

ANA MARIA ABRANTES DA COSTA BARROS FERREIRA

**EU CONTIGO, TU COMIGO, TODOS JUNTOS
ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA
COM DIAGNÓSTICO DE TRISSOMIA 21 NUMA
TURMA DE ENSINO REGULAR**

Orientadora: Isabel Amaral

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

ANA MARIA ABRANTES DA COSTA BARROS FERREIRA

**EU CONTIGO, TU COMIGO, TODOS JUNTOS
ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA
COM DIAGNÓSTICO DE TRISSOMIA 21 NUMA
TURMA DE ENSINO REGULAR**

Trabalho de Projeto elaborado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Amaral

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

DEDICATÓRIA

Ao José Augusto companheiro
e amigo inseparável desta viagem;
Ao José Miguel e à Maria Inês;
por enriquecerem as nossas vidas

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Isabel Amaral, orientadora deste projeto, os meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade que sempre demonstrou e pelos estimulantes e pertinentes contributos para o presente trabalho.

Ao Agrupamento de Escolas, na pessoa da sua Diretora por me ter concedido autorização para poder pôr em prática o meu projeto de intervenção.

À Dolores, professora titular da turma onde fiz a minha intervenção, por me ter aberto as portas da sua sala com muito carinho e amizade.

À mãe do aluno desencadeador do estudo, que prontamente aderiu a esta intervenção e que colaborou para que esta se realizasse.

Ao meu marido e aos meus filhos, incansáveis no apoio e encorajamento desta minha caminhada, sem os quais nunca teria sido possível.

Aos meus pais que sempre me encorajaram a ir mais além

RESUMO

Numa época em que todas as crianças com necessidades educativas especiais estão a frequentar as escolas regulares, é fundamental repensar as práticas educativas e até que ponto são ou não condutoras de uma escola inclusiva.

Este estudo acompanhou a inclusão de uma criança com diagnóstico de trissomia 21 numa turma de 1º ano. A intervenção foi realizada semanalmente, de fevereiro a junho de 2012, tendo cada sessão a duração de uma hora e trinta minutos.

Utilizando como metodologia para desenvolver o projeto a modalidade qualitativa investigação-ação, as técnicas aplicadas foram a pesquisa documental, a observação naturalista, a sociometria e a entrevista.

Após a caracterização da situação inicial programou-se a intervenção em parceria com a professora titular de turma, tendo sempre como preocupação o grupo/turma como um todo. Para desenvolver a intervenção recorremos a metodologias de aprendizagem cooperativa, ensino diferenciado e parceria pedagógica.

A análise dos resultados indica que através do recurso a práticas de educação inclusiva é possível a inclusão de crianças com diagnóstico de trissomia 21 no ensino regular.

Palavras-chave – Educação inclusiva, Aprendizagem Cooperativa, Parceria Pedagógica, Investigação/ação, Trissomia 21.

ABSTRACT

During a time when all children with special educational needs are attending regular schools, it is essential to rethink educational practices and to what extent they lead to an inclusive school.

This study followed the inclusion of a Down Syndrome child in a first grade class. The intervention was done on a weekly basis, from February to June in 2011, with each session lasting one hour and thirty minutes.

Research action was used as a methodology. Data was collected through the use of documental research, naturalistic observation, sociometry and interviews.

After a classification of the initial situation, the intervention together with the class teacher was programmed, always considering the group/class as a whole. For the intervention, the use of cooperative resources was constant.

Results indicate that the use of inclusion promoting methodologies, such as small group work, help to include a child with Down Syndrome in regular education.

Keywords – Inclusive education, Cooperative Learning, Pedagogical Partnership, Research/action, Down Syndrome

LISTA DE ABREVIATURAS

AAMR	Associação Americana para a Deficiência Mental
AEC	Atividades Extra Curriculares
APPACDM	Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
NEE	Necessidades Educativas Individuais
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEE	Projeto Educativo de Escola
PEI	Programa Educativo Individual
CRTIC	Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE GERAL

Introdução	13
1. Enquadramento Teórico	16
1.1 Inclusão: Conceitos e Dilemas	16
1.2 Práticas Educativas Fomentadoras de Inclusão	19
1.3 Os Professores e a Escola Inclusiva	21
1.4 O Binómio Família/Escola	22
1.4.1 As características das famílias	23
1.4.2 Tipo de trabalho a desenvolver	25
1.5 A Trissomia 21	25
1.5.1 Caracterização do síndrome	25
1.5.2 Perfil cognitivo de aprendizagem	26
1.5.3 Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais	27
1.5.4 Intervenção educativa	29
2. Enquadramento Metodológico	32
2.1 Caracterização do Trabalho de Projeto	32
2.2 Problemática e Questão de Partida	33
2.3 Objetivos Gerais do Trabalho de Projeto	34
2.4 Técnicas e Instrumentos de Pesquisa de Dados	34
2.4.1 Pesquisa documental	34
2.4.2 Observação naturalista	35
2.4.3 Sociometria	35
2.4.4 Entrevista	36
2.5 Procedimentos para a recolha e análise de dados	37
2.5.1 Pesquisa documental	37
2.5.2 Observação naturalista	37
2.5.3 Sociometria	37

2.5.4	Entrevista	38
3.	Caraterização da Situação Inicial em que se Interveio e dos Contextos em que a mesma se Insere	40
3.1	O Contexto Escolar	40
3.1.1	Meio envolvente à escola	40
3.1.2	Espaço físico e logístico da escola	41
3.1.3	Recursos humanos	41
3.1.4	Dinâmica educativa	42
3.1.5	Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos	43
3.2	O Grupo/Turma	43
3.2.1	Caraterização estrutural	44
3.2.2	Dinâmica educativa	44
3.2.3	Caso específicos da turma	45
3.2.4	O Aluno desencadeador do estudo	46
3.2.5	Nível atual de competências	47
4.	Plano de Ação	50
4.1	Pressupostos Teóricos	50
4.2	Planificação, Realização e Avaliação da Intervenção a desenvolver	51
4.2.1	Programação dos projetos a implementar	51
4.2.2	Planificação da intervenção dos projetos a desenvolver	56
4.2.3	Realização e Avaliação dos Projetos	56
	Preparação da Sessão nº 1 – Visita à Escola	57
	Preparação da Sessão nº 2 – Jogo do Abraço	59
	Preparação da Sessão nº 3 – Elaboração de Questionários	61
	Preparação da Sessão nº 4 – Realização das Entrevistas	63
	Preparação da Sessão nº 5 – Elaboração de Cartazes	65

Preparação da Sessão nº 6 – Elaboração de Questionários	67
Preparação da Sessão nº7 - Realização das Entrevistas	69
Sessão nº 8 – Elaboração de Cartazes	71
Preparação da Sessão nº 9 – Jogo do Banqueiro	73
Preparação da Sessão nº 10 – Elaboração do Projeto de Trabalho para Construção da Maquete	75
Preparação da Sessão nº 11 – Construção do Muro	77
Preparação das Sessões nº 12 e 13 – Construção dos Edifícios	79
Preparação das Sessões nº 14 e 15 – Construção do Espaço Exterior	81
4.2.4 Intervenção na turma da Professora de Educação Especial	84
4.3 Articulação com a família do aluno desencadeador do estudo	85
4.4 Avaliação Global	86
4.4.1 Avaliação ao nível dos projetos desenvolvidos com o grupo/turma	86
4.4.2 Avaliação ao nível da intervenção da professora especial na turma	88
4.4.3 Avaliação ao nível da intervenção com a família	89
Reflexões Conclusivas e Recomendações	90
Referências Bibliográficas	93
 INDICE DE QUADROS	
Quadro 1 – Recursos Humanos da Escola	41
Quadro 2 – Caracterização do grupo de crianças	44
Quadro 3 – Horário da turma	45
Quadro 4 – Distribuição semanal das atividades	49
Quadro 5 – Projeto “Quem Somos”	53
Quadro 6 – Projeto “A Nossa Escola”	54
Quadro 7 – “O Jogo do Abraço”/”O Banqueiro”	55
Quadro 8 – Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº 1	58

Quadro - 9 Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº2	60
Quadro 10 – Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº 3	62
Quadro 11 - Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº4	64
Quadro 12 – Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº 5	66
Quadro 13 - Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº6	68
Quadro 14 – Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº 7	70
Quadro 15 - Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº 8	72
Quadro 16 – Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº 9	74
Quadro 17 - Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº10	76
Quadro 18 – Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº 11	78
Quadro 19 - Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº12/13	80
Quadro 20 – Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº14/15	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Síntese dos registos de avaliação das sessões	89
---	----

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Ficha de Pesquisa Documental	II
Apêndice 2.1- Planta da Sala	IV
Apêndice 2.2 – Protocolo da Observação Naturalista	V
Apêndice 3.1 – Questionário	VIII
Apêndice 3.2 – Matriz Sociométrica – Escolhas	IX
Apêndice 3.3 – Matriz Sociométrica – Rejeições	X
Apêndice 4.1 – Guião da 1ª Entrevista - Professora	XI
Apêndice 4.2 – Protocolo da Entrevista a Professora	XIII
Apêndice 4.3 – Categorização dos dados da Entrevista	XIX
Apêndice 5.1 – Guião da 1ª Entrevista – Mãe	XXV
Apêndice 5.2 – Protocolo da Entrevista a Mãe	XXVI
Apêndice 5.3 – Categorização dos dados da Entrevista	XXXI

