato, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias deste tipo de trabalhos.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração.

M^a Gertrudes Matado

Transcrição da Entrevista à Professora de Educação Especial 1

Entrevistadora (E) - Boa tarde! Vamos iniciar a entrevista, cujo Protocolo já te entreguei previamente, mas volto a lembrar que se insere no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e servirá para o meu Projeto de Dissertação. As tuas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas todas as precauções para garantir o anonimato, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias deste tipo de trabalhos. Como habitual nestes processos, a transcrição ser-te-á enviada posteriormente e, para uma maior fidelidade, solicito a tua autorização para gravar a entrevista.

Professora de Educação Especial 1 (PEE1) - Estás autorizada.

(E) - Quantos anos tens?

(PEE1) - Eu tenho 67 anos.

(E) - Há quantos anos trabalhas nesta escola?

(PEE1) - Desde o ano em que passou a agrupamento vertical... ora... 2007... 14 anos.

(E) - Que habilitações literárias tens?

(PEE1) - Eu sou Licenciada em Ciências da Educação e Especializada em cognitivo e motor e especializada em necessidades educativas especiais.

(E) - Há quanto tempo trabalhas com crianças com necessidades educativas?

(PEE1) - Ao certo, ao certo... eu trabalho com crianças desde... o Alentejo, quando eu vim de... quando eu vim de... da Madeira para o Alentejo... portanto... eh pá! mais ou menos desde 2007 ou 2006, pois em 2010 eu mudei para o quarto escalão já estava aqui... tinha mudado para o terceiro e depois aquelas coisas... foi 2006 ou 2007.

(E) - E gostas de trabalhar com este tipo de crianças?

(PEE1) - Gosto! Gosto, mas... não gosto de trabalhar em salas de multideficiência. Eu gosto com crianças deficientes que eu veja que há aquisição de conhecimentos, que há algum desenvolvimento. Numa sala de recursos, as crianças que têm problemas, normalmente problemas muito graves, aquilo que se trabalha torna-se frustrante para nós, pra mim em especial... eu preciso que eu veja que a criança apreendeu qualquer coisa, quer seja a nível de coordenação, quer seja a nível motor, quer seja a nível de aquisições académicas, eu preciso de ver, percebes? E isso eu não tenho muito... porque eu fico muito contente em conseguir qualquer coisa, ver qualquer coisa no miúdo... uma coisa dessas numa sala... eu acho que

aquilo é extremamente frustrante! Gosto de trabalhar, gosto! E retiro-os sempre da sala e não acredito na... naquilo que é agora defendido, que foi a partir do Passos Coelho, dentro da sala, eu não acredito, nos anos que eu tenho de serviço, eu não acredito... porque aí não se trabalha realmente, está-se sujeito ao professor da sala, não se pode falar com o menino porque aquilo incomoda estar a ouvir outros a falar... incomoda o professor que está a dar a aula... incomoda as outras crianças... e não há rendimento porque a gente não, não vai à área em que a criança é deficitária... nós temos que saber qual é... temos que fazer um levantamento diagnóstico pra ver qual é as áreas que precisam de intervenção... se nós estamos dentro da sala, temos no geral, naquilo que o professor está a dar...

(E) - Achas que os alunos com necessidades educativas devem frequentar as escolas do Ensino Regular?

(PEE1) - Acho... não quer dizer que... acho que... pela parte da... da socialização! Acho muito importante! Não é, nem é tanto... as crianças podem ficar mais felizes de ver os outros, mas eu acho que a transformação para a sociedade... prós miúdos ditos normais deve ser por verem a diferença, estás a perceber? Eles devem integrar aquele menino como um... um ser humano, em que eles devem estar preocupados com ele. Os ditos normais devem integrar aquela criança como, e serem motivados para ajudar, para serem mais, no fundo, mais humanos. Ou seja, é vantajoso para a criança e para os outros em termos sociais. Quando eles forem mais crescidos, eles não vêm tanto um menino numa cadeira de rodas... não o olham com um olhar que a gente às vezes vê em certos olhares pelos adultos... eu acho que eles ficam mais humanizados.

(E) - Os alunos são encorajados a participar ativamente na vida escolar incluindo-os nas atividades curriculares e extracurriculares?

(PEE1) - Aquilo que eu tenho visto no primeiro ciclo, a minha experiência é mais no primeiro ciclo e pré-escolar, eu acho que sim. As colegas do primeiro ciclo e do pré-escolar têm essa preocupação... primeiro porque o pré-escolar e o primeiro ciclo funcionam como um ninho, não é? Eles estão muito com aquela figura de referência, que é o professor, e há uma vinculação com aquele professor e o professor também sente a obrigação, digamos entre aspas, de responder àquela ligação com o agrupamento.

(E) - E o A., quando o conheceste?

(PEE1) - Eu conheci-o no pré-escolar... eu agora não me recordo se ele esteve 3 anos no pré-escolar... esteve pois... ele teve adiamento de matrícula... eu acho que ele ainda esteve ali 3 anos no pré-escolar...

(E) - Que limitações é que ele possuía?

(PEE1) - Muitas, pronto, ele é um menino de paralisia cerebral... paralisia cerebral entre aspas porque tem aqueles problemas a nível da parte do cérebro, que aquilo era uma patologia mesmo definida... e agora não me recordo... já foi há tanto tempo! Aquilo é mesmo pesado, a nível da coordenação, a nível da mobilidade era muito... Ele dava saltos para beber...

(E) - Já há muito tempo que não o vês?

(PEE1) - Já. Eu, quando ele estava aqui antes do confinamento, do ensino a distância, eu via-o ali, ia lá à sala e falava com ele, ainda o ano passado o vi.

(E) - Como o ajudavas?

(PEE1) - Olha, eu primeiro comecei com ele dentro da sala, mas depois passei para aquela sala que fica... que elas dizem que é a sala das atividades de expressão plástica, era aí que eu o apoiava nas várias áreas do desenvolvimento. Comecei a apoiá-lo muito... na mobilidade... no levantar porque percebi que, para os avós, aquilo era, para o avô então, aquilo era uma coisa... ele não podia imaginar que aquele neto iria andar de cadeira de rodas... para ele era uma coisa... ele falava nisto várias vezes... e que é as, as terapeutas do centro de reabilitação lá da, da Gulbenkian, lhe tinham dito, progressivamente tinham-lhe dito que, pronto, ele podia não adquirir a marcha e poderia ter que andar de cadeira de rodas e isso para ele... então eles investiram, investiram, investiram dinheiro, ainda, portanto, antes de ele vir para o Jardim de infância, ele teve nestes avós... sempre... estes avós foram o pilar pra ele... apoiaram-no em tudo, não é? Desde ficar com ele até financeiramente as terapias porque eles queriam tanto que ele andasse que investiam muito dinheiro deles em terapias diferentes. Havia alturas em que nós, sobretudo quando teve o adiamento de matrícula, em que eles achavam que ele ia para o primeiro ciclo e, portanto, aí tinham que dar de tudo, ele tinha terapias a mais. No dia seguinte à nataçãõ e no dia a seguir, ele ainda estava exausto e, portanto, não dava rendimento. Ele tinha mesmo cansaço, cansaço ao ponto de deitar-se e verbalizar que tava cansado... no dia seguinte à nataçãõ... porque no pré-escolar, ainda com os avós, no pré-escolar, ele tinha as terapias da fala e da ocupacional, a fisioterapia, a equitação, a nataçãõ, o Centro em Lisboa... era muito, mesmo em dinheiro. Mas estavas-me a perguntar como é que eu o apoiava... visto aquela, aquela ambição do avô, aquele querer tanto que ele andasse, eu investi muito aí, na parte da motora. O que é que eu fazia? Havia lá no refeitório da escola uma barra de madeira assim à volta do refeitório, eu encostava-o ali... punha, ensinei-o a agarrar e depois a desandar com a mão e a dar um passo, voltava com a

mão, e andar um passo... outras vezes trocava-lhe a mão que era para o cérebro incorporar aquele movimento troca a mão e agora o passo, estás a ver? Sempre à volta. Treinava-o ainda com o andarilho... depois teve um andarilho feito mesmo à medida para ele, como o desequilíbrio era muito grande, o andarilho pequeno, ele podia cair... e depois foi muito engraçado... nunca pensei que ele conseguisse com aquele desequilíbrio todo e aquela descoordenação toda que ele conseguisse andar de bicicleta... e ele, no pré-escolar, no ano de adiamento, ele andava de bicicleta, e a avó até tinha dificuldade em acompanhá-lo... ela vinha a correr atrás dele. Nós ficamos aqui: mas como é que pode ser... mas como pode ser? Quer dizer, como o movimento produz aquele andamento e ele conseguia. Depois deixou de andar... eu nunca perguntei porquê... No fundo, foi muita estimulação ao nível da motricidade, a nível da fala, da psicomotricidade... ele tinha muita dificuldade...

(E) - Então conhecias a família?

(PEE1) - Conhecia. Eu mesmo fui a casa, fui convidada por eles... eu fui... acompanhei-o... elas perguntaram-me se eu queria ir. Eu disse que sim, que gostava muito, gostava de falar... foi logo no início... queria falar com a terapeuta da fala... queria saber como é que, para ela me dar pistas do que fazer com ele e também ao nível dos exercícios de motricidade, naquela altura, quando eu fui para aquela escola, havia uma sala que era aquilo que o 54 preconiza, que é o CAA, o Centro de Apoio à Aprendizagem, e que as escolas não têm, mas que, naquela altura, aquela escola ainda tinha aquela sala toda equipada, uma sala toda equipada, porque ainda era do artigo antes do 3 de 2008, estás a ver?... em que nós, da educação especial, com formação ou sem formação, naquela altura ainda não tinha formação especializada.

(E) - Em relação ao grupo/turma, ele estava integrado?

(PEE1) - Tava, sim, nunca houve... a educadora dele era a Mariana, uma pessoa muito bem-disposta e sempre assim cantadeira, daquelas canções do tempo dela, o que era muito engraçado, porque os meninos vinham no outro dia a seguir e diziam logo assim: “Mariana, Mariana, podes cantar-me uma canção?”... aquilo era muito giro!

(E) - Então, o A. não foi logo para a sala da Multideficiência?

(PEE1) - Eles não queriam. Eu sugeri... quando foi na passagem e a Mariana também... nós víamos que era o melhor para ele... Porquê? Porque ele ia entrar no Ensino Regular... ele ia perder o direito à Terapia pela Gulbenkian... ficava cortado... ele deixava de ter a terapia pelo Centro da Gulbenkian. Porquê? Primeiro, porque ele, em termos de morada, ele não pertencia ali... e depois porque era a escolaridade obrigatória e, na

escolaridade obrigatória, os agrupamentos têm parcerias com determinados Centros [CRI]. Pronto! Deixava de pertencer lá! Nós sabemos que ele ia perder aquilo e nós achámos que era muito menos cansativo porque ele ia ter as terapias dentro do horário escolar. Os avós dele... não queriam, principalmente a avó, nem pensar! Que o menino ia para a Sala de Recursos! Não queria, não queria! Nem pensar! Que nós é que o queríamos enfiar lá... não percebia que nós só queríamos o melhor pra ele!

(E) - Por isso, só veio para a sala da Multideficiência no 5º ano?

(PEE1) - Sim. Por causa das terapias... não sei se ainda fez algumas terapias ainda no primeiro ciclo, mas só no 2º ciclo o pai aceitou... ainda o ano passado, no início do ano, como a colega... só havia uma colega ainda colocada... contratada... que era a Maria Rita... eu ainda vim abrir a Unidade e ele veio com o avô e o pai dele...

(E) - Que expectativas de futuro achas que tem esta família em relação ao A.?

(PEE1) - Olha! Eu não sei... eu atualmente não sei, mas aquilo que o avô desejava mesmo era nunca o ver de cadeira de rodas. Isso era assim uma coisa que o avô sempre manifestou, nunca o ver de cadeira de rodas. Em termos de expectativas, eu não... eu não tenho a certeza... agora eles primeiro, no pré-escolar e no primeiro ciclo primeiro, sobretudo no pré-escolar, as expectativas deles eram muito altas, completamente desfasadas da capacidade, da realidade. Nós sabemos que aquilo era mesmo um problema a nível de formação do cérebro... que até tem tendência para ser... no pré-escolar ainda, foi visto por uma terapeuta... ele pra ela funcionou como um estudo de caso... e, portanto, ela fez-lhe uma avaliação mesmo muito profunda em que ela diz que é degenerativa.

(E) - Com o Covid, o A. ficou em ensino a distância. Do que conheces do A, achas que vai ser positivo para ele estar nesta modalidade de ensino?

(PEE1) - Eu acho que... até em termos de mobilidade... porque eu, olha lá! Eu como adulta, com a idade que tenho, eu sei que depois de ter ficado em casa, eu engordei. Portanto, ele pode também ter alteração da medicação, e há medicação para os miúdos que dá para engordar e há medicação que dá para emagrecer muito... ele pode estar a tomar essa medicação. Ele era um miúdo que comia muito, que levava sempre lanches grandes... prá manhã e prá tarde... E também nunca é positivo estar sozinho, longe da interação pessoal com os colegas!...

(E) – Obrigada pela colaboração!

Nota: Todos os nomes aqui indicados são fictícios.

Apêndice VII – Guião de Entrevista à PEE 2

GUIÃO DE ENTREVISTA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2

Tema: Intervenção pedagógica dos professores de um aluno com Síndrome de Dandy-Walker, em tempos de Covid-19.

Objetivo Geral: Saber como tem decorrido a intervenção pedagógica com o aluno na perspetiva de uma das Professoras de Educação Especial do CAA (SRE2) que o acompanha desde o 7ºano.