Apêndice 6 – Avaliação das competências do Aluno	XXXVII
Apêndice 7 – Currículo Específico Individual	XLIII
Apêndice 8 – Materiais de suporte às sessões	XLVII
Apêndice 9 – Programa de ensino do nome	LVIII
Apêndice 10 – Fichas para trabalhos de casa	LXV
Apêndice 11.1 – Planta de sala (2)	LXIX
Apêndice 11.2 – Protocolo da Observação Naturalista (2)	LXX
Apêndice 12.1 - Matriz Sociométrica – Escolhas (2)	LXXIII
Apêndice 12.2 - Matriz Sociométrica – Rejeições (2)	LXXIV
Apêndice 13.1 – Guião da 2ª Entrevista – Professora	LXXV
Apêndice 13.2 – Protocolo da Entrevista a Professora (2)	LXXVII
Apêndice 13.3 – Categorização da Entrevista a Professora (2)	LXXXI
Apêndice 14.1 - Guião da 2ª Entrevista – Mãe	LXXXV
Apêndice 14.2 – Protocolo da Entrevista a Mãe (2)	LXXXVII
Apêndice 14.3 – Categorização da Entrevista a Mãe (2)	XCI

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Exame Genético	XCV
Anexo 2 – Relatório de Avaliação em TIC	XCVII
Anexo 3 – Relatório Médico	XCIX
Anexo 4 – Relatório de Avaliação da TF	C
Anexo 5 – Relatório de Avaliação da Psicomotricidade	CIII

INTRODUÇÃO

“A Educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades” (Sanches, 2011)

A noção de que a inclusão, em educação, está interligada ao ensino de alunos portadores de deficiência, ainda está muito arreigada entre os professores do ensino regular. Ainda é comum estes professores considerarem os alunos com necessidades educativas especiais o núcleo do problema da turma (Rodrigues, 2006). É fundamental que este preconceito seja ultrapassado e que todos os alunos passem a ser considerados únicos, com as características que acentuam a sua individualidade, necessitando todos eles de uma atenção diferenciada.

Segundo Canário (2006), todas as situações de educação deliberada são consideradas especiais, pois elas são o resultado do trabalho de quem aprende e todos os seres humanos são diferentes. O aparecimento de grupos cada vez mais heterogêneos quer nas questões culturais, socioeconómicas ou das competências, tem sido um desafio para os professores levando-os a ter de repensar as suas práticas para poderem interagir com os grupos. Nesta perspetiva Sanches refere:

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidade, de políticas e de práticas educativas” (Sanches, 2011:41)

Para os professores poderem responder a este desafio, para além da introdução de módulos referentes à diferenciação pedagógica e de metodologias inclusivas, na formação inicial é muito importante o desenvolvimento de parcerias pedagógicas.

No atual sistema de ensino surge-nos a figura do professor de educação especial, integrado nos quadros de agrupamento, que devido à especificidade do seu trabalho “invade” a sala do professor de ensino regular, em cuja turma estão incluídas crianças com necessidades educativas especiais. Mais do que apoiar essas crianças, dentro ou fora da sala de aula, fazendo um trabalho diferenciado dos seus pares, o papel do professor de educação especial é estabelecer uma parceria com o professor titular de turma e que os dois docentes consigam unir esforços e programar, intervir e avaliar para toda a turma, tendo em conta a especificidade de todos os alunos. A este respeito Leitão (2010), refere que “Os professores desenvolvem competências profissionais de uma forma mais efetiva quando são encorajados a

partilhar reflexões e experiências, a planificar e implementar atividades conjuntas, a procurar colaborativamente estratégias alternativas, a desenvolverem parcerias dentro da sala de aula” (Leitão, 2010:220).

Este estudo insere-se no âmbito do trabalho de projeto para apresentar no Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Foi implementado numa turma do primeiro ano do 1º Ciclo onde está incluída uma criança com diagnóstico de trissomia 21.

A escolha da turma relacionou-se com as dificuldades sentidas pela professora titular de turma, em conseguir organizar a dinâmica de sala de aula de forma a englobar a criança nas atividades desenvolvidas. Dentro da sala de aula, a criança estava sentada sozinha, numa mesa ao fundo da sala e apenas realizava jogos didáticos, puzzles ou livros de histórias. Estas atividades depressa o desmotivavam, passando a criança a apresentar comportamentos que perturbavam o funcionamento da turma e inúmeras vezes abandonava a sala ficando no espaço do recreio a brincar sozinho.

A observação desta situação suscitou a *Questão Central* que motivou este projeto:

Será que uma intervenção desenvolvida em parceria pela professora titular de turma e pela professora de educação especial, com recurso a metodologias de diferenciação pedagógica inclusiva poderá superar as dificuldades de inclusão de crianças com diagnóstico de trissomia 21 numa turma de ensino regular?

Assim partiu-se para a estruturação de um projeto baseado em metodologias inclusivas e pedagogias diferenciadas com o objetivo de facilitar a inclusão da referida criança na turma.

Este trabalho apresenta-se dividido em quatro partes, dedicando-se cada uma delas a diferentes aspetos do estudo em curso.

Na primeira parte é feita uma revisão de literatura inerente à temática em estudo. Foram abordadas as questões relacionadas com a inclusão, com estratégias e práticas fomentadoras da mesma e com aspetos relevantes da problemática da criança desencadeadora do estudo.

A segunda parte caracteriza o tipo de metodologia adotada, que neste estudo foi a modalidade qualitativa “Investigação – ação”. Refere a questão de partida e os objetivos gerais do projeto a referenciar, bem como os instrumentos selecionados para o levantamento de dados. Estes instrumentos foram: a pesquisa documental, a observação naturalista, a sociometria e a realização de entrevistas. Foram efetuadas observações naturalistas, testes

sociométricos e entrevistas à professora titular de turma e à mãe da criança desencadeadora do estudo antes e depois da intervenção.

Na terceira parte foi elaborada a descrição da situação inicial que incluiu o contexto escolar, a equipa interveniente, o grupo/turma e a caracterização da criança desencadeadora do estudo.

Na quarta parte descreveu-se o plano de ação que abrangeu a planificação da intervenção e a sua execução.

Foram referidas as duas modalidades de intervenção levadas a cabo ao longo do ano letivo:

- O trabalho de projeto levado a cabo com o grupo turma;
- As estratégias de intervenção para implementação do currículo específico individual do aluno.

O relatório do projeto termina com as reflexões conclusivas e algumas recomendações para intervenções futuras.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 INCLUSÃO: CONCEITOS E DILEMAS

Ao longo dos tempos o sistema educativo tem vindo a evoluir, acompanhando a evolução dos sistemas políticos como é referido por Sanches & Teodoro:

A participação na construção de uma sociedade democrática em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas (Sanches & Teodoro, 2007:106).

Rodrigues (2006), menciona que a noção de inclusão não é a evolução da integração, apontando três motivos para assim o considerar:

- A integração não conseguiu diminuir o insucesso ou abandono escolares, nem suscitou o aparecimento um novo modelo de gestão. O que criou foi uma escola paralela para os ditos alunos “deficientes” com condições especiais para estes;
- A escola integrativa distinguia dois tipos de alunos: os “normais” e os “deficientes”. As práticas para ambos eram comuns, os aspetos centrais do currículo os mesmos e selecionava condições especiais de apoio para os “deficientes”;
- O aluno “deficiente” só poderia frequentar a escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados, voltando para a “escola especial” quando não cumpria os requisitos.

No entanto o conceito de inclusão nem sempre é interpretado por todos da mesma forma. É neste âmbito que Correia (2006:65) refere que o conceito “ [...] tem sido muito maltratado, incompreendido, mutilado [...] ”. Segundo este autor o conceito de inclusão não pode nem deve afastar-se do objetivo que lhe deu origem, que foi o atendimento a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais nas escolas da sua área de residência e sempre que possível nas classes regulares dessas escolas. Nesta perspetiva, a educação especial é entendida como um recurso para as escolas e para as famílias para dar resposta às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais.

Numa visão mais abrangente, Sanches e Teodoro (2006:), referem que a inclusão escolar não diz apenas respeito a crianças e jovens portadores de deficiência, mas deve contemplar todas as crianças e jovens.

Neste enquadramento Rodrigues (2006) refere que uma escola só é de facto inclusiva quando se organiza para dar resposta a “alunos diferentes”, ou seja, a todos os alunos, pois não há dois seres humanos iguais.

Também segundo Schaffner & Buswell (1999), os princípios da inclusão devem ser aplicados a todos os alunos e não somente aos portadores de deficiência pois as boas escolas devem-no ser para todos os alunos.