Local de realização da Entrevista: Sala contígua ao Centro de Apoio à Aprendizagem da Escola Sede do AE.

Data: 18 de junho de 2021.

| Blocos | Objetivos Específicos | Para um formulário de Questões |
|---|---|---|
| A Legitimação da Entrevista | <ul style="list-style-type: none">- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que pretende efetuar-se.- Criar condições que facilitem a motivação da entrevistada. | <ul style="list-style-type: none">- Informar a entrevistada sobre o objetivo do trabalho.- Solicitar a sua colaboração.- Assegurar o anonimato das informações/ opiniões da entrevistada.- Pedir autorização para gravar a entrevista. |
| B Percurso académico e experiência profissional | <ul style="list-style-type: none">- Saber o percurso académico da professora.- Conhecer a experiência profissional da entrevistada. | <ul style="list-style-type: none">- Perguntar a experiência profissional relativamente:<ul style="list-style-type: none">- às crianças com NEE;- como a adquiriu. |
| C Atitudes percecionadas relativamente à inclusão de alunos com NEE no AE | <ul style="list-style-type: none">- Identificar atitudes relativamente à inclusão educativa | <ul style="list-style-type: none">- Solicitar à entrevistada que refira atitudes que perceciona relativamente à inclusão deste aluno:<ul style="list-style-type: none">-dos colegas do aluno;-da escola em geral. |
| D Vantagens percecionadas com a inclusão de alunos com NEE | <ul style="list-style-type: none">- Conhecer vantagens percecionadas com a inclusão de alunos com NEE. | <ul style="list-style-type: none">- Pedir à entrevistada que aponte “ganhos” percecionados com a inclusão de alunos com NEE. |
| E Atitudes percecionadas relativamente ao ensino de Educação Especial durante a pandemia | <ul style="list-style-type: none">- Identificar atitudes relativamente à forma como decorreram as aulas durante a pandemia Covid-19. | <ul style="list-style-type: none">- Solicitar à entrevistada que dê a sua opinião sobre como decorreram as aulas na modalidade de ensino não presencial. |

| | | |
|--|--|---|
| <p>F Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno</p> | <p>- Identificar atitudes relativamente à inclusão educativa do aluno.</p> | <p>- Solicitar à entrevistada que refira atitudes que perceciona relativamente à inclusão: - do próprio aluno; - dos professores; - dos colegas do aluno.</p> |
| <p>G Caracterização do aluno</p> | <p>- Recolher dados que permitam caracterizar o aluno.</p> | <p>- Solicitar à entrevistada que refira tudo o que sabe sobre o aluno, suas dificuldades, suas aptidões e evolução, tendo em conta a sua caracterização global.</p> |
| <p>H Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno na modalidade de Ensino a distância</p> | <p>- Identificar atitudes relativamente à modalidade de ensino que o aluno frequenta.</p> | <p>- Solicitar à entrevistada que dê a sua opinião sobre a inclusão do aluno na modalidade de ensino não presencial.</p> |
| <p>I Estratégias implementadas com o aluno</p> | <p>- Recolher dados que permitam perceber como se processa o trabalho com o aluno.</p> | <p>- Solicitar ao entrevistado que mencione estratégias, atividades, instrumentos e respetiva avaliação que são implementadas com o aluno.</p> |
| <p>J Expectativas em relação ao futuro do aluno</p> | <p>- Indagar sobre as expectativas em relação ao futuro do aluno.</p> | <p>- Perguntar à entrevistada quais as suas expectativas quanto ao futuro do aluno.</p> |
| <p>K Dados complementares</p> | <p>- Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos que considere pertinentes.</p> | <p>- Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos que considere pertinentes.</p> |

Apêndice VIII – Protocolo e Transcrição da Entrevista à PEE 2

PROTOCOLO

Venho por este meio solicitar a sua colaboração para a realização de uma entrevista, no dia 18 do mês de junho, pelas catorze horas, e pedir a sua permissão para realizar a gravação da mesma.

A duração prevista para a entrevista será de cerca de 30 a 50 minutos e insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Esta entrevista servirá para o meu Projeto de Dissertação, que tem como objetivo principal averiguar como se processa o apoio a um aluno do 3º ciclo com Síndrome de Dandy-Walker em contexto de pandemia Covid-19.

As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas todas as precauções para garantir o anonimato, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias deste tipo de trabalhos.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração.

M^a Gertrudes Matado

Transcrição da Entrevista à Professora de Educação Especial 2

Entrevistadora (E) - Boa tarde! Vamos iniciar a entrevista, cujo Protocolo já te entreguei previamente, mas volto a lembrar que se insere no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e servirá para o meu Projeto de Dissertação. As tuas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas todas as precauções para garantir o anonimato, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias deste tipo de trabalhos. Como habitual nestes processos, a transcrição ser-te-á enviada posteriormente e, para uma maior fidelidade, solicito a tua autorização para gravar a entrevista.

(PEE2) - Estás autorizada.

(E) - Quantos anos tens?

(PEE2) – 50.

(E) - Quantos anos de serviço tens?

(PEE2) - 14 anos.

(E) - Há quantos anos trabalhas neste agrupamento de escolas?

(PEE2) – 3.

(E) - Há quanto tempo trabalhas com crianças com necessidades educativas?

(PEE2) - Há 5.

(E) - Gostas de trabalhar com este tipo de crianças?

(PEE2) - Sim, gosto.

(E) - Tiveste formação específica nesta área? Qual?

(PEE2) - Sim. Fiz Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Mas a minha formação de base é Professora do Ensino Básico, 1º Ciclo. A minha primeira tese, quando eu tirei o Curso do 1º Ciclo, o tema da minha primeira tese do final do curso foi a integração de crianças deficientes no Ensino Regular. Já, nessa altura, já havia ali qualquer interesse e depois começou a haver mais e pronto. Mas é engraçado porque foi logo quando tirei o primeiro curso e havia tantos temas e foi logo este, que nessa altura era ainda muito pouco falado.

(E) - Achas que os alunos com necessidades educativas devem frequentar as escolas do Ensino Regular?

(PEE2) - Sim. Mas... mas com as devidas adaptações. Consoante a situação de cada um, não é?

(E) - Podes explicar melhor?

(PEE2) - Por exemplo...os professores, diretores de turma ou titulares de turma, o professor responsável, neste caso, deve de ter bastante conhecimento... do aluno, das necessidades dele... para que possa depois transmitir aos outros colegas... para que o aluno fique incluído na sala. Porque... há muitas situações em que, não sei, não vejo isso, não sinto isso. Mas talvez seja porque também falta um bocadinho de articulação com todos os envolvidos.

(E) - Pensas que eles devem frequentar a turma a que pertencem?

(PEE2) - Não, quer dizer, na totalidade, não, mas para se sentirem... incluídos, não é? Penso que sim.

(E) - Estes alunos são aceites pelos seus pares, dentro e fora da sala de aula?

(PEE2) - Nem sempre. Por vezes sente-se que há um certo distanciamento... Eles próprios sentem isso. Também cada caso é um caso, não é? Há miúdos que se integram muito bem e outros que ficam ali num mundo um bocado à parte.

(E) - Então, a inclusão destes alunos na escola é vantajosa para eles?

(PEE2) - Sim, para o desenvolvimento deles pessoal.

(E) - Os alunos são encorajados a participar ativamente na vida escolar incluindo-os nas atividades curriculares e extracurriculares?

(PEE2) - São, apesar de agora, neste momento, neste ano atípico, não tenha sido tanto, não é? Mas estamos sempre atentos e a trabalhar para isso.

(E) - Achas que há colaboração e articulação entre os vários parceiros?

(PEE2) - Há, mas poderia haver mais...

(E) - Com quais?

(PEE2) - Não tenho tido problemas. O que eu sinto é que, com os vários professores das disciplinas, temos pouco tempo, pouca articulação, há pouca disponibilidade...

(E) - Do Conselho de Turma?

(PEE2) - Sim, talvez por aí. Porque há sempre tanta coisa, tanta coisa que... não é? Pois... essa parte, a pessoa quer é... Mesmo os próprios colegas, a gente sabe que eles querem é... despachar...

(E) - Então, quais são as principais dificuldades?

(PEE2) - Eu acho que... aqui, com a experiência que eu tenho tido, alguns, alguns, nem todos, mas alguns professores titulares ainda têm uma certa dificuldade em...em envolver estes miúdos no seio da turma e nas tarefas. Sinto isso. Não sei se também é impressão minha!?! Noto um bocado, não estou a dizer que sejam todos. Há aqui colegas que

até trabalham muito bem. Mas há aqui alguns colegas que se... estás a ver aquela coisa do aluno chegar e dizer, “Olha, não tenho aqui nada para ti, podes ir para a sala!”. Que isso já aconteceu! (ri-se) São situações que acontecem! (ri-se) Não são muito funcionais, não é?...

(E) - Entretanto, surgiu o Covid. Já tinhas tido experiência com ensino remoto anteriormente?

(PEE2) - Não, não tinha.... Olha, correram muito bem e superaram as expectativas que eu tinha no início. Nas duas fases. Mesmo, no início, pensei que isto ia correr muito mal, por causa de não terem suporte em casa e todos serem mais limitados, mas não, correu muito bem. Fiquei até um pouco espantada, superou as expectativas que eu tinha. Na primeira fase, alguns não tinham computador... era o caso do Álvaro... quem era o outro? Espera! Era o Ivan. Mas nós com o telemóvel, via WhatsApp e... funcionávamos assim. O Álvaro era com telemóvel, com câmara via WhatsApp, depois olha, era com cada filme! (ri-se) Mas nós conseguimos dar a volta à situação! Metia pelo telemóvel a ficha e ele fazia a ficha em casa, eu ia lendo e ele ia fazendo. Foi assim que a gente se desenrascou. E ele não tinha computador, mas porque tinha o telemóvel. Tivemos de fazer muita ginástica, mas correu bem nesse sentido, arranjámos todos maneira e estivemos sempre em contacto com eles e sempre trabalhámos nas aulas.

(E) - Como é que foi em termos de assiduidade? Não houve problemas? Eles conseguiram todos aderir?

(PEE2) - Connosco, não houve problemas, apareciam sempre à hora da aula.... Pronto, depois teve a ver, lá está a tal história... que não se sentia muito bem no seio do grupo, de estar ali. Não sei. Isto foi, por exemplo, o que o Álvaro nos disse, que é do secundário. Mas connosco sempre apareceu. Mas também, se não aparecesse, eu ligava-lhe logo “Ó, Álvaro, como é que é?”. “Ah, já vou, professora!” (ri-se).

(E) - Na tua opinião, na modalidade de ensino a distância, quais as dificuldades mais sentidas pelos alunos com DID?

(PEE2) - Nós também fazemos trabalhos para o ensino a distância ajustados ao que a gente vê que eles conseguem fazer. É claro que perdem, porque não conseguimos puxar mais por eles, não é? E o ângulo de dificuldade também aumenta porque... quer dizer, aumenta no sentido de fazermos com que eles tentem ir mais além. No ensino a distância, em casa, é diferente, estão muito limitados e têm que ser coisinhas muito básicas que a gente veja que eles conseguem porque... é diferente!

(E) - E o A., quando o conheceste?

(PEE2) - Então, foi há 3 anos, quando vim pra cá.

(E) - Como o caracterizas?

(PEE2) - Ó pá, o A. está a crescer e nota-se uma grande diferença do princípio para agora. Agora já se faz de desentendido quando não lhe agrada a conversa (ri-se). Está assim com uma grande, uma grande lata! (ri-se) Em termos cognitivos também está mais desenvolvido. Já o sinto a ler melhor, a escrever melhor... ainda demora, mas mesmo assim... já sem erros... Pronto! Nota-se que, intelectualmente, desenvolveu muito mais nestes 3 anos. E é um miúdo que trabalha!

(E) - Há diferenças entre o trabalho dele aqui e agora através do computador?

(PEE2) - É diferente, mas tem uma família que também é exigente com ele em termos de trabalho e sempre não se perdeu assim.... Por esse motivo que não se perdeu, mas, agora se fores falar em termos, se calhar da felicidade, sendo mais feliz seria aqui, certamente! Ele gostava muito da sala, dos colegas... Quase todas as aulas me está a dizer “Ai, eu queria tar ai!” (ri-se)... Sempre!

(E) - Que estratégias utilizaste para potencializar as suas capacidades?

(PEE2) - Ó pá, diversificadas. Na oralidade, ele tem problemas da fala, tenho de estar sempre, por vezes corrigir, tentar pronunciar e depois aquela história do pai não ser português também, porque ele às vezes carrega-me ali em sílabas que não deve e eu tenho de estar ali a tentar dar a volta à situação... portanto, ele tem um bocadinho problemas da fala. Tem problemas físicos, aqui tinha de circular sempre com o apoio do nosso braço para não cair...

(E) - E como é ele a escrever?

(PEE2) - É muito lento. Demora muito. Mas agora, mesmo assim, apesar da lentidão, já escreve bem. Bem, pronto! Está muito melhor, está melhor do que há 3 anos, desenvolveu muito mais essa parte. Mas, pronto, as estratégias é sempre tentar à própria da hora ver consoante o grau de dificuldade que ele tem e ver a melhor maneira de dar a volta ali à situação ou às vezes ajudar a pronunciar os textos para escrever melhor. Também ajudar na leitura. Às vezes, era explicar ali os casos de leitura para perceber algumas palavras que ele não conseguia dizer, sabes que os ‘traz’, os dígrafos, era a parte complicada dele... ele às vezes ali bloqueava um bocado. Pronto! Mas, mesmo assim, acho que ele ultrapassou muito, muitas dificuldades. Está muito melhor. Este ano já superou muita coisa, apesar de estar em casa, mas... E depois também tem o apoio dos professores todos, não é? Ele esteve em casa, mas esteve sempre em aula... por isso...