Numa escola inclusiva todos os alunos estão presentes para aprender de uma forma participativa (Sanches & Teodoro, 2007). Os professores têm que aceitar estes alunos como elementos de pleno direito aos quais terão que dar respostas adequadas às suas necessidades. Segundo estes autores, as práticas educativas a preconizar com os alunos têm que assentar na diferenciação. O aluno tem que ser envolvido na sua aprendizagem devendo e serem feitas em grupo e de acordo com os seus interesses e saberes.

Leitão (2010:2) refere que “ A inclusão escolar é, antes de tudo, uma questão de direitos, de direitos humanos, do inalienável direito a uma educação de qualidade para todos.”

Para este autor, a inclusão passa por criar oportunidades iguais de acesso a uma educação de qualidade.

No sentido de organizar a escola como verdadeiramente inclusiva Porter (1997), é da opinião que o primeiro passo a dar deve ser orientado para a mudança da perspetiva do modelo tradicional para o modelo inclusivo no processo ensino/aprendizagem. Assim, no modelo inclusivo, ao invés da focalização ser sobre o aluno deve antes incidir sobre a turma. A avaliação deve incidir num contexto de ensino/aprendizagem, baseando-se numa resolução cooperativa dos problemas. Neste ponto de vista, o professor deve considerar o aluno com necessidades educativas especiais como um elemento integrante da turma. Com este fim, deverá ser facilitada ao professor formação específica adequada que lhe permita atualizar continuamente os conhecimentos e competências. Paralelamente a este processo, o professor deverá também ser apoiado pelos colegas da educação especial.

Ainscow (1997) refere dois aspetos fundamentais para viabilizar uma educação para todos. O primeiro aspeto centra-se na ajuda que deve ser facultada aos professores na forma como devem organizar as suas salas de aula de modo a assegurarem a aprendizagem a todos os alunos. O segundo aspeto foca-se o na reestruturação da escola com vista a apoiar os professores nessa organização. Este autor afirma que as mudanças não podem ser impostas exteriormente, devendo ser conquistadas aos poucos pelos intervenientes no processo através da valorização pessoal dos professores e do aperfeiçoamento das escolas.

A valorização pessoal deve ser feita através de seminários orientados por pessoal qualificado em que os professores assumem o papel de alunos, experimentando novas metodologias ativas sendo a planificação elaborada em função do grupo e de acordo com as expectativas do mesmo. Os seminários devem ser considerados processos de reflexão, em que o professor repensa e questiona a sua prática, e confronta-a com a opinião de outros colegas.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006), referem seis formas de pensar inclusão e o seu público-alvo:

- A inclusão relacionada com os alunos com deficiência e outros categorizados como tendo necessidades educativas especiais;
- A inclusão como resposta para os grupos excluídos por motivos disciplinares;
- A inclusão em relação a todos os grupos considerados vulneráveis à exclusão;
- A inclusão como forma de desenvolver uma “escola para todos”;
- A inclusão como uma filosofia de ligação entre a escola e a sociedade.

A escola inclusiva é perspectivada como um processo sempre em transformação considerando os autores que:

“A inclusão diz respeito a todas as crianças e jovens a frequentar a escola; tem de se concentrar na presença, na participação e no êxito; inclusão e exclusão estão interligadas tal como a inclusão envolve o combate ativo da exclusão; a inclusão deve ser vista como um processo que nunca acaba. Uma escola inclusiva é aquela que está sempre em construção, não aquela que considera que atingiu a perfeição”, (Ainscow et al., 2006:25).

Neste conceito de inclusão pretende-se que a escola se adapte e crie as condições necessárias à especificidade de cada criança.

Segundo Rodrigues (2001), são muitos os obstáculos que se colocam à implementação da inclusão referindo:

“Apesar de todas as declarações de boa vontade, através das avaliações realizadas verifica-se que a integração de alunos com necessidades educativas especiais não está a correr da melhor forma e que se torna imprescindível realizar mudanças profundas para se conseguir, efetivamente uma escola para todos “ (Rodrigues, 2001:95).

Sanches (2011), considera que apesar de Portugal ter sido um dos primeiros países a integrar crianças e jovens em turmas de ensino regular, o processo de inclusão está longe do pretendido. Segundo a autora, alguns dos fatores que influenciam negativamente este processo são:

- O distanciamento entre o que o sistema político defende e o que implementa no terreno, através de legislação baseada na categorização médica para viabilizar a intervenção;

- No conformismo por parte dos professores ao manterem práticas segregativas, em oposição à implementação de percursos inovadores e abrangentes;
- Nas dificuldades de agilização de formação inicial e contínua, motivadora e que envolva os professores face à instabilidade da sua colocação nas escolas.

1.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS FOMENTADORAS DE INCLUSÃO

“A escola pública foi criada com objetivos de proporcionar aos alunos uma formação final com níveis semelhantes e usando estratégias uniformes”

(Rodrigues,2006:86)

A escola para todos, conquistada através dos novos ideais democráticos conduz a uma massificação da mesma. Com a massificação dos sistemas de educação começamos a ter nas escolas todos os jovens com dificuldades de aprendizagem ou sociais, não só no 1º Ciclo mas em todos os graus dos ensinos básico, secundário e superior (Sanches, 2011).

Ainscow (2000, citado em Sanches & Teodoro, 2007: 109) afirma que para as escolas se tornarem mais inclusivas “ [...] é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para novas situações de aprendizagem [...]”.

O ensino de qualidade exige que se tenha em consideração as diferenças entre alunos. O desafio para o professor consiste em providenciar a cada aluno atividades de aprendizagem que propiciem desafios e progresso, que envolvam o aluno na sua própria aprendizagem e contribuam para a valorização da sua auto estima. Ao programar as atividades o professor deve ter sempre em consideração que cada aluno tem as suas próprias características e responde de maneira diferente de todos os outros. O que é válido para um aluno não é necessariamente válido para outros. Ministry of Education Special Education Home U K, (2011).

Segundo Sanches (2011), a escola inclusiva não se constrói sem se introduzirem na sala de aula metodologias diferentes daquelas em que se considerava que todos os alunos aprendem da mesma forma e com o mesmo ritmo.

Como metodologias diferenciadas Rodrigues (2006), aponta para a formação de diferentes tipos de grupos de trabalho como forma de potenciar as aprendizagens e propiciar uma gestão de sala de aula inclusiva. Cada aluno tem diferentes características e o facto de o professor facultar diferentes abordagens (grande grupo, grupos de projeto, trabalho a pares e

trabalho individual) permite adaptar o ritmo de trabalho às características individuais, criando uma dinâmica em que os alunos vivenciem diversos tipos de interação.

Leitão (2010) salienta que quando os professores promovem a cooperação entre alunos se desenvolve uma melhoria nas práticas pedagógicas, essencial para criar interações e incrementar a interdependência positiva.

Fathman & Kessler (1999, citados em Lopes & Silva, 2009:3), definem a aprendizagem cooperativa como “ [...] o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho.”

Neste âmbito Leitão (2010:10) refere que “A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos”. Para este autor a organização destes grupos deve-se basear na diferença entre os seus membros e ser utilizada em contextos diferentes, para atividades diversas promovendo uma aprendizagem ativa, solidária, crítica e reflexiva.

No entanto, não basta organizar os alunos em grupo para trabalhar. Para que se possa falar de aprendizagem cooperativa, segundo Johnson, Johnson & Holubec (1993, citados em Lopes & Silva, 2009:15) são necessários cinco elementos básicos:

- A interdependência positiva – Entre os alunos deve ser encorajada a entreatajuda para aprender. O trabalho deve ser realizado em conjunto, em pequenos grupos e o sucesso depende da aprendizagem coletiva;
- A responsabilidade individual e a de grupo – devem ser estabelecidos objetivos e cada elemento deve ser responsável por cumprir a sua parte, contribuindo para o sucesso coletivo;
- A interação estimuladora, preferencialmente face a face – os alunos devem promover o sucesso uns dos outros, devendo aqueles com mais facilidade estimular e encorajar os pares;
- As competências sociais – as aprendizagens feitas em grupo exigem que os alunos tenham competências sociais que não são necessárias às aprendizagens individuais. Saber esperar pela sua vez, a partilha de materiais, falar baixo, partilhar ideias, aceitar as diferenças, resolver conflitos e ajudar os outros são algumas das competências sociais fundamentais para o sucesso do grupo;
- O processo de grupo ou avaliação do grupo – é necessário dar aos grupos tempos específicos para que realizem a avaliação sobre o seu funcionamento,

analisando os aspetos positivos e os negativos para que os possam corrigir e superar.

O trabalho cooperativo, segundo Sanches (2011), conduz a que os alunos passem a cooperar em vez de competir. De acordo com a autora, a focalização no sucesso do grupo em detrimento do sucesso individual aumenta o desempenho escolar, as interações entre os pares e as competências sociais.

Outra prática educativa fomentadora de sucesso é o trabalho por projetos. Segundo Niza (2011:80) utiliza-se esta designação “ [...] quando se quer significar que se trata de um trabalho curricular guiado por um projeto explícito ou desenhado.”

Gomes (2011), refere que projeto pressupõe algo que se desenvolverá no futuro e que deverá ser constituído por: tarefas e ações a realizar, pela sua calendarização e intervenientes. Os projetos devem partir do interesse ou da necessidade para terem sentido a quem os realiza.