(E) - Dos outros professores, tens conhecimento das estratégias que usavam com ele?

(PEE2) - Algumas coisas, ele falava ou ia mostrando... alguns desenhos, desenhos dos Reis, vou mostrar (pega no telemóvel para procurar as fotos)... em História. Olha o rei D. Carlos. (mostra a foto) Mesmo muito contente em mostrar. Ele gosta muito de desenhar e de pintar. Então agora, por exemplo, não chegou a acabar... ficou de me desenhar o Camões e de pintar. (aponta para um painel da sala com desenhos de Luís de Camões alusivo ao dia 10 de junho) Isto, estás a ver? Era uma atividade que eu gostaria que ele tivesse feito aqui presencialmente. Esta era uma atividade em que eu queria envolver os alunos daqui do CAA com as turmas, para irem à sua turma dizer um poema de Camões com a caracterização que nós fizemos. Cada um ficou de dizer um poema, é claro, com a ajuda de um papel. Mas por causa do Covid, olha acabei, quer dizer não, não dava, mas era muito giro cada um ir à sua turma dizer ou declamar um poema. Acabámos por fazer aqui na sala e tirámos fotografias. Fizeram aqui com o A., o A. também disse e ele ouviu os colegas a dizerem. Foi uma estratégia para o incluir, aliás, em quase todas as aulas... ele entrava sempre em conversa com os colegas e, pronto, com a câmara focada... Ainda ontem estive aí na conversa com eles e até disse “Olha, aproveita agora porque entras de férias sexta-feira!”. Então, foi falando com eles...

(E) - Ele estava integrado no grupo-turma dele?

(PEE2) - Sim. É um conselho de turma que eu acho... eu simpatizo e acho que... faz a circulação... e colabora muito. É um conselho de turma que simpatizo. Esta diretora de turma tem feito uma força, uma pressão para que as coisas... que é o que eu digo, isso às vezes faz falta, não é? Haver um diretor de turma que puxe...

(E) - Achas que a sua presença prejudicava os colegas ou os colegas também ganhavam com a sua presença?

(PEE2) - Acho que só ajuda porque ajudam-se uns aos outros. Gostam da presença uns dos outros e cidadania também faz falta, não é?

(E) - Onde é que o A. gostava mais de estar e o que gostava mais de fazer?

(PEE2) - Era aqui connosco e adorava pintar e desenhar. É a área que ele adora!!!! [os pontos de exclamação procuram traduzir a entoação dada pela professora] E, e, e...ó pá comer.... Ele era mais gorduchinho, mas agora farta-se de fazer exercício porque o fisioterapeuta manda-lhe exercícios pra ele fazer e ele cumpre aquilo à risca. E está a crescer... são 15 anos...

(E) - Com o Covid, o A. ficou em ensino a distância. Achas que é benéfico para ele estar longe dos colegas?

(PEE2) - Não, não é benéfico, não! Acho que... é muito mais... ele queixa-se... queixava-se com frequência... estava triste e queria era estar aqui com os colegas.

(E) - E com a turma?

(PEE2) - Com a turma também. Ele gostava de ir à turma. Ele até ia a muitas disciplinas e gostava.

(E) - Há bocado, falámos das estratégias. Que estratégias usas agora para potencializar as suas capacidades? São diferentes?

(PEE2) - Algumas são, depende. É como eu te digo, depende da situação e depende da dificuldade que o aluno tem no momento. Uma pessoa tem que dar ali a volta...

(E) - Que é que costumavas fazer assim mais frequentemente?

(PEE2) - São fichas de trabalho... às vezes, por exemplo, isto é um exemplo, mas ele não consegue escrever uma palavra, eu escrevo e meto no ecrã (simula com um papel). É assim, nós temos de nos adaptar ao que na hora nos surge para... para ajudar. Aqui, por exemplo, já iria dizer, vamos lá, pesquisar ou vamos lá ver? (aponta para os computadores) Assim, no ensino a distância é diferente... não temos tempo... o tempo é pouco e temos que desenvolver o trabalho ali para... pronto!. É muito diferente. Por exemplo, aqui, eles surgem com um tema que não sabem, eu digo “Então vamos lá descobrir isso!” E vamos pesquisar, um pesquisa uma coisa, outro pesquisa outra, e depois vamos falar sobre o assunto... é diferente!

(E) - Alteraste a forma de avaliar o desenvolvimento/aquisição de conteúdo, a forma de aplicar provas e trabalhos?

(PEE2) - Não muito. Baseio-me na observação, fichas, trabalhos e diálogo com o aluno. Eu acho que ele desenvolveu muito agora... desde que eu o conheci. Tem uma avaliação boa. Positiva.

(E) - Para ti, quais são os maiores desafios desta modalidade de ensino?

(PEE2) - Pouco tempo... estar muito pouco tempo com o aluno... O facto de não ser aquela presença física, o que eu acho que é muito importante, principalmente nestes alunos... mais do que nos outros... porque a parte emocional, para mim, a meu ver, é mais importante para o bem-estar deles, pelo menos aqui estes miúdos. Muitos deles têm aqui um apoio que não têm em casa, o que não é o caso do A..

(E) - Achas que, se ele regressar para o ano, vai ter dificuldades ou vai ser fácil? Houve retrocesso?

(PEE2) - Não, muito pelo contrário. Eu acho-o até já com umas ideias mais desenvolvidas e assim já com... com certas manhas. (ri-se) Quando lhe pergunto sobre alguma coisa que era para ele ter feito, faz-se de despercebido e não sei quê, já se nota isso! Isto não é um retrocesso: é o crescimento, a capacidade de querer dar a volta à situação... pelo menos sinto isso da parte dele. Nota-se essa diferença.

(E) - Ele, quando regressar, vai ingressar no 10ºano. Vai ter de ser elaborado um PIT. Já pensaste no que seria bom para ele?

(PEE2) - É assim: tem que ser algo, que ele esteja, não pode andar... tem de estar num local sentado... mas se for para selecionar algo, já consegue ler e escrever... uma papelaria, uma biblioteca, algo assim que... ele não se pode é movimentar muito. Mas ele é um miúdo com muita força de vontade. A terapeuta, que o conhece desde pequeno e trabalha com ele, diz que teve uma evolução extraordinária, quem o viu e quem o vê...

(E) – Obrigada pela colaboração!

Nota: Todos os nomes aqui indicados são fictícios.

Apêndice IX – Guião de Entrevista ao EE

GUIÃO DE ENTREVISTA ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Tema: Intervenção pedagógica com um aluno com Síndrome de Dandy-Walker, em tempos de Covid-19.

Objetivo Geral: Conhecer o contexto familiar e as suas perceções face à intervenção implementada com o aluno.

Local de realização da Entrevista: Sala de aula da Escola Sede do AE.

Data: 18 de junho de 2021.

| Blocos | Objetivos Específicos | Para um formulário de Questões |
|---|---|---|
| A Legitimação da Entrevista | <ul style="list-style-type: none">- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que pretende efetuar-se.- Criar condições que facilitem a motivação do entrevistado. | <ul style="list-style-type: none">- Informar o entrevistado sobre o objetivo do trabalho.- Solicitar a sua colaboração- Assegurar o anonimato das informações/opiniões do entrevistado- Pedir autorização para gravar a entrevista. |
| B Caracterização do entrevistado | <ul style="list-style-type: none">- Recolher informações que permitam caracterizar biograficamente e profissionalmente o entrevistado. | <ul style="list-style-type: none">- Perguntar alguns dados pessoais, como a idade e a profissão. |
| C Caracterização do aluno | <ul style="list-style-type: none">- Obter dados que permitam complementar a história compreensiva do aluno.- Recolher dados que permitam caracterizar o aluno. | <ul style="list-style-type: none">- Perguntar sobre como foi o surgimento da Síndrome do aluno e como tem sido o acompanhamento desde então, as barreiras encontradas e os desafios alcançados.- Solicitar que refira as capacidades, as aptidões e evolução do aluno, tendo em conta a sua caracterização global. |
| D Relação família/escola | <ul style="list-style-type: none">- Caracterizar o contexto familiar do aluno e a relação família/escola. | <ul style="list-style-type: none">- Perguntar sobre quem acompanha mais o aluno no seu percurso escolar.- Questionar se participa no processo de inclusão do aluno. |
| E Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno | <ul style="list-style-type: none">- Identificar atitudes relativamente à inclusão educativa do aluno. | <ul style="list-style-type: none">- Solicitar ao entrevistado que refira atitudes que perceciona relativamente à inclusão do aluno. |

| | | |
|--|---|--|
| <p>F Atitudes percecionadas relativamente à inclusão do aluno na modalidade de Ensino a distância</p> | <p>- Identificar atitudes relativamente à modalidade de ensino que o aluno frequenta.</p> | <p>- Solicitar à entrevistada que dê a sua opinião sobre a inclusão do aluno na modalidade de ensino não presencial.</p> |
| <p>G Estratégias Implementadas com o aluno</p> | <p>- Conhecer estratégias e atividades que os professores implementam com o aluno.</p> | <p>- Solicitar ao entrevistado que mencione estratégias e atividades que a escola implementa para a inclusão do aluno.</p> |
| <p>H Expectativas em relação ao futuro do aluno</p> | <p>- Indagar sobre as expectativas em relação ao futuro do aluno.</p> | <p>- Perguntar sobre quais as suas expectativas quanto à intervenção realizada com o aluno.</p> |
| <p>I Dados complementares</p> | <p>- Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos que considere pertinentes.</p> | <p>- Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos que considere pertinentes.</p> |

Apêndice X – Protocolo e Transcrição da Entrevista ao EE

PROTOCOLO

Venho por este meio solicitar a sua colaboração para a realização de uma entrevista, no dia 18 do mês de junho, pelas dezassete horas e trinta minutos, e pedir a sua permissão para realizar a gravação da mesma.

A duração prevista para a entrevista será de cerca de 30 a 50 minutos e insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Esta entrevista servirá para o meu Projeto de Dissertação, que tem como objetivo principal averiguar como se processa o apoio a um aluno do 3º ciclo com Síndrome de Dandy-Walker em contexto de pandemia Covid-19.

As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas todas as precauções para garantir o anonimato, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias deste tipo de trabalhos.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração.

M^a Gertrudes Matado

Transcrição da Entrevista ao Encarregado de Educação

Entrevistadora (E) - Boa tarde! Vamos iniciar a entrevista, cujo Protocolo já lhe entreguei previamente, mas volto a lembrar que se insere no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e servirá para o meu Projeto de Dissertação. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas todas as precauções para garantir o anonimato, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias deste tipo de trabalhos. Como habitual nestes processos, a transcrição ser-lhe-á enviada posteriormente e, para uma maior fidelidade, solicito a sua autorização para gravar a entrevista.

Encarregado de Educação (EE) - Está autorizada.

(E) - Quantos anos tem?

(EE) - 81.

(E) - Qual é a sua profissão?

(EE) - Reformado. Tive de me reformar por causa do meu neto. Os meus patrões ficaram muito tristes, eu era responsável de vendas... mas teve de ser!

(E) - Quer contar um pouco da história do seu neto?

(EE) - Quando a minha filha estava grávida do A., sempre foi muito cuidadosa... tomou as precauções todas que uma senhora deve ter para que tudo corra bem... andou numa médica privada, que a via uma vez por mês... que a acompanhou durante a gravidez toda... e quando estava próximo da criança nascer, ela foi lá à consulta... E ela disse: “Se a criança até dia 28 não nascer, você venha cá!” Chegou o dia, ela não teve sintomas e foi lá. A médica fez-lhe um exame e disse-lhe: “Temos de o tirar porque está aqui numa posição que... é melhor não corrermos riscos... em que está a entrar em sofrimento. Vamos fazer uma cesariana para facilitar. Depois de amanhã esteja aí e tratamos de tudo.”

(E) - Só dois dias depois?

(EE) - Sim. Ela assim fez. Foi preparada, sempre convencida que ia fazer uma cesariana. Acontece que ela não estava lá, estavam só 2 enfermeiras, meteram-na na cama e, a partir daí, começaram-lhe a provocar o parto... Para nascer de parto normal... estive o dia inteiro sem sintomas nenhuns. Acontece que depois elas ligaram à médica, que as mandou dar medicação para acelerar o parto. O que é que acontece? O A. entrou em paragem cardiorrespiratória... E elas entraram em pânico, ligaram para ela, ela veio a correr, e fizeram-lhe então a cesariana.

(E) - Acabou então por nascer de cesariana?

(EE) - Sim. Nasceu, chorou... À partida parecia que estava tudo normal. Os sinais era que tudo tinha corrido muito bem. Fizeram o teste do pezinho...tudo normal. E veio para casa. Tudo bem.

(E) - Foi um bebé sem problemas?

(EE) - Sim, no início sim, mas a minha mulher começou a notar... a criança aí com 5, 6 mesinhos começa, começa-se a sentar... encostadinha... a uma almofada. E conforme ela punha a criança no sofá, ela caía para o lado, era preciso estar sempre com 2 almofadas, uma de cada lado... E a minha mulher queixou-se ao médico, que era um pediatra particular. E o médico dizia: “Isso é normal! As avós têm a mania que as crianças são todas iguais.”

(E) - Não ficou convencida?