Segundo Sanches (2011), a parceria pedagógica consiste, entre outros aspetos, na partilha do espaço de sala de aula por dois professores criando-se a oportunidade de discutir com os pares o ato pedagógico e educativo. Esta estratégia permite uma maior disponibilidade por parte dos professores para o atendimento aos alunos.

Também Leitão (2010) refere que a organização de parcerias pedagógicas através da planificação conjunta para toda a classe e a partilha de objetivos, permite a construção de contextos de aprendizagem diversificados e adaptados às necessidades de cada aluno.

1.3 OS PROFESSORES E A ESCOLA INCLUSIVA

Uma das consequências da globalização, no que respeita às relações sociais, traduz-se num aumento da diversidade/heterogeneidade das populações (Leitão, 2010). Esta heterogeneidade também se aplica à população escolar. Para além das questões relacionadas com a abertura das escolas aos vários grupos sociais, a chegada dos alunos com necessidades educativas especiais também tem aumentado a heterogeneidade dos grupos/turma (Toledo & Vitalino, 2012). Para Brito & Rodrigues (2006), todas estas alterações levam a que a formação inicial dos professores e a sua experiência acumulada, que tem sido dirigida a grupos homogêneos, deixe de ser adequada.

Em Portugal, desde 1987, as disciplinas sobre necessidades educativas especiais são obrigatórias no currículo da formação inicial de professores. No entanto, de acordo com Rodrigues (2006), os professores continuam a queixar-se sobre a falta de formação para acolher estes alunos na sala de aula (Rodrigues, 2006).

Dada a constante evolução ao nível da pedagogia e de outros domínios importantes para o desempenho da função docente, a formação inicial, mesmo sendo a mais abrangente possível, não prepara o professor para toda a sua carreira (Brito & Rodrigues, 2006). Desta forma que surge a necessidade de formação em serviço ou contínua.

Leitão (2010), refere ainda que formação de base e a formação contínua dos docentes não é suficiente. Para além destas, é fundamental desenvolver práticas inclusivas e cooperativas onde os professores procurem as melhores soluções para as problemáticas mais complexas. Também neste âmbito Rodrigues refere que “Uma aquisição de competências para a gestão inclusiva de uma classe só poderá ser adquirida através de uma prática continuada, reflexiva e coletiva”. Rodrigues (2006:79).

Toledo & Vitalino (2012) referenciam a pesquisa colaborativa como um meio de promover a formação em serviço. Pesquisa colaborativa, segundo as autoras, é uma investigação educacional em que se relaciona a pesquisa e o desenvolvimento profissional através da aproximação entre as escolas e as universidades.

Mestre (2011) refere que se constata falhas na formação contínua descontextualizada da escola e do quotidiano profissional dos professores.

Boavida & da Ponte (2002, citados em Mestre, 2011), apresentam as vantagens da pesquisa colaborativa em três pontos:

- Juntando várias pessoas consegue-se uma maior determinação em agir;
- Reúnem-se mais competências e perspetivas diversificadas;
- Acresce a possibilidade de promover mudanças e iniciar inovações;
- Possibilita-se uma capacidade de reflexão acrescida;
- Aumentam as possibilidades de aprendizagem mútua.

1.4 O BINÓMIO FAMÍLIA/ESCOLA

Ao analisarmos a criança portadora de deficiência enquanto aluno, o principal parceiro da escola no processo ensino/aprendizagem é sem dúvida a família, tendo esta um papel determinante em todo o processo educativo.

No entanto, o papel da família nem sempre foi encarado desta forma tendo-se modificado ao longo do tempo. Se nos reportarmos apenas ao século XX, foram grandes as alterações sofridas no papel desempenhado pelas famílias, passando este pela culpabilização, mera observação, ou a serem professores dos seus filhos. Em meados da década de 70, os pais passaram a atuar como participantes ativos no processo de decisão relativo à escolaridade dos

filhos. Contudo foram efetuados estudos que referem que a participação da maioria dos pais no processo educativo tem um carácter mais passivo do que ativo, continuando alguns profissionais a pensar que os pais devem ser vistos mas não ouvidos (Pereira,1998).

Ainda segundo esta autora, durante muito tempo o desenvolvimento destas crianças era responsabilidade da mãe. Atualmente passou a centrar-se num contexto familiar alargado a outros membros da família, inseridos no contexto social em geral. Cada uma destas famílias apresenta características específicas, incluindo para além dos problemas comuns a todas as famílias, fatores adicionais de stress.

1.4.1 As características das famílias

O nascimento de uma criança normalmente representa para os pais a continuação ou o seu prolongamento espiritual, acalentado todos os pais sonhos e esperanças a respeito do futuro dos seus filhos. O facto de a criança recém-nascida ser “normal”, é um motivo estimulante e bastante importante para a auto-estima dos pais, pois sentem que foram capazes de criar um ser cujas qualidades são o reflexo das suas. Por outro lado, o nascimento de uma criança portadora de uma deficiência representa um fracasso para a maior parte dos pais, constituindo o reflexo dos seus próprios defeitos. O nascimento de uma criança portadora de deficiência é bastante traumático para a mãe, pois diminui os sentimentos positivos em relação a si própria (Figueiredo, Pires, Candeias, Miguel, Bettencourt & Cotrim, 2011).

A criança que nasce não é o filho desejado e para o qual os pais se prepararam durante o período de gestação, mas sim um estranho ao qual vão ter que se adaptar, criando por vezes sentimentos de rejeição e culpabilização. Para além destes sentimentos, Sequeira et al. (1981, citado em Pereira, 1998) referem que também é vulgar um sentimento de vergonha em relação à criança, que conduz a que muitas vezes os pais evitem sair de casa ou ir a lugares públicos com ela.

Para Pereira (1998), a forma com a família encara este problema varia mediante os seguintes fatores:

- As características da deficiência - quanto maiores são as exigências de cuidados e o grau de deficiência, maior é o stress induzido;
- A estrutura familiar - o número de filhos (se é uma família mono parental ou quais os membros da família alargada que intervêm no processo);

- O background cultural - conjunto de valores que definem o estatuto socio-cultural e económico;
- O nível de educação/instrução.

Segundo Figueiredo et al., (2011), baseados num estudo feito a mães de crianças portadoras de trissomia 21, são três as suas preocupações fundamentais:

- Preocupações em relação ao desenvolvimento - estão centradas na dúvida sobre as capacidades que a criança irá desenvolver e se será muito diferente das outras com um desenvolvimento dito normal. No entanto, à medida que se apercebem que as aprendizagens se realizam mais tarde devido ao ritmo da criança, as inquietações vão desaparecendo progressivamente. Estas apreensões levam os pais, logo após o diagnóstico, a procurem ajuda quer junto de técnicos, quer junto de outros pais.
- Preocupação com o futuro - prende-se com a dúvida de a criança conseguir adquirir autonomia, de como será a sua integração na escola e se conseguirá encontrar o seu caminho a nível da realização pessoal e profissional,
- A preocupação com a discriminação inicia-se no momento do diagnóstico, no medo de que a família não aceite a criança e a trate de maneira diferente. Depois alarga-se à comunidade. Surgem os olhares, os comentários e as atitudes discriminatórias.

As preocupações em relação à escolaridade de crianças portadoras de trissomia 21 são referidas pelos autores da seguinte forma:

O facto de uma criança com trissomia 21 necessitar de cuidados especiais, e nem todas as escolas estarem preparadas para receber estas crianças, por não disporem de meios necessários ao seu desenvolvimento, ou por não estarem abertas à diferença e não as aceitar, constitui motivo de preocupação para os pais, pois a entrada para a escola constitui uma fonte de esperança para estes, que a criança venha a conseguir bons níveis de desenvolvimento. (Figueiredo et al., 2011:358)

Segundo Rodriguez (2012), a integração na escola regular de crianças com trissomia 21 é um passo adicional no processo de inclusão social, que começa na família e termina na etapa adulta com a sua participação na sociedade como cidadão de pleno direito.

1.4.2 Tipo de trabalho a desenvolver

Para o bom desenvolvimento da criança é fundamental que a relação família/escola seja o mais próxima possível. No caso da criança portadora de deficiência, esta colaboração deverá ser ainda mais estreita, devendo a família ter uma participação ativa em todo o

processo. A abordagem deve ser centrada na família para, segundo Pereira (1998:45), “procurar desenvolver as capacidades das famílias para responderem às necessidades específicas das crianças com deficiências”. Para tal é fundamental que se desenvolva um relacionamento cordial entre os profissionais e as famílias, devendo este relacionamento assentar na aceitação e respeito pelas opiniões mútuas, sendo o trabalho resultante desta relação muito mais eficaz. Esta abordagem deve procurar criar oportunidades e meios para que as famílias possam aplicar as suas competências atuais, bem como desenvolver novas competências tendo em vista um melhor trabalho em relação ao crescimento e desenvolvimento harmonioso dos seus filhos. Esse trabalho nem sempre é fácil pois à medida que as famílias vão adquirindo mais conhecimentos, podem questionar o trabalho dos técnicos pondo em causa a sua competência profissional, criando assim uma certa ansiedade e resistência perante a perspectiva do envolvimento dos pais.

Na atualidade a formação da maioria dos professores de educação especial aponta no sentido do trabalho centrado na família. Reconhecendo a relevância desta prática, Pereira (1998:49) refere que a mesma deverá ser incluída na formação inicial, “[...] para que os profissionais valorizem a eficácia do trabalho com as famílias, é indispensável que na sua formação inicial e em serviço, sejam preparados para identificarem estratégias de trabalho com as famílias”.

1.5 A TRISSOMIA 21

A caracterização de uma problemática deve-se centrar na elaboração de uma descrição detalhada de todas as suas limitações e necessidades educativas e das suas possibilidades. Esta análise servirá de base para um melhor conhecimento da criança portadora da problemática, facilitando a elaboração da intervenção a desenvolver com a mesma. Nesta secção iremos abordar as características físicas e genéticas, o perfil cognitivo de aprendizagem e a intervenção educativa na trissomia 21.

1.5.1 Caraterização do síndrome

Segundo Morato (1995), a fase empírica da investigação sobre trissomia 21 teve início com Chambers em 1844, que utilizou o termo “mongolismo” como um tipo de deficiência para descrever uma degenerescência racial. No final do século XIX (1866) Langdon Down tornou-se um dos maiores utilizadores desta designação, ao descrever pela primeira vez um conjunto de semelhanças físicas entre crianças com problemas de desenvolvimento, sistematizando-as como um síndrome.

Atualmente a trissomia 21 é definida como uma alteração genética e cromossomática do par 21. A alteração ocorre através de um processo irregular de divisão celular. A origem da alteração pode ser acidental, circunstancial ou por predisposição hereditária (Morato, 1995).

Neste estudo utilizaremos a designação de trissomia 21 pois, tal como é referido por Morato (1995), síndrome de Down ou mongolismo são designações estigmatizantes baseadas no empirismo.

Os sinais morfológicos mais visíveis, segundo Fried (1980, citado em Morato, 1995), são: abundância de pele no pescoço, cantos da boca virados para baixa, hipotonia generalizada, face chata, orelhas displágicas, epicanto da prega dos olhos, intervalo entre o primeiro e o segundo dedo e proeminência da língua.

Dadas as características físicas comuns aos indivíduos com trissomia 21, imediatamente após o nascimento poderá surgir a suspeita de diagnóstico. No entanto, só através do estudo do cariótipo é que se poderá certificar um diagnóstico formal.

Segundo dados da “Associação Olhar 21”, ocorre o nascimento de uma criança portadora de trissomia 21, em cada oitocentas a mil crianças, variando a incidência com a idade materna. Estima-se que em Portugal surjam 150 a 180 novos casos por ano. Para além das características físicas, os indivíduos portadores de trissomia 21 também apresentam alterações no perfil cognitivo de aprendizagem.

1.5.2 Perfil Cognitivo de Aprendizagem

Os indivíduos portadores de trissomia 21 realizam aprendizagens e adquirem competências ao longo da sua vida. No entanto, em comparação com indivíduos sem esta problemática, verifica-se que as aprendizagens se realizam de forma mais tardia (Associação Olhar 21). Apesar deste desfasamento se verificar em todos os indivíduos com trissomia 21, não existe uma regra comum que possa ser aplicada, podendo o diferencial de aprendizagem variar conforme o potencial genético de cada indivíduo, o temperamento e a precocidade e qualidade da intervenção levada a cabo.

De acordo com Wisniewski, Kida & Brown, geneticamente a alteração cromossomática provoca alterações a nível cerebral e do sistema nervoso central, referindo os autores o seguinte a este propósito:

A consequência direta do aparecimento de um cromossoma suplementar no par 21 e a consequente dotação genética anómala, leva à produção de diferenças estruturais e funcionais ao nível do sistema nervoso central que originam diversos tipos e graus de disfunção cognitiva e neurológica, nas pessoas com trissomia 21. As anomalias na diferenciação e maturação cerebral e do sistema nervoso central, associadas a uma ligeira displasia cortical têm como resultado um menor número de neurónios, de sinapses e, o

consequente, atraso no desenvolvimento cerebral“.Wisniewski, Kida & Brown (1997, in Ribeiro, 2003:45)

Por outro lado, os órgãos sensoriais também são uma parte importante no processo de aprendizagem pois é através dos sentidos que recolhemos as informações que nos chegam do meio envolvente. Estudos efetuados por Pueschel & Sustrova (1997, in Ribeiro, 2003) revelam que há uma elevada prevalência de transtornos visuais e auditivos nas crianças com trissomia 21. Pode-se inferir que o desenvolvimento intelectual nos indivíduos portadores de trissomia 21 tem aspetos próprios que se baseiam nas características biológicas resultantes da alteração cromossomática.

Morato (1995) considera que tendo em conta o conhecimento disponível sobre a população portadora de trissomia 21, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, na globalidade constata-se dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, ainda que em diferentes níveis.

1.5.3 Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

A referência científica relativa à deficiência mental tem vindo a ser apontada como conceptualmente pouco rigorosa, pelo menos durante os últimos 50 anos.

Nos anos sessenta, começa-se a referir na Europa, a dimensão do ajustamento social e de adaptação do comportamento como fatores fundamentais para a definição de deficiência mental (Morato & Santos, 2007). O funcionamento intelectual era expresso através do quociente intelectual, contudo a associação do comportamento adaptativo à definição de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, diminuiu consideravelmente a importância deste (Santos & Santos, 2007).

A partir do final da década de 90 a definição de deficiência mental passou a ter como critério, para além da medida da insuficiência intelectual pelo estabelecimento do quociente de inteligência (QI) inferior a 75, a associação de comportamento adaptativo insuficiente em duas ou mais áreas explicitamente avaliadas por referência à norma (Morato & Santos, 2007).

Santos & Santos (2007:60) referem que na edição da Associação Americana para a Deficiência Mental (2002), o comportamento adaptativo é defendido como:

“O conjunto das capacidades conceptuais, sociais e práticas aprendidas pelos indivíduos em função da sua vida diária. As capacidades conceptuais referem-se então a “self-direction”, linguagem e habilidades cognitivas e académicas. Por sua vez, as capacidades práticas dizem respeito à capacidade física para cuidar de si e a atividades da vida diária e vocacionais. Por ultimo, as capacidades sociais correspondem a competências necessárias para o estabelecimento das relações sociais e interpessoais, a nível social, emocional e à responsabilidade (Luckasson, 2002 in AAMR, 2002).

O conceito de comportamento adaptativo permite-nos compreender melhor o perfil cognitivo dos indivíduos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, pois este está associado a áreas fortes e fracas numa perspetiva ecológica em que o processo de ensino/aprendizagem do individuo não depende somente do QI, mas é altamente influenciado pelas áreas física-biológica, afetiva-emocional, socioeconómica, académico-cultural e cognitiva do individuo (Santos & Santos 2007).

Nos Estados Unidos têm vindo a ser efetuadas revisões aos manuais da “Associação Americana para a Deficiência Mental”, que constituem as bases para a reavaliação contínua da intervenção no terreno, para a mudança das políticas educativas, das práticas profissionais e da compreensão da problemática (Antoine, Lubin, Patton, Polloway & Smith, 2009). De acordo com estes autores, começam a surgir mudanças no conceito comportamento adaptativo, devendo este ser substituído por um mais específico que considere as competências adaptativas e a substituição do sistema de classificação através de níveis de défice, por um sistema de níveis de necessidade de apoio. Face a todas estas mudanças, em Abril de 2007, a “Associação Americana para a Deficiência Mental” alterou o seu nome para “Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais” (Morato & Santos, 2007).

Segundo Morato & Santos (2007), o termo “dificuldade intelectual” surge-nos em oposição a “deficiência”, por ser menos estigmatizante e porque incide numa expectativa mais positiva. Quanto à designação intelectual em vez de mental passa por a avaliação ser feita de facto a fatores intelectuais (verbais, numéricos, espaciais, etc.), subjacentes à construção da inteligência. O termo desenvolvimental associado à dificuldade intelectual pretende ser mais objetivo em relação a fatores adaptativos.

A trissomia 21 constitui a etiologia genética mais frequente no enquadramento das dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A definição de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, de acordo com a Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais caracteriza-se por “ [...] significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expressos em três domínios fundamentais: conceptual, social e prático (habilidades adaptativas). Esta dificuldade manifesta-se antes dos 18 anos de idade” (Sckalock et al. In Morato & Santos 2007:4).

Ao aplicarmos esta definição temos de ter sempre presente que:

- As limitações observadas devem ser contextualizadas na comunidade cultural do individuo e nas expetativas para os pares da mesma idade;

- A avaliação deve ter em conta a diversidade cultural e linguística;
- O ser humano tem aspetos positivos e negativos, devendo-se dar sempre realce às potencialidades;
- O levantamento das limitações serve de base ao plano de desenvolvimento das necessidades de apoio;
- A elaboração de um plano individualizado e respetivos apoios, melhora de forma generalizada a funcionalidade de vida dum indivíduo com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

(Morato & Santos, 2007)

1.5.4 Intervenção Educativa

A inclusão de alunos com trissomia 21 nas classes regulares beneficia todos os intervenientes no processo: os alunos portadores de trissomia 21, porque se formam num ambiente real semelhante ao que mais tarde encontrarão em sociedade na vida adulta e os demais porque apreendem de forma natural, valores como a tolerância e respeito por quem é diferente (Rodríguez, 2012).