(EE) - Não. Conforme ele ia crescendo, nós íamos vendo que ele tombava para o lado. Depois indicaram-nos um neurologista em Lisboa e fomos lá com ele. Quando ele viu o A., ele deu-nos logo a indicação de que alguma coisa não estava bem e encaminhou-nos para um médico colega seu do hospital e até foi ele que marcou a consulta. Fomos lá e o médico disse-nos que tínhamos de fazer uns exames, um dos quais era uma ressonância magnética. E o meu genro disse que não. “Uma criança de um ano, fazer esse exame, para quê????... Não quero!”

(E) - E depois?

(EE) - A minha mulher, insistiu. Eu já tinha tudo preparado para ele fazer a ressonância numa clínica particular, inclusivamente a anestesista era uma anestesista pediatra no Hospital D^a Estefânia. E ele não deixou... não deixou!... Ele é o pai, e ele é que manda.... Mas um dia estávamos de férias no Algarve e a minha mulher pegou na receita e disse-lhe “Se tu não vais, vou eu!”

(E) - Ao pai?

(EE) - Sim. E vieram. E foram fazer à tal clínica particular. E foi quando saiu o relatório.

(E) - Então e depois?

(EE) - Acontece que depois fomos ao Lobo Antunes. Ele foi simpatiquíssimo, esteve a vê-lo e esteve a ver os exames. E depois disse: “Olhe, eu não vou estar aqui com rodeios. Isto é assim: o vosso neto tem... houve aqui um curto-circuito entre o cerebelo e o cérebro... O cerebelo funciona pró cérebro”, depois ele até fez um desenho, “como um interruptor funciona prá lâmpada”. Depois ele até disse “Sabe porque é que os homens bêbados não se equilibram? Porque o cerebelo fica encharcado em álcool e não faz o contacto correto ao

cérebro”. Por isso, como há essa interrupção no cérebro do A., ele não se equilibra. Porquê? Porque, quando ele entrou em paragem cardíaca, morreram-lhe uma quantidade de células.”

(E) - Então foi provocado pelo parto?

(EE) - Sim. O médico disse que morreram uma quantidade de células. E então ele diz: “Isto aqui não há nada a fazer. Se fosse uma máquina, fazia-se um *chip* novo, tirava-se esse *chip* velho e punha-se um novo. Mas não é. São células que estão mortas. E a única coisa que têm a fazer é aquilo que já estão a fazer”... porque, entretanto, eu consegui levá-lo 2 vezes por semana ao Centro de Paralisia Cerebral.

(E) - Da Gulbenkian, certo?

(EE) - Sim. Ia lá 2 vezes por semana. E então havia lá uma médica, havia lá crianças bem piores que o A., ela era extraordinária. Estudavam as melhores terapias em função de cada criança. Conforme o seu problema, assim preparavam as terapias para eles. Então, o A. lá tinha tudo, tinha tudo. E andámos lá 2, 3 anos. Eu ia lá 2 vezes por semana a Lisboa, com ele.... Mas de vez em quando íamos ao Lobo Antunes. Ele disse “De vez em quando vão passando por cá, para ver a evolução”. E ele próprio disse “Eh, pá, vocês estão a fazer um trabalho excelente porque aquelas células que estão ativas estão a desempenhar as suas funções corretamente e estão, e estão... dizia ele que o nosso cérebro tem uma capacidade tão grande que nós muitas vezes não... que ninguém imagina a capacidade... que nós não tiramos meio, às vezes, nem 20% da capacidade que ele tem. Portanto, se nós ativarmos bem estas células, se nós tirarmos partido delas, com natação, com todas as fisioterapias possíveis... ele vai ficar uma criança mais ou menos normal”.... Então nós fizemos tudo o que podíamos. Íamos a todo lado. Depois começou a aparecer um problema em que a vista dele começou a ficar muito miúda, muito do lado. E nós fomos à Figueira da Foz. Nós íamos lá de 3 em 3 meses, à Figueira da Foz.

(E) - E notaram diferença? O que fez o médico?

(EE) - Ele corrigiu com lentes. Nunca chegou a ser operado. Porque a visão... ele tem a visão. Uma das células estava... a tal fibrazinha estava frágil e não deixava endireitar a vista. E o A. foi acompanhado. O médico agora já está em Lisboa. E o A. sempre teve um bom acompanhamento.

(E) - Estou a ver que sim, o senhor nunca parou. E na escola?

(EE) - Quando ele chegou aos 6 anos, no Centro de Paralisia Cerebral, disseram-me que ele tinha que vir para a escola dele. Se nós morássemos na parte de lá e andasse lá numa escola, ele iria lá fazer os trabalhos e inclusive, elas iriam lá à escola. E elas vieram, e elas

vieram... E, quando veio para aqui, mas uma vez por ano, essa médica queria vir vê-lo sempre e ela ficou admirada com a força de vontade que ele tinha de aprender.

(E) - Então, houve passagem de testemunho do Centro para a escola daqui?

(EE) - Sim, sim, houve uma reunião. Inclusivamente uma das coisas que elas, quando chegaram ali e viram, foi que a cadeira onde ele estava não era adequada para o A. Então, tiveram de arranjar maneira de arranjar uma cadeira para o A. estar com as costas direitas, porque ele tem a tendência de fazer assim (inclina a cabeça para a frente)... Sim, ainda hoje, então hoje... ainda mais por causa do telemóvel... do tablet... dos computadores, estou sempre a ralhar com ele, mas ele faz muita ginástica...

(E) - Ele emagreceu muito.

(EE) - Não está gordo, não. Faz muita ginástica. Não é preciso mandar. Pois o A. apanhou uma professora no primeiro ciclo aqui na escola muito boa. Antes dela, tivemos um professor de educação especial, que era uma pessoa espetacular, e o A. hoje tem uma quedazinha para o desenho... Ele desenha muito bem. Ele fez agora um desenho que o professor de TIC mandou, gostava que visse! E ele teve esse professor de educação especial, que era muito bom e ele tinha uma coisa, ele desenhava muito bem... ele, quando ia dar as aulas ao A., tirava-o da sala de aula e dava aula em cima, sozinho, e conforme ele estava a fazer o trabalho dele, ele ia desenhando...e ele, de vez em quando, olhava para ele. E um dia o professor perguntou “Estás a olhar pra mim?” E o A. respondeu “Eu gostava de desenhar como tu!” E é graças a esse professor, foi um grande professor pra ele, ele desenvolveu muito, que ele gosta de desenhar. Depois teve também uma professora que esteve ali, que era muito boa, muito boa, e o A. aprendeu a ler e a escrever, tudo, tudo, tudo. Ela era extraordinária. Usava o quadro eletrónico e dava as aulas todas usando o quadro. E os alunos adoravam e aprendiam. Portanto, o A. também teve a sorte de ter encontrado bons professores. Digo-lhe uma coisa. Ele saiu do quarto ano a saber muitas coisas, ele sabia o corpo humano, tinha uma memória extraordinária, mas depois... como tem falta de células, esquece, tem de se ir insistindo. Ele tem que ter sempre uma atividade. Quanto mais, mais e mais, melhor, estimulado.

(E) - Nota algum retrocesso?

(EE) - Sim. O A. hoje escreve mais devagarinho do que quando estava na quarta classe. Ele hoje tem a letra mais bem feitinha. O professor de português, o deste ano, pede para ele fazer a letra bem feitinha, e ele faz, mas faz devagarinho, faz muito devagarinho. Às vezes digo “A., estás a escrever tão lento!”. “O meu professor quer que eu faça assim, avô.

Quer que eu faça a letra bem feitinha”. Começa a habituar-se a escrever devagar e não desenvolve com a rapidez que estava habituado.

(E) - Acha que é benéfico para ele estar longe dos colegas?

(EE) - Ele tem muita falta de convívio. Ele tem muita falta dos colegas porque os próprios colegas também o fazem estimular. Um diz uma coisa, outro diz outra.

(E) - Por que razão optaram pelo ensino a distância?

(EE) - Por causa da pandemia. O meu genro teve receio que, como isto estava muito mau, como moramos só eu e a minha mulher, que ele apanhasse qualquer coisa e apanhássemos os 3. Eles de manhã deixavam-no cá ficar, passava a carrinha dos bombeiros, levava-o, depois à tarde vinham trazê-lo e ficava aqui até vir a mãe ou o pai buscar. E ele começou a dizer que era preferível ele ficar aqui, até vermos como é!

(E) - Qual a sua opinião sobre como tem decorrido?

(EE) - Ora bem. Por um lado, em certas disciplinas ele perdeu aprendizagem. Noutras, eu acho que não perdeu. Mas outras... perdeu, perdeu. Por exemplo, na História e Geografia. Como são aulas que funcionam muito com exemplos, através do computador não consegue, não é? Ele gostava muito do professor Rui porque ele vestia-lhe uma bata e ele punha-o lá a fazer experiências e isso ele gostava... ele gosta muito de falar. Ele é um falador nato... e então ele gostava muito do professor Rui. Eu um dia fui falar com o professor e ele disse “eu reconheço isso, mas só em aula presencial é que consigo”. Há coisas que só vendo como se fazem é que, é que a gente aprende. Mas mesmo assim, pronto! Sejam francos! Há muita coisa aqui em casa, que é com o meu apoio, com o apoio da mãe... Se não tivesse, não tinha as notas que tem. Porque ele, quando tem dúvidas... eles mandam as fichas. Mas ele depois, quando tem dúvidas vem ter connosco, quando devia ir ter com os professores.

(E) - Que trabalhos costumam dar ao A. para fazer?

(EE) - Fichas de trabalho ou exercícios que ele depois submete na Classroom. Outras vezes, envia por e-mail ou pelo WhatsApp.

(E) - Presencialmente era diferente então?

(EE) - Nos primeiros anos, ele foi muito maltratadinho. Isto também é uma verdade. Havia professores que chegavam e diziam “Vá, A., toma, faz lá este desenho!” Numa aula de ciências, fazer um desenho!? Pois também não aprende, não é? Ele, porque ele... os professores, sendo uma criança com problemas, têm que ver e têm que ter um trabalho específico, próprio para estas crianças.

(E) - E, no próximo ano letivo, a família vai manter a mesma decisão do ensino a distância?

(EE) - Não. Ele quer ir para a escola... Ele quer ir para a escola. Ele sente a necessidade da companhia dos colegas.

(E) - E na socialização e interação com os colegas? Como tem sido? Ele costuma falar com os colegas?

(EE) - Sim, sim. Inclusive as professoras da unidade... elas põem-nos em contato. Ele tem saudades!

(E) - Mas esses são os da Unidade. E com a turma?

(EE) - Não tem assim tanta ligação com a turma. Os professores não interagem. Ele, em certas aulas, ele era considerado invisível. Eu fui lá falar com os professores da direção porque houve lá uma professora de ciências que esteve lá, que, durante um período inteiro só lhe deu 3 aulas. Eles disseram-me que às vezes as turmas são muito grandes e estas crianças requerem muita atenção. E eu disse que o A. não é um objeto, é um aluno. “Vocês sabem que ele tem um plano próprio para ele. O Ministério da Educação tem um plano educacional próprio para crianças com problemas. E esse plano tem que ser cumprido. Não podem chegar ali, ‘Olha não há aula de Ciências!’ ou chegar e dizer ‘Toma lá, faz aqui um desenho!’. Ele pode não saber, não saber entrar na parte das Ciências, nas Ciências Naturais, ele tem capacidade.” Mas ele tem muitas saudades da escola.

(E) - Conhece bem a problemática do A., houve alguma alteração no seu estado físico em termos de saúde? Existe alguma preocupação atualmente?

(EE) - O problema maior dele é os pezinhos. Ficou com os pés defeituosos. Enquanto nós temos o pé que assenta e faz a curvazinha, ele tem tudo direito assim (exemplifica com as mãos). Ele andou muito tempo com botas especiais, que eram mandadas fazer em Lisboa. Eles faziam... Antes de fazerem as botas, tínhamos que lá ir, ele punha o pé em cima de uma massa, tipo gesso, em que ele punha o pé e eles faziam-lhe assim com o pé, assim para um lado e pró outro. E ficava ali marcado. E depois levavam ao micro-ondas para ficar riço e só depois faziam a bota com a correção para o pé dele... Não faz ideia quanto custava cada par de botas!... E ele detestava as botas porque eram pesadas e eu obrigava-o a andar com elas. Depois, o pai começou a ter pena dele e comprou-lhe uns ténizinhos especiais. E depois eu disse-lhe “A partir de agora, és responsável!” Estavam a desfazer aquilo que eu estava a fazer! Ele gosta muito daquilo, pois é só chegar ali, meter os feltros por cima e apertar e calçar aquela bota. Só que aquilo não lhe dá estabilidade nenhuma. Eu, houve

uma vez que eu cheguei danado, porque a fisioterapeuta me disse que ele não podia andar com aqueles ténis. E eu fui de propósito à Decathlon comprar-lhe umas botas, daquelas de montanha, que tinham um contraforte forte. E com essas botas andava muito melhor. E depois a fisioterapeuta ainda me disse que deviam de ser de cabedal, para não escorregar. É que eles lá na fábrica, como faziam estes moldes, ainda punham sola por baixo e não escorregava. Mas os médicos agora dizem que, em princípio, tem que ser operado. Mas eu tenho muito medo por causa da cabeça. Depois começa a doer. Começa a puxar o corpo de um lado para o outro e desequilibra-se. Porque o problema dele é na cabeça.

(E) - Que expectativas tem quanto ao seu futuro?