Debater o direito da criança portadora de trissomia 21 à frequência do ensino regular não é questionável, uma vez que todas as crianças têm direito não só à educação, mas também à educação em função das suas capacidades ou especificidades. No entanto, na atualidade ainda encontramos atitudes de discriminação no contexto escolar que resultam essencialmente do desconhecimento da forma correta de lidar com estas crianças (Associação Olhar 21, 2011).

Rodriguez (2012) refere que para a elaborar um programa de intervenção específico para uma criança, é fundamental um bom diagnóstico. No diagnóstico deve constar uma descrição precisa da problemática que permita a elaboração de um programa convergente com as suas especificidades e que tenha em conta as expectativas da própria criança, da família e do educador que com ela trabalha. Segundo o autor, a presença de crianças com diferentes necessidades educativas nas escolas implica que os professores necessitem de conhecer as características de aprendizagem de cada aluno e que disponham de estratégias de intervenção adequadas. Programar a intervenção educativa para alunos portadores de trissomia 21, requer o conhecimento das suas características de aprendizagem, tendo presente que todas as questões referidas são superadas quando é efetuada uma intervenção adequada. Uma intervenção adequada deve ter em conta:

- O desenvolvimento de capacidades/habilidades que normalmente são espontâneas, necessitam de ser trabalhadas nestas crianças;
- O processo de consolidação das aprendizagens é mais lento, sendo necessário mais tempo para as apropriarem;
- A necessidade de maior número de exemplos, exercícios, atividades mais práticas, mais experiências e repetições que viabilizem a consolidação dos temas trabalhados;
- A necessidade de maior decomposição em passos intermédios do objetivo a trabalhar;
- As aprendizagens devem ser práticas, uteis e funcionais, aplicáveis de forma direta à sua vida quotidiana e serem motivadoras;
- A existência de apoios individualizados por profissionais especializados (terapeuta de fala, terapeuta ocupacional, educação especial, psicomotricidade, etc.);
- A necessidade de efetuar um trabalho sistemático e adaptado com objetivos práticos, como o manuseamento de dinheiro e a orientação no tempo e no espaço para a aprendizagem no cálculo dadas as suas dificuldades de abstração;
- A necessidade de efetuar um trabalho específico e um apoio individualizado ao nível da linguagem;
- O ensino da leitura deve ser precoce devendo ser utilizados métodos adaptados às particularidades da aprendizagem baseados em estímulos visuais;
- A necessidade de elaborar programas específicos ao nível da autonomia pessoal para promover a sua independência;
- A avaliação deve ser efetuada em função das capacidades individuais e devendo, na maior parte dos casos, ser elaborados currículos específicos individuais a partir do nível de competências.

Cotrim e Ferreira (2001:43) referem que para a criança com trissomia 21 “ [...] superar as dificuldades em construir a partir do conhecimento recentemente adquirido ... deve treinar o seu conhecimento a todo o instante e das mais diversas formas para que, associado a situações e contextos diários, possa ser efetivamente consolidado.”

Em relação à aprendizagem da leitura nestas crianças, segundo Cotrim & Ferreira (2001), são vários os autores que defendem que a aprendizagem da leitura deve ser o mais

precoce possível porque, para além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem, ajuda as crianças na entrada para o 1º Ciclo.

Buckley S. & Bird G. (1993) referem que nas crianças portadoras de trissomia 21, a capacidade de desenvolvimento da interação entra as aptidões de leitura e a linguagem falada são muito maiores em crianças com 5 anos do que em adolescentes.

No sentido de preparar a intervenção a desenvolver será necessário, tal como refere Bell (1997:13) “[...] selecionar um tópico, identificar os objetivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa [...]”. Será sobre estes aspetos que incide o próximo capítulo.

Neste capítulo fizemos uma revisão de literatura aos autores de referência sobre as temáticas pertinentes para o estudo a efetuar. No sentido de preparar a intervenção a desenvolver será necessário, tal como refere Bell (1997:13) “[...] selecionar um tópico, identificar os objetivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa [...]”. Será sobre estes aspetos que incidirá o próximo capítulo.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

“A problematização e a pesquisa obedecem a uma estratégia, um modo de fazer que faz toda a diferença”

(Sanches, 2011:145)

O estudo que nos propusemos realizar foi implementado numa turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, na qual está incluída uma criança com diagnóstico de trissomia 21 de sete anos de idade e do sexo masculino. A necessidade de intervir e de promover a mudança através da formulação de questões e operacionalização de objetivos, levou-nos à aplicação de técnicas e instrumentos para a contextualização da situação de partida e avaliação da intervenção desenvolvida. Neste projeto foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos: Pesquisa Documental, Observação Naturalista, Sociometria e Entrevista.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO

Para desenvolver o projeto seguiu-se a modalidade qualitativa Investigação-ação. Segundo Esteves (2008), a Investigação-ação teve origem nos Estados Unidos, onde para além da educação, foi aplicada a um vasto das ciências sociais.

São várias as definições da metodologia Investigação-ação.

Para Bogdan & Biklen (1994:291) a abordagem qualitativa aplicada à educação “[...] constitui um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas”. A Investigação-ação “[...] é uma atitude – uma perspetiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades”.

Benavente (1990) refere que a Investigação-ação permite a perceção da complexidade das diferentes situações e o suporte teórico das mesmas, implica os professores na investigação e produção dos saberes, articula a investigação e intervenção e proporciona a abertura a novas práticas.

Grundy & Kemmis descrevem esta metodologia como sendo um conjunto de atividades abrangente, recorrendo para o efeito à seguinte definição:

Investigação – ação educacional é um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na ação a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas atividades.(Grundy & Kemmis 1988 citados em Esteves, 2008:21)

Sempre que em educação se coloca a necessidade de intervir para alterar uma situação, a Investigação-ação surge-nos como a metodologia de eleição. O professor, para além de investigador, deve refletir sobre a sua prática contribuindo para a resolução dos problemas, planificando e introduzindo alterações na mesma prática (Coutinho, 2009).

A metodologia Investigação-ação aplicada à educação constitui um veículo indutor de mudanças, conduzindo os professores a refletirem sobre as suas práticas e a construírem novas respostas. Nesta perspetiva, Sanches refere o seguinte:

“O professor ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão – ação – reflexão continua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu ato educativo, ou seja, torna-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso.” Sanches (2005:130)

Segundo a autora, a partilha da informação com os outros intervenientes (alunos, outros professores, etc.) desencadeia “ [...] um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo.” (2005:130).

2.2 PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA

No início do ano letivo iniciámos o acompanhamento de uma turma do 1º ano do Ensino Básico na qual a criança com diagnóstico de Trissomia 21 estava incluída. A escolha da turma incidiu na dificuldade de integração da referida criança na mesma e no desenrolar de diversas situações desagradáveis para a criança e para o grupo/turma.

Em Setembro de 2011 no início das aulas, a criança foi colocada no fundo da sala, sozinho numa mesa, apesar dos seus pares estarem em grupos de 2 ou 3. Não era incluído nos trabalhos desenvolvidos pelos colegas e passava o tempo no computador da sala ou a efetuar jogos de encaixe e puzzles. Como não era integrado nas atividades desenvolvidas, apresentava padrões de comportamento desajustados, levantando-se constantemente, interpelando os pares e tirando-lhes coisas para os levar a interagir com ele.

A constatação desta realidade levou-nos a repensar a nossa prática e suscitou a seguinte questão central:

“Será que uma intervenção desenvolvida em parceria pela professora titular de turma e pela professora de educação especial, com recurso a metodologias de diferenciação pedagógica inclusiva poderá superar as dificuldades de inclusão de crianças com diagnóstico de trissomia 21 numa turma de ensino regular?”

2.3 OBJETIVOS GERAIS DO TRABALHO DE PROJETO

A necessidade de encontrar resposta para a questão central, bem como a elaboração de estratégias no sentido de ultrapassar as dificuldades, direcionou este estudo para os diversos intervenientes no processo: a criança, a sua família, o grupo/turma de crianças onde está inserida e a sua professora titular de turma. Foram delineados os seguintes objetivos:

- Proporcionar vivências à criança que possibilitem o desenvolvimento das suas capacidades;
- Desenvolver o espírito cooperativo entre todos os elementos do grupo;
- Implicar a professora titular de turma em práticas inclusivas;
- Promover o sucesso educativo de todo o grupo/turma.

2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE DADOS

Em educação, o recurso a diferentes técnicas de investigação permite através dos dados recolhidos elaborar um diagnóstico e fundamentar a prática. O rigor da aplicação e o tratamento dos dados recolhidos é fundamental para o controle rigoroso de todo o processo e para que os resultados não sejam adulterados.

Segundo Stake (2009), a recolha de dados deve ser iniciada antes da realização do estudo, para permitir a contextualização e familiarização com o caso.

2.4.1 Pesquisa Documental

A pesquisa documental tem como finalidade organizar toda a informação dispersa nos variados documentos constantes no processo individual dos alunos, bem como nos documentos da escola e do agrupamento de escolas a que o grupo/turma alvo do estudo pertence. De acordo com Bardin (1998:45), “ O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação com o máximo de pertinência”.

Stake (2009) refere que os documentos podem servir como registos de atividades que o observador não conseguiu observar diretamente. No âmbito do presente estudo foram consultados os seguintes documentos:

- Processo Individual do aluno desencadeador do estudo - no sentido de se proceder à sua caracterização;
- Projeto Curricular de Turma – com a finalidade de caracterizar o grupo/turma;

- Projeto Educativo do Agrupamento, Regulamento Interno do Agrupamento e Plano Anual de Atividades – com a finalidade de caracterizar a equipa interveniente, o espaço físico e logístico, os recursos humanos, a dinâmica educativa e as preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos.

2.4.2 Observação Naturalista

Segundo Estrela (1994:19) a observação é “ [...] realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos.”. Ainda segundo o mesmo autor (1994:19) “[...] o fenómeno pedagógico só poderá ser apreendido através de uma observação rigorosa e exaustiva.”. A posição do observador deve ser de distanciamento para não interferir na atividade que está a observar. Esta técnica permite identificar o tipo de interações que se estabelecem entre professor e alunos, com e sem necessidades educativas especiais, e o tipo de estratégias educativas e atividades utilizadas pelo professor no decorrer das aulas

2.4.3 Sociometria

A sociometria é uma das técnicas que permite compreender a forma como os grupos se organizam, identificando as relações espontâneas dentro dos grupos e a posição do individuo face a este, fornecendo ao investigador uma maior objetividade no conhecimento das ditas “relações” que os alunos têm no grupo (Estrela, 1986).

Através da análise do teste sociométrico, podemos partir para a elaboração de estratégias facilitadoras, quer do trabalho de grupo, quer no sentido de minorar discrepâncias.

A análise de resultados num teste sociométrico pode não ser conclusiva pois, como refere Estrela (1986:379), “ [...] o teste não nos dá as relações entre os membros de um grupo, mas sim as representações e as expectativas dos seus componentes acerca dessas relações.”, observando-se na prática, que algumas vezes o que se verifica não corresponde ao que é explicitado no teste. A criança pode escolher um amigo no teste, que na realidade não é aquele com quem convive mais frequentemente. Apesar disso, o teste fornece pistas indiciadoras sobre a forma como os elementos do grupo interagem. Os motivos da escolha desta técnica para o presente estudo prendem-se com a necessidade de analisar a posição da criança em estudo face ao grupo.

2.4.4 Entrevista

A técnica da entrevista destina-se a recolher dados de opinião que permitem através das pistas fornecidas caracterizar o processo em estudo e os seus intervenientes em diversos aspetos, nomeadamente em relação à perceção que o entrevistado tem dessa realidade.

A propósito desta técnica, Stake (2009) refere que a entrevista tem como finalidade a recolha de opinião de outros intervenientes no projeto para que o investigador tenha outras perspetivas.

Segundo Estrela (1994), esta técnica pode ser trabalhada em três vertentes: a entrevista livre (os entrevistados manifestam a sua opinião sobre um tema apresentado, sem interferências do entrevistador); a entrevista semi-diretiva (as perguntas não são diretas mas sim envolvidas numa conversação); a entrevista diretiva (em que são efetuadas perguntas diretas).

No estudo realizado utilizámos a entrevista semi-diretiva. Estrela (1994), refere que devem ser três os princípios orientadores de uma entrevista deste tipo e que consistem em:

- Dar sempre a palavra ao entrevistado, deixando que este aborde o tema como quiser, durante o tempo que achar necessário e sem interferências do entrevistador;
- Possibilitar ao entrevistado o alargamento dos temas propostos pelo entrevistador;
- Orientar a entrevista para que a liberdade dada ao entrevistado não seja incompatível com os aspetos que se pretendem esclarecidos.

A atitude do entrevistador no decurso da entrevista deve transmitir confiança e autenticidade, assumindo este o controle da entrevista. É fundamental que não deixe transparecer desacordo ou desagrado perante o entrevistado, devendo pelo contrário, partilhar experiências e mostrar interesse pessoal pelo tema tratado.

Neste trabalho, o recurso às entrevistas realizadas quer à mãe da criança desencadeadora do estudo, quer à professora titular de turma, serviu duas finalidades:

- Recolher dados para delinear a intervenção através do registo de opiniões;
- Promover a participação ativa dos entrevistados em todo o trabalho realizado.

2.5 PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Neste ponto procedemos à descrição dos procedimentos adotados para a aplicação de cada uma das técnicas, bem como o tratamento dos dados dados recolhidos.

2.5.1 Pesquisa Documental

Foram recolhidas todas as informações consideradas pertinentes do processo individual da criança que desencadeou o estudo (Programa Educativo Individual (PEI), relatórios médicos, relatórios de outros técnicos). Foram igualmente recolhidos dados de documentos relativos ao Agrupamento de Escolas (Projeto Educativo do Agrupamento, Regulamento Interno e do Plano Anual de Atividades). Foi consultado o Projeto Curricular de Turma (PCT). Os dados recolhidos estão registados na grelha de pesquisa documental no Apêndice 1.

2.5.2 Observação Naturalista

Foram realizadas duas observações naturalistas, tendo a primeira sido efetuada em dezembro e a segunda em junho. Para as registar utilizou-se uma câmara de vídeo, no sentido de haver o mínimo de interferência e garantir que os resultados obtidos fossem o mais natural possível. Em ambas observações a máquina de filmar foi colocada sobre um armário de forma a abranger toda a sala, durante o intervalo enquanto as crianças estavam no recreio.

Cada gravação teve a duração de 30 minutos após a entrada das crianças. A primeira observação foi realizada no período da tarde, entre as 16:00 e as 16:30. A segunda foi realizada de manhã, entre as 11:00 e as 11:30. Em ambas as gravações o único adulto presente na sala foi a professora titular de turma.

Foram elaboradas as plantas da sala (Apêndices 2.1 e 11.1).

2.5.3 Sociometria

Para a execução dos testes sociométricos (Apêndices 3 e 12) contemplamos as seguintes fases:

- Elaboração do questionário (Apêndice 3.1) - Através de uma adaptação baseada no modelo apresentado por Estrela (1994), foi elaborado o questionário, tendo em conta o grupo de crianças a que se destina (crianças entre os 6 e 7 anos de nível sócio económico médio baixo). O questionário obedeceu a três critérios

(recreio, sala de aula e casa). Para cada critério e tendo em vista o grupo etário das crianças a que se destina, foram colocadas três escolhas e uma rejeição.

- Aplicação do questionário: O questionário foi aplicado duas vezes à turma para se obter uma perspetiva da evolução das interações sociais. Na primeira vez o questionário foi aplicado durante o intervalo da tarde do dia 6 de Dezembro de 2011, antes do início da intervenção. Foram explicados às crianças os motivos da aplicação do questionário e a forma como iria decorrer, especificando que apenas poderiam ser escolhidas para as respostas crianças da sala e que seria guardado sigilo em relação às respostas dadas. O questionário foi preenchido sob a forma de entrevista realizada pela docente de educação especial, tendo sido aplicado a uma criança de cada vez. A adesão das crianças foi muito boa, demonstrando interesse pelo que estava a ser feito, respeitando as regras pré-estabelecidas. Na segunda vez, o questionário foi aplicado às crianças, durante o intervalo da manhã no dia 14 de junho de 2012, após a finalização da intervenção. Os procedimentos aplicados foram semelhantes aos empregues no primeiro questionário.
- Elaboração das sociomatrizes de escolhas (Apêndices 3.2 e 12.1) e de rejeições (Apêndices 3.3 e 12.2): Após o preenchimento dos questionários estes foram ordenados por sexo, ordem alfabética e atribuído a cada criança uma letra de código. Posteriormente elaboraram-se as respetivas sociomatrizes (escolhas e rejeições). No primeiro questionário, a criança desencadeadora do estudo fez apenas uma escolha e não nomeou qualquer rejeição. No segundo questionário, respondeu a todas as perguntas relacionadas com as escolhas não tendo também nomeado qualquer rejeição. As sociomatrizes foram preenchidas de acordo com o modelo apresentado por Estrela (1994).