(EE) - Eu gostava muito que ele tivesse capacidade... ele, ele diz que quer ser, que quer ser professor de desenho, e de coisas visuais. Como ele é muito observador... E sabe que ele desenha muito bem? Eu gostava de visse um desenho que o professor de História mandou fazer. Era o desenho de D. Carlos, D. Manuel, Teófilo Braga e Arriaga. Eu, quando vi os desenhos, eu não queria acreditar. Os pormenores, os traços...E depois o professor mandou-lhe fazer Luís de Camões... Estava perfeito! Porque eu noto que o A., se o deixarem, e daí eu dizer que lhe faz muita falta o convívio, porque ele já leu melhor do que está a ler agora.

(E) - Como caracteriza o seu neto?

(EE) - Ele é sensível, responsável... posso estar descansado com as aulas... à hora certinha, sei que ele está ali no computador. O problema dele são os jogos do computador, é um vício, principalmente agora que está muito tempo em casa. Por isso, faz-lhe falta ir para a escola.

(E) – Foi muito agradável conversar consigo. Obrigada pela colaboração! Muitas felicidades para si e sua família!

Nota: Todos os nomes aqui indicados são fictícios.

Apêndice XI – Roteiro das Observações Naturalistas

Tipo de Observação: Não participante

Tema: Intervenção pedagógica com um aluno com Síndrome de Dandy-Walker, em tempos de Covid-19.

Situação Observada: Aula síncrona

Objetivo Geral: Observar o trabalho desenvolvido pela PEE na modalidade E@D com o aluno em estudo.

| Blocos | Tópicos para observação |
|---|---|
| A Receção | - Cumprimentos |
| B Relação PEE/aluno | - Comunicação - Disponibilidade |
| C Caracterização do aluno | - Atitudes - Comportamento motor - Expressão facial - Expressão oral |
| D Estratégias implementadas com o aluno | - Atividades desenvolvidas - Materiais / Recursos |
| E Atitudes relativamente à inclusão do aluno | - Contexto interativo |

Apêndice XII – Protocolo de Observação da Aula 1

| |
|---|
| Data: 30 de abril de 2021 |
| Hora: 9:50 às 10:40 |
| Espaço: CAA (SR2) - aula com recurso ao computador e utilização do <i>Meet</i> |
| Intervenientes: Aluno; PEE; 4 alunos do CAA e 2 AO |
| Conteúdo da aula: Dados pessoais (ficha de trabalho – Anexo 5) |

| Hora | Síntese descritiva | Observações/ Inferências |
|-------------|--|--|
| 9:50 | Cumprimentos de início de aula. | Pontualidade. Aluno muito simpático e sorridente. |
| 9:55 | O aluno (A.) mostra folhas com desenhos do <i>Dragonball</i> e dialoga com a professora. Tem um projeto de juntar todos os desenhos e fazer as personagens “mexerem-se”. Enquanto a professora (P.) diz que essa tarefa lhe vai dar muito trabalho, A. junta as folhas e põe para o lado, desviando o olhar. A. – <i>Adorei a sua mensagem do WhatsApp.</i> P. – <i>Não esteja a desconversar!</i> A. ri-se e mostra a ficha de trabalho. | O aluno faz movimentos frequentes com a cabeça. |
| 10:00 | P. – <i>Espera aí um bocadinho! Eu estava a falar dos seus desenhos. Tem noção que o que quer fazer vai dar muito trabalho?</i> A. – <i>Sim. Eu sou capaz sou. É como na escola, também tenho de trabalhar muito. Tenho de trabalhar aqui também.</i> P. – <i>Pois é! Você na escola também é um aluno empenhado porque tem que notas?</i> A. – <i>5.</i> P. – <i>5 a tudo, menos a educação física, mas isso é um só um pormenor.</i> A. – <i>O professor de educação física não tem aparecido porque tá a dar aula aos colegas e não pode me dar aula.</i> P. – <i>Ai é? Mas isso também é um pormenor.</i> A. – <i>Mas eu faço educação física, sem ser na escola, faço aqui em casa.</i> P. – <i>Eu sei. Já me contaste. Até tens aí um programa para a semana inteira, não é?</i> A. – <i>Sim.</i> P. – <i>Bom, então agora já chega de conversa, não achas?</i> A. ri-se e mostra a ficha de trabalho. P. – <i>Vamos lá agora ver a ficha.</i> | Inclina-se para a frente e para trás com frequência e não para quieto. |

| Hora | Síntese descritiva | Observações/ Inferências |
|-------|--|---|
| | <p>A., a apontar para a ficha, diz: A. – <i>Eu fiz isto com a professora MJ.</i></p> | |
| 10:03 | <p>P. – <i>É para continuar a realizar a ficha de trabalho a partir da pergunta nº6.</i></p> <p>A. começa a ler: A. – <i>O carro do senhor... tá aí um erro.</i> P. – <i>Então?</i> A. – <i>Eu vejo Francisca, é Francisco.</i> P. – <i>Não está lá Francisca! Lê lá bem!</i> A. – <i>Tá, tá!</i> P. – <i>Fon...</i> A. – <i>f...</i> P. – <i>Onde é que você está a ver para ver Francisco??? É porque o avô é Francisco e o rapaz já vê Francisco em todo o lado, não é???? O carro do senhor Fon...</i> A. – <i>Fon – se – ca</i> P. – <i>Então é Fonseca. Onde é que foi buscar o Francisco?... ou pior ainda, Francisca!</i> A. – <i>Vocês esquecem eu falei...</i> A professora ri-se com o aluno.</p> | <p>Anda um pouco perdido nas folhas à procura da pergunta, coça a cabeça. A professora mostra a página certa e ele já consegue encontrar. Muita confusão com papéis.</p> <p>Ri-se, divertido.</p> <p>Construção frásica incorreta. Abana a cabeça para a frente e para trás, rindo-se, divertido.</p> |
| 10:05 | <p>Continua a realizar a ficha, com a ajuda da professora.</p> | <p>Sabe o que faz um mecânico, um médico, um pastor. Lê devagar, mas bem.</p> |
| 10:08 | <p>A assistente operacional Maria* vai junto do computador e fala com o aluno, cumprimentando-o.</p> | <p>Balança-se para a frente e para trás, sorrindo. A professora comenta a ligação afetiva entre o aluno e a Maria.</p> |
| 10:10 | <p>Volta à pergunta da ficha de trabalho e acerta a resposta. A professora diz que a ficha é muito fácil e o aluno responde: A. – <i>Isso é que eu gosto!</i></p> | <p>Fica muito contente quando acerta.</p> |

| Hora | Síntese descritiva | Observações/ Inferências |
|-------|---|--|
| | Inclina-se sobre a folha para fazer uma cruz na resposta certa. | |
| 10:12 | <p>Pede à professora para fazer mais exercícios com dinheiro.</p> <p>A. – <i>O dinheiro é uma dificuldade que eu sinto.</i></p> <p>A professora promete colocar na <i>Classroom</i> exercícios com problemas que envolvam dinheiro.</p> | |
| 10:14 | <p>Avança para a pergunta 7. Lê a pergunta, que pede os dados pessoais.</p> <p>A professora pergunta o nome completo e o aluno diz e começa a escrever, deitando-se sobre a folha. Deixa cair o lápis, inclina-se para o apanhar. Volta a escrever, mas demora...</p> | |
| 10:16 | <p>A professora pergunta se ainda falta muito.</p> <p>A. – <i>Eu atraso um pouco a escrever porque eu quero escrever as letras bem!</i></p> <p>P. – <i>Perfeitinhas!... Eu sei... Não faz mal! Então, já escreveste o quê?</i></p> <p>Diz o primeiro nome e fica à espera que o aluno responda. O aluno não responde e continua a escrever.</p> | |
| 10:17 | Acabei agora. Falta o **** (2º nome). Continua a escrever. | |
| 10:19 | <p>P. – <i>Tu, o teu nome, sabes, não é?... Agora a seguir vem uma coisa que é muito importante tu saberes...</i></p> <p>A. – <i>Depois escrevo o resto (coça a cabeça atrás)... nós não estamos aqui pra perder tempo...</i></p> <p>A professora concorda, brinca com o aluno e avança para a pergunta seguinte.</p> | O aluno faz o comentário e ri-se da piada que fez. |
| 10:24 | <p>O aluno não sabe o seu número de telemóvel e a professora destaca a importância desta informação. Procura o número (não se percebe se no telemóvel ou nalgum documento).</p> <p>A professora pede para o aluno olhar para ela e diz-lhe o número.</p> | |
| 10:25 | A professora diz ao aluno que decore o número até à próxima aula, pedindo que ele vá dizendo os dias da semana até esse dia. | Sabe dizer os dias da semana corretamente, mas fá-lo abanando a cabeça ao falar. |
| 10:26 | <p>A professora pede para que o aluno escreva o número num papel para assim o poder decorar.</p> <p>Deixa cair o lápis e volta a apanhar do chão.</p> | A professora desdramatiza o facto de ter deixado cair o lápis, dizendo que ela própria está sempre a deixar cair |

| Hora | Síntese descritiva | Observações/ Inferências |
|-------|--|---|
| | | coisas. |
| 10:27 | <p>A professora dita o número de telemóvel. O aluno escreve na ficha, inclinado sobre a secretária.</p> <p>Quando termina, quer passar para um papel, mas a professora aconselha-o a fazer isso depois da aula terminar.</p> <p>A professora alerta o aluno para que não pode dar o número a qualquer pessoa, por questões de segurança. O aluno concorda, dizendo que não pode dar o número a quem não conhece.</p> | <p>Repete os números várias vezes enquanto escreve.</p> |
| 10:30 | <p>Continua a realizar a ficha: data de nascimento... profissão... Aqui, brinca, dizendo “desenhador”, mas depois corrige e diz que é estudante.</p> <p>A. – <i>Quero ser desenhador! Primeiro a gente estuda, e depois é que é desenhador...</i></p> | <p>Sabe os meses.</p> <p>Tem sentido de humor.</p> <p>Demora a escrever e soletra a palavra “estudante” enquanto escreve.</p> |
| 10:35 | <p>Sabe a naturalidade e diz devagar para não se enganar no nome da terra.</p> | <p>É muito bem disposto.</p> |
| 10:36 | <p>A professora diz ao aluno para acabar a ficha com o avô ou com um familiar.</p> <p>Para acabar a aula, a professora chama todos os colegas do CAA junto do computador para que estes o cumprimentem.</p> | <p>A professora procura estabelecer interação com os colegas.</p> |
| 10:39 | <p>O aluno diz à professora que quer dizer uma coisa, mas fica a pensar, calado, e depois diz que já não se lembra. A professora ri-se e diz que não faz mal, que fica para a próxima aula.</p> | |
| 10:40 | <p>A professora termina a aula, mas quer que seja o aluno a desligar.</p> | <p>Todos os colegas desejam “bom fim de semana” e ele retribui.</p> |

* Nome fictício.

Apêndice XIII – Protocolo de Observação da Aula 2

| |
|---|
| Data: 7 de maio de 2021 |
| Hora: 9:50 às 10:40 |
| Espaço: CAA (SR2) - aula com recurso ao computador e utilização do <i>Meet</i> |
| Intervenientes: Aluno; PEE; 7 alunos do CAA e 2 AO |
| Conteúdo da aula: Ortografia (ficha de trabalho – Anexo 6) |

| Hora | Síntese descritiva | Observações/ Inferências |
|-------------|--|--|
| 9:50 | Cumprimentos de início de aula. O aluno está a cantar música brasileira e a professora brinca com ele e conversa com ele sobre isso e sobre futebol. | Pontualidade. Não para quieto com a cabeça, para a frente e para trás. Sempre com um sorriso. |
| 9:55 | O aluno já sabe dizer o seu número de telemóvel. Diz à professora que já sabia que ela ia perguntar. Depois, levanta-se e vai buscar a ficha para a aula e demora um bocadinho. | A professora mostra a ficha para confirmar se é a correta. |
| 9:58 | Ouve-se um cão a ladrar e a professora pergunta se é o seu cão. O aluno responde que está a “ladlar”. | Troca o «r» pelo “l”. |
| 10:00 | Lê corretamente as palavras que já tinha encontrado na aula anterior. | |
| 10:05 | Volta a levantar-se para ir buscar um estojo com lápis de cor. | |
| 10:10 | Contorna as palavras que encontra na sopa de letras com lápis de cor. Cada vez que a professora pergunta a cor, responde em inglês (a cor). | A professora elogia o aluno por falar em inglês e o aluno manifesta contentamento, dizendo que professor é “ <i>teacher</i> ”. |
| 10:15 | Pergunta o significado da palavra “exercer”. Tem dificuldade em encontrar a palavra na sopa de letras sozinho e precisa de ajuda. | A professora vai dando pistas para o aluno encontrar as palavras. |
| 10:17 | Continua com dificuldade em encontrar algumas palavras – auxílio e explicar – e leva tempo a rodear as palavras com o lápis de cor. | Idem |
| 10:20 | Mostra um desenho do <i>Dragonball</i> à professora e afirma | |

| Hora | Síntese descritiva | Observações/ Inferências |
|-------------|---|---|
| | que “desenhar é a minha especialidade” e que vai pintar o desenho no fim de semana. | |
| 10:23 | Volta à ficha, e mantêm-se as dificuldades. | |
| 10:25 | Termina a sopa de letras. | O aluno fica contente. A ficha tinha atividades aparentemente acessíveis, mas o aluno demorou algum tempo a concretizá-las. |
| 10:27 | Diz os nomes completos do pai e da mãe. | Troca o “r” pelo “1”. |
| 10:28 | Comenta o estado do tempo para o fim de semana. | |
| 10:30 | Os colegas da sala vão junto do computador e mostram-lhe os desenhos que fizeram e conversam sobre figuras dos jogos que costumam jogar <i>online</i> . | A professora promove interação entre o aluno e os colegas do CAA. Os alunos jogam <i>online</i> após o horário escolar. |
| 10:40 | A professora termina a aula, mas quer que seja o aluno a desligar. | Todos os colegas desejam “bom fim de semana” e ele retribui. |

Apêndice XIV – Análise de conteúdo das Observações

1.º Dia de Observação

| Categories | Subcategorias | Indicadores |
|-------------------------|--|---|
| Receção | Cumprimento afável | “Cumprimentos de início de aula” |
| | Descontração antes do início da aula | “mostra folhas com desenhos do <i>Dragonball</i> e dialoga com a professora” |
| Relação PEE/aluno | Cumplicidade | <p>“A. – <i>Adorei a sua mensagem do WhatsApp.</i></p> <p>P. – <i>Não esteja a desconversar!</i></p> <p>A. ri-se e mostra a ficha de trabalho”</p> <p>“A professora ri-se com o aluno”</p> |
| Caracterização do aluno | Atitudes: <ul style="list-style-type: none"> • pontualidade • simpatia • boa disposição • determinação • vontade de aprender | “Pontualidade” |
| | | “muito simpático” “profissão... Aqui, brinca, dizendo ‘desenhador’, mas depois corrige e diz que é estudante” |
| | | “Ri-se, divertido” “Abana a cabeça para a frente e para trás, rindo-se” “ <i>Depois escrevo o resto (coça a cabeça atrás)... nós não estamos aqui pra perder tempo...</i> ” “O aluno faz o comentário e ri-se da piada que fez” |
| | | “A. – <i>Sim. Eu sou capaz sou. É como na escola, também tenho de trabalhar muito. Tenho de trabalhar aqui também</i> ” “A. – <i>Quero ser desenhador! Primeiro a gente estuda, e depois é que é desenhador...</i> ” “ <i>Eu atraso um pouco a escrever porque eu quero escrever as letras bem!</i> ” |
| | | “O dinheiro é uma dificuldade que eu sinto.” |
| | Comportamento motor: <ul style="list-style-type: none"> • tendência a curvar-se • deixa cair materiais com facilidade • abana e coça a cabeça • balança o corpo • lentidão com as mãos | “Inclina-se sobre a folha para fazer uma cruz na resposta certa” “começa a escrever, deitando-se sobre a folha” |
| | | “Deixa cair o lápis e volta a apanhar do chão” “Deixa cair o lápis, inclina-se para o apanhar” |
| | | “faz movimentos frequentes com a cabeça” “Abana a cabeça para a frente e para trás” “fá-lo abanando a cabeça ao falar” “coça a cabeça” “(coça a cabeça atrás)” |
| | | “Inclina-se para a frente e para trás com frequência e não para quieto” “Balança-se para a frente e para trás” |
| | | “Volta a escrever, mas demora” |

| | | |
|--|--|--|
| | Expressão facial | “sorridente” “sorrindo” |
| | Dificuldades: • organização dos materiais • expressão oral • algumas falhas de memória | “Anda um pouco perdido nas folhas à procura da pergunta” “Muita confusão com papéis” “ <i>Vocês esquecem eu falei</i> ” “ <i>Eu atraso um pouco a escrever porque eu quero escrever as letras bem!</i> ” “O aluno não sabe o seu número de telemóvel” “diz à professora que quer dizer uma coisa, mas fica a pensar, calado, e depois diz que já não se lembra” |
| | Competências: • sabe o seu nome, algumas profissões, os meses e os dias da semana • lê devagar, de forma soletrada, mas correta | “Sabe o que faz um mecânico, um médico, um pastor. Lê devagar, mas bem” “Demora a escrever e soletra a palavra ‘estudante’ enquanto escreve.” |
| Estratégias implementadas com o aluno | Programa semanal de atividades de Educação Física para realizar em casa | “A. – <i>O professor de educação física não tem aparecido porque tá a dar aula aos colegas e não pode me dar aula.[...]Mas eu faço educação física, sem ser na escola, faço aqui em casa.</i> P. – <i>Eu sei. Já me contaste. Até tens aí um programa para a semana inteira, não é?</i> A. – <i>Sim.</i> ” |
| | Uso da câmara para orientar o aluno no trabalho | “A professora mostra a página certa e ele já consegue encontrar” |
| | Relativização da dificuldade do aluno | “A professora desdramatiza o facto de ter deixado cair o lápis, dizendo que ela própria está sempre a deixar cair coisas” |
| | Ficha de trabalho com grau de dificuldade acessível para favorecer a motivação | “Volta à pergunta da ficha de trabalho e acerta a resposta. A professora diz que a ficha é muito fácil e o aluno responde: A. – <i>Isso é que eu gosto!</i> ” “Fica muito contente quando acerta” |
| | Uso da <i>Classroom</i> para disponibilizar fichas de trabalho com exercícios onde o aluno sente dificuldades | “A professora promete colocar na <i>Classroom</i> exercícios com problemas que envolvam dinheiro” |

| | | |
|---|---|---|
| | Atribuição de tarefa de memorização do número de telemóvel | <p>“A professora diz ao aluno que decore o número até à próxima aula”</p> <p>“A professora pede para que o aluno escreva o número num papel para assim o poder decorar”</p> |
| | Pedido de conclusão da ficha com o avô ou um familiar | “A professora diz ao aluno para acabar a ficha com o avô ou com um familiar” |
| Atitudes relativamente à inclusão do aluno | Interação com a AO do CAA | <p>“A assistente operacional Maria* vai junto do computador e fala com o aluno, cumprimentando-o.”</p> <p>“A professora comenta a ligação afetiva entre o aluno e a Maria.”</p> |
| | Interação com os alunos do CAA | <p>“a professora chama todos os colegas do CAA junto do computador para que estes o cumprimentem”</p> <p>“Todos os colegas desejam ‘bom fim de semana’ e ele retribui.”</p> |

2.º Dia de Observação

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--------------------------------|--|---|
| Receção | Cumprimento afável | “Cumprimentos de início de aula” |
| | Descontração antes do início da aula | “O aluno está a cantar música brasileira e a professora brinca com ele e conversa com ele sobre isso e sobre futebol” |
| Relação PEE/aluno | Cumplicidade | <p>“a professora brinca com ele e conversa com ele sobre isso e sobre futebol”</p> <p>“Mostra um desenho do <i>Dragonball</i> à professora e afirma que ‘desenhar é a minha especialidade’ e que vai pintar o desenho no fim de semana”</p> <p>“Comenta o estado do tempo para o fim de semana”</p> |
| Caracterização do aluno | Atitudes: <ul style="list-style-type: none"> • pontualidade • simpatia • vontade de aprender | <p>“Pontualidade”</p> <p>“Sempre com um sorriso”</p> <p>“Pergunta o significado da palavra ‘exercer””</p> |
| | Comportamento motor: <ul style="list-style-type: none"> • movimentos repetitivos da cabeça • lentidão com as mãos | <p>“Não para quieto com a cabeça, para a frente e para trás”</p> <p>“leva tempo a rodear as palavras com o lápis de cor”</p> |
| | Expressão facial | “Sempre com um sorriso” |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • organização dos materiais • expressão oral • pouca autonomia | <p>“levanta-se e vai buscar a ficha para a aula e demora um bocadinho”</p> <p>“Volta a levantar-se para ir buscar um estojo com lápis de cor”</p> <p>“responde que está a ‘ladlar’”</p> <p>“Troca o «r» pelo ‘l’” (2x)</p> <p>“Tem dificuldade em encontrar a palavra na sopa de letras sozinho e precisa de ajuda”</p> |
| | <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sabe o seu número de telemóvel e os nomes dos pais • sabe as cores e algum vocabulário em inglês • lê corretamente palavras já conhecidas | <p>“O aluno já sabe dizer o seu número de telemóvel. Diz à professora que já sabia que ela ia perguntar”</p> <p>“Diz os nomes completos do pai e da mãe”</p> <p>“Cada vez que a professora pergunta a cor, responde em inglês (a cor)”</p> <p>“Lê corretamente as palavras que já tinha encontrado na aula anterior”</p> |
| <p>Estratégias implementadas com o aluno</p> | <p>Promoção da aprendizagem por autodescoberta</p> | <p>“A professora vai dando pistas para o aluno encontrar as palavras”</p> |
| | <p>Uso da câmara para orientar o aluno no trabalho</p> | <p>“A professora mostra a ficha para confirmar se é a correta”</p> |
| | <p>Ficha de trabalho com grau de dificuldade acessível para favorecer a motivação</p> | <p>“A ficha tinha atividades aparentemente acessíveis, mas o aluno demorou algum tempo a concretizá-las”</p> |
| | <p>Reforço positivo</p> | <p>“A professora elogia o aluno por falar em inglês e o aluno manifesta contentamento, dizendo que professor é ‘teacher’”</p> |
| <p>Atitudes relativamente à inclusão do aluno</p> | <p>Interação com os alunos do CAA</p> | <p>“Os colegas da sala vão junto do computador e mostram-lhe os desenhos que fizeram e conversam sobre figuras dos jogos que costumam jogar <i>online</i>”</p> <p>“Os alunos jogam <i>online</i> após o horário escolar”</p> <p>“Todos os colegas desejam ‘bom fim de semana’ e ele retribui”</p> |

ANEXOS

Anexo 1 – Tabela CIF-Centro de Reabilitação de PC Calouste Gulbenkian

| Atividade e participação |
|--|
| <p><u>Cap. 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos</u> d160 – concentrar a atenção - 1 d110, d115b e d130 – observar, ouvir e imitar - 2 d155 e d163 – adquirir competências e pensar – 3</p> |
| <p><u>Cap. 2 – Tarefas e exigências gerais</u> d210 – levar a cabo uma tarefa única – 3</p> |
| <p><u>Cap. 3 – Comunicação</u> d315 – comunicar e receber mensagens não verbais - 2 d310, d330 e d350 – comunicar e receber mensagens orais, falar e conversação – 3</p> |
| <p><u>Cap. 4 – Mobilidade</u> d435 – mover objetos com os dedos inferiores – 1 d445 e d455 – utilização da mão e do braço e deslocar-se – 2 d420 e d440 – auto-transferências e atividades de motricidade fina da mão – 3 d450 – andar – 4</p> |
| <p><u>Cap. 5 – Autocuidados</u> d550 – comer – 1 d510 e d560 – lavar-se e beber – 2 d520, d530 e d540 – cuidar de partes do corpo, higiene pessoal relacionada com as excreções e vestir-se – 4</p> |
| <p><u>Cap. 7 – Interações e relacionamentos interpessoais</u> d760 – relacionamentos familiares - 0 d710 – interações interpessoais básicas – 2</p> |
| <p><u>Cap. 8 – Áreas principais da vida</u> d815 – educação infantil – 2</p> |
| <p>Nota: 0= Nenhuma Deficiência; 1=Deficiência Ligeira; 2= Deficiência Moderada; 3= Deficiência Grave; 4= Deficiência Completa.</p> |
| Fatores Ambientais |
| <p>Todos os fatores indicados a seguir são apontados como facilitadores:</p> |
| <p><u>Cap. 1 – Produtos e Tecnologias</u> e125 e e130 – para a comunicação e educação – 3 e120 – para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal – 4</p> |
| <p><u>Cap. 3 – Apoio e relacionamentos</u> e310 e 360 – família próxima e outros profissionais – 4</p> |
| <p><u>Cap. 4 – Atitudes</u> e410 – atitudes individuais dos membros da família próxima – 3</p> |
| <p><u>Cap. 5 – Serviços, Sistemas e Políticas</u> e580 – relacionados com a saúde - 3</p> |
| <p>Nota: 3= Bom facilitador; 4= Facilitador Completo.</p> |

Anexo 2 – Plano de Desenvolvimento de Aprendizagens do Aluno

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS- Despacho nº 8553-A/2020 de 4 de setembro

No âmbito do Despacho nº 8553-A/2020 de 4 de setembro, o CT do 9º 7 definiu um Plano de desenvolvimento de aprendizagens em ensino a distância, para o aluno A.

Pretendeu-se estabelecer um conjunto de princípios orientadores para o processo de ensino aprendizagem nos moldes de e-learning.

O presente plano é resultado do trabalho dos docentes e técnicos do CT do 9º 7, tendo por base o conhecimento prévio do aluno e suas características.

1) Estrutura e organização geral do plano

- O encarregado de educação envolve-se e responsabiliza-se pelo processo ensino aprendizagem;
- O aluno tem computador com ligação à Internet e é utilizador competente do email e das plataformas digitais;
- Aulas em videoconferência, através de Webcam, de acordo com o horário da turma. (horário anexo);
- A carga horária das aulas em videoconferência foi adaptada, tendo em conta a matriz curricular e disciplinas sujeitas a avaliação externa;
- As aulas em videoconferência ficam dependentes das facilidades/dificuldades nas ligações técnicas;
- As restantes horas da carga horária do aluno serão de trabalho autónomo;
- A entrega de tarefas será feita e agendada na *Classroom*;
- Os prazos/ datas de entrega dos trabalhos será agendado pelo respetivo professor;
- O contacto com o aluno poderá ainda ser feito através do email institucional.

2) Recursos tecnológicos

- Computador com ligação à Internet
- Webcam
- Plataformas digitais: *Google Classroom* e *Google Meet*
- Email

3) Planificação disciplinar

- As planificações, atividades e disponibilização de materiais são da responsabilidade de cada professor na sua disciplina;

4) Monitorização do Plano

- O Diretor de Turma assume a coordenação e monitorização do plano, bem como a comunicação com o aluno e Encarregado de Educação e entre os Professores do Conselho de Turma;

Ao aluno é aplicável o disposto no Estatuto do Aluno e da Ética Escolar aprovado pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, e demais legislação em vigor, bem como no regulamento interno da escola, estando o aluno obrigado ao cumprimento de todos os deveres neles previstos, designadamente o dever de assiduidade nas sessões síncronas, e o de realização das atividades propostas, nos termos e prazos acordados.

Escola Básica e Secundária de Santo António, ____ de outubro de 2020

A Diretora de turma

O Encarregado de Educação

A Diretora

Horário:

| | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
|-------|----------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| 8:00 | | | | | |
| 8:50 | | | | | |
| 8:50 | | Terapia Ocupacional | EV Aula Síncrona | | SRE2 |
| 9:40 | | | EV Aula Assíncrona | PSICOLOGIA | |
| 9:50 | | | | | |
| 10:40 | | SRE2 | TERAPIA DA FALA | SRE2 | |
| 10:30 | | | EDF Aula Síncrona | | |
| 11:40 | | | | | |
| 12:30 | | | | | |
| 12:30 | | | | | |
| 13:45 | | | | CN FQ Aula Síncrona | ING Aula Síncrona |
| 14:35 | MAT Aula Síncrona | HIST Aula Síncrona | SRE2 | CN FQ Aula Síncrona | ING Aula Síncrona |
| 15:25 | PORT Aula Síncrona | HIST Aula Assíncrona | | MAT Aula Síncrona | |
| 15:35 | | | | | |
| 16:25 | PORT Aula Assíncrona | | Fisioterapia | | TIC CD Aula Síncrona |
| 17:15 | | | | | |
| 17:25 | | | | | |
| 18:15 | | | | | |
| 18:15 | | | | | |
| 19:05 | | | | | |

Uma das planificações - Fisioterapia

| Plano de desenvolvimento de aprendizagens- Despacho nº 8553-A/2020 de 4 de setembro | | | | |
|---|--|--|--|----------------|
| Aluno: | Ano / Turma: 9º Nº | Ano letivo 2020-2021 | | |
| Disciplinas / Áreas | Aprendizagens essenciais/ Conteúdos / Domínios | Tarefas / Atividades | Recursos / Ferramentas digitais | Calendarização |
| Fisioterapia | <ul style="list-style-type: none"> - Treinar o controlo do tronco, a co-contracção muscular, o ajustamento postural, o equilíbrio e a coordenação dos movimentos voluntários; - Promover mudanças de posição de forma mais autónoma e ter a capacidade de se manter numa postura correta; - Promover o fortalecimento geral e o alongamento muscular; - Promover o equilíbrio estático e dinâmico e desenvolver a consciência corporal e o planeamento motor; - Promover a posição ortostática e um correto alinhamento do corpo em diversas atividades (aquecendo da marcha, passar e receber uma bola com os pés, pontapear a bola com precisão a um alvo, em apoio unipodal); - Promover a marcha mais autónoma; - Treinar o subir e descer escadas; - Desenvolver atividades bilaterais e unilaterais ao nível dos membros superiores. | <p>Envio de um plano de exercícios para o aluno realizar em casa regularmente e realização de supervisão semanal da execução dos mesmos.</p> <p>Sincronias semanais com o aluno e respetivo encarregado de educação via chamada telefónica no sentido de fazer ponto de situação, fazer levantamento de necessidades e passagem de algumas estratégias para o aluno trabalhar em casa.</p> | <p>Computador com ligação à Internet Webcam</p> <p>Whatsapp</p> <p>Email</p> | Ano letivo |

Anexo 3 – Registo de Avaliação do 3º Período

ANO LETIVO 2020/2021

REGISTO DE AVALIAÇÃO

Adaptações Curriculares Significativas

(Alunos que beneficiam do artigo 10, medidas adicionais, alínea b, do Decreto-Lei nº 54/2018)

3º Período

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO/A:

| |
|-----------------------------------|
| Nome: |
| Ano de Escolaridade: 9º Turma: Nº |
| Estabelecimento: |

| ÁREAS CURRICULARES REGULARES | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|--|
| Área Curricular | Avaliação Quantitativa (nível) | Síntese descritiva (Assiduidade, pontualidade, interesse, empenho, participação, comportamento, ...) |
| Ed. Física | 4 | O A. denotou empenhamento motor e interesse por esta área disciplinar. Cumpriu com grande parte das tarefas. |
| Físico-Química | 5 | Realizou todas as tarefas propostas com a classificação de muito bom. |
| Português | 5 | O A. foi um aluno assíduo e pontual. Ao longo do período, foi extremamente interessado, empenhado e cumpridor das tarefas propostas. |
| História | 5 | O A., durante o 3º período - tal como ao longo de todo o ano letivo - manifestou sempre entusiasmo, interesse e empenho nas tarefas propostas. Parabéns, A, pela tua determinação e empenho. |
| Inglês | 5 | O A. foi sempre um aluno assíduo e cumpridor das tarefas propostas. Continuou um aluno empenhado em aprender e curioso face a novas aprendizagens. |
| Matemática | 5 | O A. foi um aluno interessado, assíduo e pontual. Cumpriu, com empenho, todas as tarefas propostas |
| Educação Visual | 5 | O A. revelou bastante empenho e interesse na concretização das tarefas artísticas. |
| Ciências Naturais | 5 | O A. foi sempre um aluno assíduo e empenhado na realização de todas as tarefas propostas. Parabéns. |
| TIC | 5 | O A. foi assíduo e pontual. Realizou com entusiasmo e empenho todas as tarefas propostas. Foi assim ao longo de todo o ano letivo. Parabéns A. |

| Área Curricular | Avaliação Qualitativa (nível) | Síntese descritiva (Assiduidade, pontualidade, interesse, empenho, participação, comportamento, ...) |
|--|--------------------------------------|--|
| Português funcional | Muito Bom | O A. este período foi assíduo e pontual, atingiu os objetivos propostos. revelou concentração, empenho, e motivação para as tarefas académicas, mostrou-se persistente na execução dos trabalhos. |
| Matemática para a vida | Muito Bom | O A. este período foi assíduo, pontual e apresentou um comportamento satisfatório. Embora as dificuldades na resolução de operações simples, na interpretação e procura de estratégias para a resolução de problemas, permaneçam, o aluno demonstrou esforço e empenho no trabalho para que as mesmas fossem superadas. |
| Atividades de promoção da capacitação para a vida diária | Muito Bom | O aluno apresentou bom comportamento. Foram desenvolvidos os conteúdos delineados no seu PEI mais de cariz funcional, priorizou-se sempre, o desenvolvimento dos sentidos através de experiências sensoriais múltiplas para realizar as atividades para a vida diária. O A mostrou-se rigoroso e persistente na execução dos trabalhos. |
| Cognitivo | Muito Bom | Cognitivamente, o A. este período teve progressos nos conteúdos adquiridos ao nível da escolarização, pensamento abstrato, flexibilidade mental e decisão sobre quais os comportamentos adequados em circunstâncias específicas. |
| Sócia afetivo | Muito Bom | O A., ao nível do comportamento, demonstrou ser um aluno com um bom relacionamento interpessoal, com os colegas, professores e assistentes operacionais tendo uma postura adequada e cumprindo as regras estabelecidas. |
| Terapia da fala | | O trabalho com o A. decorreu de forma positiva em formato E@D. O aluno apresentou disponibilidade e boa colaboração durante as tarefas propostas. Ao longo deste período promovemos a realização de conteúdos escritos em paralelo com o trabalho de conversação, tendo o A correspondido de forma satisfatória. A nível do discurso o aluno conseguiu estabelecer discursos e conversação adequadamente, tanto em organização de ideias como de estruturação de frases ou conceitos. Promovemos ainda a correção articulatória de palavras, situação a que o aluno correspondeu com facilidade. |
| Terapia Ocupacional | | O aluno é acompanhado à distância em videochamada pela plataforma Meet, WhatsApp, bem como pelo envio das atividades a desenvolver em casa. A nível da prática das atividades propostas, foram conseguidas respostas positivas. As tarefas quer funcionais quer de jogo online, foram maioritariamente realizadas e com ganhos para o aluno. A nível da interação o A. tem vindo a demonstrar ao longo deste período algum cansaço e refere a falta das interações com os colegas. A nível motor demonstra investimento nas tarefas propostas, sendo as que realiza com mais empenho. |
| Fisioterapia Aquática / Natação Adaptada | | Durante este 3º período, o aluno continuou a realizar em casa o plano de exercícios e alongamentos que foi enviado durante a fase de confinamento no final do ano letivo passado, realizando-o todos os dias da semana (exceto ao fim de semana). Manteve-se também o contacto semanal com o aluno e respetivo encarregado de educação para perceber como estava a correr a realização do plano de exercícios e aconselhar no que fosse necessário, |

| | | |
|--|--|--|
| | | passando estratégias, sugerindo outras atividades, e assim realizando uma monitorização regular do aluno. O feedback desta monitorização manteve-se muito positivo, sendo que o aluno aderiu e realizou regularmente o plano de exercícios proposto, bem como aderiu também a todas as estratégias dadas durante os contactos realizados por videochamada. |
|--|--|--|

| Responsáveis | Assinaturas |
|---|--------------------|
| Diretora de Turma | |
| Docentes de Educação Especial SRE2 | |
| Terapeutas | |
| Tomei Conhecimento | |
| O Encarregado de Educação: _____ DATA: __/__/____ | |

Anexo 4 – Texto da ata do Conselho de Turma de Avaliação do 3º período

“No Apoio (SRE2) e nas aulas E@D (ensino a distância), através do Google Meet/Zoom, o A. foi assíduo e pontual, revelou melhorias na autonomia e envolvimento nas tarefas funcionais, demonstrou empenho, persistência e vontade em realizar todas as tarefas, mesmo aquelas que lhe são mais complexas, nomeadamente tarefas cognitivas superiores. A interação também foi muito positiva e assertiva. O Conselho de Turma considera que o A. adquiriu as competências previstas no seu RTP e PEI e está proposto para o Quadro de Excelência.”

Anexo 5 – Ficha de Trabalho (Observação da Aula 1)

| | |
|---|-------------------------------|
| Tarefa -Educação Especial | |
| As Professoras: | Data: 19/04/2021 a 30/04/2021 |
| Avaliação: _____ | Observações: _____ |
| Nome do aluno: _____ (a preencher pelo aluno) | |



João Pedro e seu irmão Simão estão na aula de natação. O clube que eles frequentam fica perto da casa deles, em frente à fábrica de botões. Salomão é o professor. Ele nada tão bem como um tubarão. Os meninos vestem seus calções e pulam na piscina. Salomão sempre elogia:
— Parabéns, crianças! Continuem assim que em breve serão campeões de natação. Os meninos olham para ele com entusiasmo e satisfação.

Graça Batituci

1) Qual é o título do texto?

2) Quais são os nomes das crianças do texto?

3) Qual é o nome do professor de natação?

1

4)- Escreve...

por extenso.

231 →

143 →

99 →

208 →

em algarismos.

dezanove →

seiscentos →

oitenta →

dezoito →

5)- Lê com muita atenção e resolve.

A Rita tinha **24** berlindes e deu **10** à sua colega.

Quantos tem agora?

$$\square - \square = \square$$



R.: _____

6)- Assinala com **V** (verdadeiro) e **F** (Falso) as seguintes afirmações.

- 1- A visão permite-nos cheirar os alimentos.
- 2- Com o olfato podemos olhar para os objetos.

- 3- Através da audição podemos ouvir os sons do ambiente.
- 4- Os olhos são os órgãos do paladar.
- 5- Com o tacto podemos sentir se uma panela está fria ou quente.

Se a afirmação for falsa, corrige-a aqui...

| |
|--|
| |
| |
| |

7)- Numera corretamente os dias da semana de 1 a 7 (utiliza o calendário).

| | | | |
|--------------|----------|---------------|--|
| Domingo | 1 | Sexta-feira | |
| Sábado | | Segunda-feira | |
| Terça-feira | | Quarta-feira | |
| Quinta-feira | | | |

6)-O carro do senhor Fonseca avariou. Quem o vai arranjar?

- O médico O professor
 O pastor O mecânico



7)-Completa com os teus dados pessoais:

Nome: _____

Número telemóvel: _____

Data de nascimento: _____

Profissão: _____

Naturalidade: _____

Número de contribuinte: _____

Número do Cartão do Cidadão: _____

Validade do Cartão do Cidadão: _____

Número de utente: _____

Número da Segurança Social: _____

Nacionalidade: _____

Bom Trabalho🍀

Anexo 6 – Ficha de Trabalho (Observação da Aula 2)

ESCOLA -----

A PREENCHER PELO PROFESSOR

Tarefa -Educação Especial 9º

As Professoras:----- Data: 1/05/2021

Avaliação: _____ Observações: _____

Nome do aluno: _____ (a preencher pelo aluno)

1-Sopa de Letras (br, cr, dr, fr, gr, pr, tr)

 trevo
  frasco
  pregos
  tigre
 braço braçada cravo creme dragão droga frio
 grade grito preto primo trinco troco

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| T | R | E | V | O | B | B | R | C | P |
| I | P | T | I | G | R | E | V | E | R |
| G | R | A | D | E | A | C | R | D | E |
| R | E | B | R | A | Ç | A | D | A | T |
| E | G | D | R | F | O | R | D | C | O |
| G | O | C | R | E | M | E | R | R | T |
| F | S | D | R | A | G | Ã | O | A | R |
| R | G | R | I | T | O | G | G | V | O |
| I | P | R | I | M | O | R | A | O | C |
| O | T | R | I | N | C | O | P | R | O |

2-Sopa de Letras (valores x)

 caixa
  táxi
  peixe
  extintor
 xadrez exercer explica auxílio
 auxiliar oxidar boxe oxigénio exame
 máximo

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| E | X | T | I | N | T | O | R | X | A |
| X | A | D | R | E | Z | X | X | Z | U |
| P | E | I | X | E | Y | E | X | S | X |
| L | X | C | O | X | I | D | A | R | I |
| I | W | X | P | E | I | X | E | C | L |
| C | D | Q | A | R | X | A | S | X | I |
| A | X | Z | S | C | A | X | S | E | A |
| T | Á | X | I | E | B | O | X | E | R |
| I | X | O | X | R | C | A | I | X | A |
| A | U | X | Í | L | I | O | X | A | W |
| X | M | Á | X | I | M | O | S | M | S |
| Ó | X | I | G | É | N | I | O | E | Z |

3-Completa:

Nome: _____

Nome do pai: _____

Nome da mãe: _____

Morada: _____

Data de nascimento: _____
Local de nascimento: _____

Freguesia: _____
Cor dos olhos: _____
Cor do cabelo: _____
Altura: _____
Peso: _____

Cartão de Cidadão:

Nome completo: _____
Data de Nascimento: _____
Idade: _____
Número do Cartão de Cidadão: _____
Filiação: _____
Número de contribuinte: _____
Número da Segurança Social: _____
Número de utente: _____

Morada: _____

Contacto: _____

4 – Completa com as palavras, o seguinte texto:

| |
|--|
| <p><i>Primavera, flores, bom, sol, férias, folhas, calor, Outono, Inverno, neve, chuva, frutos, árvores.</i></p> |
|--|

Na _____, as árvores cobrem-se de _____, enchem-se de _____, O tempo é _____ e não há dias com muito frio, nem com muito _____.

No Verão, há muito _____ e muito calor. É o tempo das _____ grandes.

No _____, o frio começa a espreitar. Colhem-se os _____ e as _____ começam a ficar despidas.

No _____, o tempo fica mais frio. Cai muita _____ e, nas montanhas, cai _____.

5-Indica os meses do ano:

6-Indica os dias da semana:

7-Com animais que estão representados, preenche o seguinte quadro:



A



B



C



D



E



F

| <i>Animal</i> | <i>Nome</i> | <i>Selvagem Ou Doméstico</i> | <i>Onde vive</i> | <i>Como Se desloca</i> | <i>Corpo Coberto de</i> | <i>Nasce De... Ou da...</i> |
|---------------|-------------|--------------------------------------|----------------------|--------------------------------|---------------------------------|---|
| <i>A</i> | | | | | | |
| <i>B</i> | | | | | | |
| <i>C</i> | | | | | | |
| <i>D</i> | | | | | | |
| <i>E</i> | | | | | | |
| <i>F</i> | | | | | | |

5

Anexo 7 – Tarefa de Educação Física (*Classroom*)

Tarefas de Ed. Física para realizar de 23 de abril até ao dia 7 de maio

ELEVAR O CORPO (INICIAÇÃO)



Imagem 1 Imagem 2

1. Compreender as Imagens.
2. Como já realizaste o teste de Prancha Frontal, partimos dessa posição. O teste será um conjunto de repetições entre a imagem 1 e imagem 2.
3. Deves registar o número de repetições que consegues realizar sem alterações posturais durante a realização do teste (Ex. Imagem 1, Imagem 2, Imagem 1, Imagem 2).
4. Executar o teste de Elevação do Corpo registando o número máximo de repetições que consegues realizar sem alterações posturais.

PRANCHA LATERAL (LADO ESQUERDO e LADO DIREITO)



1. Compreender a imagem.
2. Executar o teste de Prancha Lateral para o Lado Direito;
3. Executar o teste de Prancha Lateral para o Lado Esquerdo;
4. Registrar o número máximo de tempo que consegues estar em Prancha Lateral Direita sem alterações posturais;
5. Registrar o número máximo de tempo que consegues estar em Prancha Lateral Esquerda sem alterações posturais.

PONTE DE GLÚTEOS (INICIAÇÃO)



1. Compreender a imagem.
2. Executar o teste da Ponte de Glúteos;
3. Registrar o número de repetições que consegues realizar sem alterações posturais.

TREINO FUNCIONAL - DESAFIO

A Tarefa descrita serve para a quinzena compreendida entre **23 de abril a 7 de maio**. Deves na primeira semana realizar os testes no horário letivo normal da aula, realizando os diferentes registos tal como está descrito. Na segunda semana repetir o mesmo procedimento. Vamos analisar a evolução da aptidão física.

VAMOS TODOS SER AGENTES DE SAÚDE PÚBLICA.

MENTE SÁ EM CORPO SÃO

Prof. [REDACTED]

Tarefa entregue pelo aluno:

1ª semana:

- 3 vezes a elevação do corpo
- 15 seg de prancha lateral de cada lado (esq e direita)
- 20 repetições da ponte de glúteos

2ª semana:

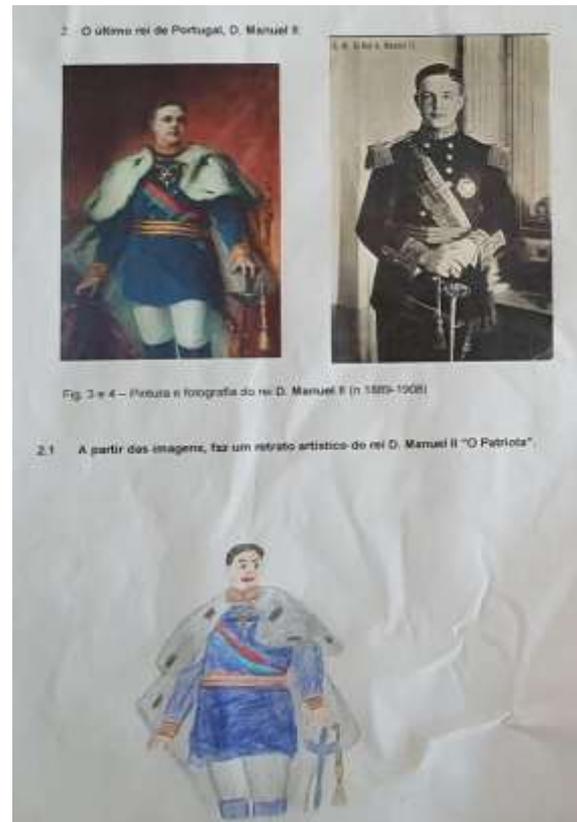
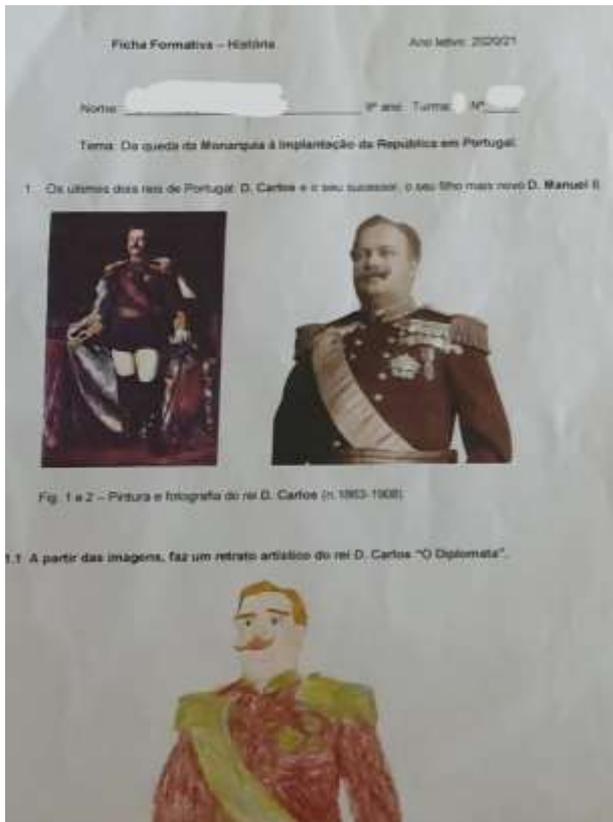
- 4 repetições da elevação do corpo
- 15 seg da prancha lateral de cada lado (esq e direita)
- 25 repetições da ponte de glúteos

Anexo 8 – Ficha de História (*Classroom*)

Instrução colocada pela professora na *Classroom*:



Trabalho realizado pelo aluno:



A Implantação da República em Portugal

3. Os primeiros Presidentes da República:
Teófilo Braga (Convocado para exercer o cargo de Presidente do governo provisório)
Manuel de Arriaga (1.º presidente eleito)



Fig. 5 - Fotografia do Presidente Teófilo Braga (Presidente de 1878 a 1879 e em 1911)

Fig. 6 - fotografia do Presidente Manuel de Arriaga (Presidente de 1911-1915)

Fig. 3 e 4 - Pintura e fotografia do rei D. Manuel II (r. 1889-1908)

3.1 A partir das imagens, faz os retratos artísticos dos primeiros Presidentes:



A República portuguesa nos nossos dias...



Fig. 7-10 - Fotografias de diferentes situações vividas pelo atual Presidente Marcelo Rebelo de Sousa

4. A partir das imagens, faz um desenho artístico e criativo do atual Presidente do nosso país. Podes optar por um desenho, mais criativo, por exemplo: "Uma Selfie com o Presidente"?



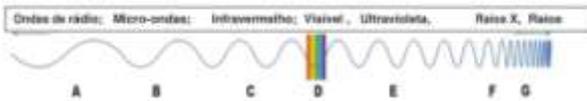
Anexo 9 – Ficha de Físico-Química (Classroom)

Ficha disponibilizada pelo professor:

1. Faz a ligação entre a coluna da esquerda e a coluna da direita.

| | |
|--|---|
| Coluna I | Coluna II |
| (A) Espelho côncavo (curvatura para cima) | (i)  |
| (B) Espelho convexo (curvatura para baixo) | (ii)  |
| (C) Espelho plano (sem curvatura) | (iii)  |

2. Considera a figura seguinte onde se representa o espetro eletromagnético.



Qual é a letra que representa a luz visível (tem sete cores)?

3. As figuras seguintes representam, em função do tempo, duas ondas eletromagnéticas, A e B, que se propagam no vácuo (local onde não existe ar)



Qual é representação que tem mais ondas?

4. Considera os diferentes tipos de radiação eletromagnética que constam das figuras seguintes.



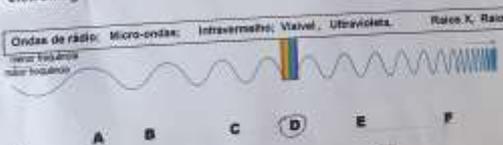
Qual é a radiação que permite ver os ossos da mão?

Ficha entregue pelo aluno:

1. Faz a ligação entre a coluna da esquerda e a coluna da direita.

| | |
|--|---|
| Coluna I | Coluna II |
| (A) Espelho côncavo (curvatura para cima) | (iii)  |
| (B) Espelho convexo (curvatura para baixo) | (ii)  |
| (C) Espelho plano (sem curvatura) | (i)  |

2. Considera a figura seguinte onde se representa o espetro eletromagnético.

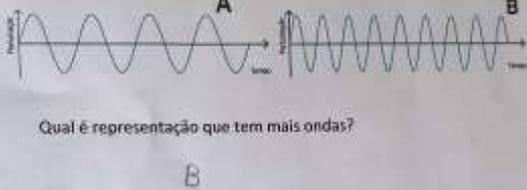


Onças de rádio, Micro-onças, Infravermelho, Visível, Ultravioleta, Raios X, Raios

G A B C D E F

Qual é a letra que representa a luz visível (tem sete cores)?

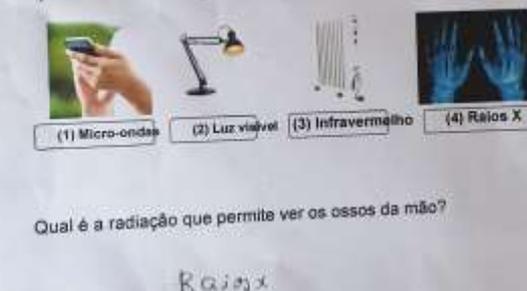
3. As figuras seguintes representam, em função do tempo, duas ondas eletromagnéticas, A e B, que se propagam no vácuo (local onde não existe ar)



Qual é representação que tem mais ondas?

B

4. Considera os diferentes tipos de radiação eletromagnética que constam das figuras seguintes.



(1) Micro-onças (2) Luz visível (3) Infravermelho (4) Raios X

Qual é a radiação que permite ver os ossos da mão?

Raios X

Anexo 10 – Atividade de Inglês (*Classroom*)

Ficha disponibilizada pela Professora:

Diferentes e felizes (*happily different*)

Procura um atleta paralímpico que gostasses de conhecer e completa a tabela. Coloca uma foto.



| | |
|------------------------------|--|
| Name | |
| Age | |
| Country | |
| Family | |
| Sport | |
| Achievements (conquistas) | |

Diferentes e felizes (*happily different*)

Procura um atleta paralímpico que gostasses de conhecer e completa a tabela. Coloca uma foto.

Ficha submetida pelo aluno,
cujo conteúdo foi apresentado
à turma.



| | |
|------------------------------|---|
| Name | Lenine Cunha |
| Age | 38 years old |
| Country | Portugal |
| Family | Mother, uncle and cousins |
| Sport | Atletism |
| Achievements (conquistas) | Seven medals (four bronze medals; two silver medals and one gold medal) |