2.5.4 Entrevista

Para este trabalho foram realizadas quatro entrevistas, sendo duas dirigidas à professora titular de turma (Apêndices 4 e 13) e duas à mãe da criança desencadeadora do estudo (Apêndices 5 e 14). As entrevistas foram realizadas nas instalações da Escola Básica, na biblioteca, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas. As primeiras duas entrevistas foram realizadas em dezembro de 2011 e as restantes em junho de 2012. Os

procedimentos utilizados para as quatro entrevistas foram semelhantes. As quatro fases desenvolvidas para a aplicação das entrevistas foram:

- Elaboração do guião da entrevista (Apêndices 4.1, 5.1, 13.1 e 14.1) - O primeiro passo para a elaboração do guião das entrevistas foi a formulação do tema, definindo-se os objetivos gerais a alcançar. O guião foi elaborado de acordo com o modelo proposto por Estrela (1994), sendo organizado por blocos. A cada bloco correspondeu um dos objetivos gerais a atingir. A partir dos objetivos gerais foram definidos objetivos específicos e as estratégias para os atingir. No início da entrevista foi feito o agradecimento pela disponibilidade do entrevistado e solicitada autorização para efetuar a gravação da mesma.
- Elaboração do protocolo da entrevista (Apêndices 4.2, 5.2, 13.2 e 14.2) – O protocolo das entrevistas inclui a contextualização da situação em que as mesmas foram efetuadas, os seus objetivos e a sua transcrição integral.
- Análise de conteúdo (Apêndices 4.3, 5.3, 13.3 e 14.3) - A análise de conteúdo foi elaborada segundo o modelo definido por Bardin (1977). Tivemos em atenção a facto das categorias terem de obedecer às seguintes características: coerência, homogeneidade, exclusividade e exaustividade.

Através da metodologia Investigação-ação, o professor assume o papel de investigador . A partir do equacionamento de uma situação problemática, elabora objetivos e seleciona as técnicas a utilizar, aplicando-as de forma isenta.

No entanto a intervenção pedagógica só é eficaz através do conhecimento global e específico da situação em causa. Neste estudo dedicaremos o capítulo seguinte à caracterização da situação e à sua contextualização.

3. CARATERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL EM QUE SE INTERVEIO E DOS CONTEXTOS EM QUE A MESMA SE INSERE

“A principal dificuldade reside precisamente na caracterização das situações em que temos de exercer a nossa ação, ou seja, a partir das quais haverá que construir o projeto de intervenção” (Estrela 1994:13)

Neste capítulo iremos caracterizar o contexto escolar e o grupo/turma onde terá lugar o desenvolvimento do projeto recorrendo aos instrumentos e técnicos descritos anteriormente.

3.1 O CONTEXTO ESCOLAR

Para a caraterização do contexto escolar reportamo-nos ao Projeto Educativo do Agrupamento e ao Regulamento Interno. O Agrupamento de Escolas que inclui a escola onde foi desenvolvido o projeto, situa-se na cidade de Setúbal. É constituído por seis escolas. A escola sede é uma Escola Básica de segundo e terceiro ciclos, onde estão situados os órgãos de gestão e os serviços administrativos. As restantes cinco escolas do agrupamento são do primeiro ciclo. Duas dessas escolas dispõem de jardim de infância integrado (três salas numa escola e duas na outra).

A população escolar do agrupamento é na ordem dos 1990 alunos e o seu estatuto socioeconómico é muito diversificado. O agrupamento abrange uma grande área geográfica da cidade e as escolas estão localizadas desde o centro da cidade até à sua periferia. Devido à sua dispersão geográfica, o Agrupamento tem parcerias com três Juntas de Freguesia diferentes: S Sebastião, Praias do Sado e Anunciada.

3.1.1 Meio envolvente à escola

A escola onde foi desenvolvido o projeto está inserida num bairro localizado entre o centro e a periferia da cidade. A escola abrange três tipos de população: uma zona de construção recente, com prédios onde se instalaram casais novos com os filhos, um pequeno bairro residencial de moradias, onde as crianças durante o dia são geralmente entregues aos cuidados dos avós que os levam à escola e um bairro social em que a maioria dos seus habitantes é de etnia cigana. Junto à escola existem três Centros de Atividades Livres, que dão apoio a um grande número de alunos da escola, um mercado municipal, uma estação de correios e várias pequenas lojas e cafés.

3.1.2 Espaço físico e logístico da escola

A escola é constituída por dois edifícios. O edifício mais antigo é do tipo “Plano Centenário”, de dois pisos, com quatro salas de aula, um hall e uma arrecadação. A este edifício foram acrescentados anexos, nomeadamente o refeitório e instalações sanitárias para os alunos. O segundo edifício de dois pisos é onde se localiza a sala de aula da turma onde foi implementado o projeto. Foi construído no ano letivo 1996/1997. O primeiro piso inclui duas salas de aula, instalações sanitárias para alunos, a biblioteca escolar e duas arrecadações. No rés-do-chão funciona uma sala polivalente/ginásio, balneários, instalações sanitárias para adultos, uma sala utilizada para as atividades extra curriculares, duas arrecadações, a sala dos professores e o gabinete da coordenadora. No exterior existe um campo de jogos com pavimento sintético e tabelas de basquete, um aparelho lúdico e espaços com terra.

3.1.3 Recursos humanos

A escola tem uma população escolar de 204 alunos, distribuídos por nove turmas. Seis turmas integram alunos com necessidades educativas especiais. Três turmas funcionam em horário normal, entre as 09:00 e as 12:00 e entre as 13:30 e 15:30 e as restantes seis turmas funcionam em horário duplo; entre as 8:15 e 13:15 e no período da tarde entre as 13:30 e 18:30. No período da manhã o intervalo realiza-se entre as 10:30 e as 11:00 e no período da tarde entre as 15:30 e as 16:00. Todas as turmas efetuam o intervalo ao mesmo tempo. O Quadro 1 indica os recursos humanos afetos à escola.

<i>Funções</i>	<i>Quantitativos</i>	<i>Carga horária</i>
Coordenadora	1	A tempo inteiro (acumula o horário com o Apoio Educativo aos alunos com dificuldades de aprendizagem).
Docentes titulares de turma	9	O horário varia conforme o docente tem horário duplo (manhã ou tarde), ou horário normal.
Docente Bibliotecária	1	Acumula com outras escolas, só estando nesta às sextas-feiras.
Docente Educação Especial	1	Acumula a atividade com outra escola, dispondo de 15 tempos letivos para os 10 alunos desta escola.
Docentes AEC	4	Acompanham as turmas dois tempos por semana às atividades de Leitura e Escrita, Inglês, Física / Motora e Música.
Assistentes operacionais	4	1 Assistente operacional pertencente ao quadro da autarquia e 3 contratadas.
Guarda-noturno	1	Pertence ao quadro da autarquia.

Quadro 1 – Recursos Humanos da Escola

3.1.4 Dinâmica educativa

A dinâmica educativa, de acordo com o Projeto Educativo de Escola, constrói-se em torno de quatro dimensões: curricular, psicossocial, comunitária, e organizacional. A dimensão curricular refere-se às aprendizagens formais, a psicossocial ao clima e à cultura da escola, a comunitária ao envolvimento da escola com a vida comunitária e aproveitamento dos recursos disponíveis e a organizacional ao grau de participação de todos os elementos da comunidade educativa numa perspetiva de intervenção consciente e criativa. Os princípios orientadores da atividade do agrupamento que se pretendem maximizar são os seguintes:

- Criatividade, dinamismo, inovação, participação e integração e uma identidade assente na sua diversidade;
- Capacidade de proporcionar a cada aluno um percurso educativo que na dimensão individual e social lhe permita desenvolver um conhecimento aprofundado de si próprio e um relacionamento com os outros baseado no respeito, tolerância e solidariedade;
- Valorização e gosto pela ciência e novas tecnologias;
- Valorização da saúde;
- Promoção da inclusão e diálogo, para que todos elementos se sintam parte integrante do grupo;
- Promoção do bem-estar para todos os elementos da comunidade educativa proporcionando boas condições de trabalho;
- Estabelecimento de relações de cooperação entre as escolas e a comunidade local;
- Promoção da recolha sistemática de dados sobre a sua própria atividade do agrupamento.

No Agrupamento estão colocados 10 docentes de educação especial, distribuídos pelas diversas escolas. Os docentes de educação especial dão apoio direto e indireto a todos os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 07 de janeiro. Os alunos com dificuldades na aprendizagem são apoiados pelos docentes de apoio educativo. A escola sede inclui uma Unidade de Ensino Estruturado onde estão colocados dois desses professores. Frequentam esta unidade 5 alunos com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos. Também na sede do Agrupamento funciona um “Centro de Recursos Tecnologias de Informação e Comunicação”.

3.1.5 Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos

De acordo com o Projeto Educativo de Escola e com o Regulamento Interno, a direção do Agrupamento de Escolas aponta como preocupação para uma escola de sucesso a capacidade de otimização da resposta pedagógica para alunos com necessidades educativas especiais. Essa resposta passa pela redução do número de alunos por turma (todas as turmas com alunos abrangidos pelo Decreto Lei nº 3/2008, de 07 de Janeiro, devem ter no máximo 20 alunos), por realizar parcerias com instituições (como por exemplo a parceria com a Associação Portuguesa de Pais e Amigos da Criança Deficiente Mental (APPCDM) de Setúbal para apoio em psicologia, terapia de fala, psicomotricidade), organizar salas equipadas para apoios e dar formação a assistentes operacionais para acompanhamento dos referidos alunos. Na atualidade algumas das turmas em que os alunos com necessidades educativas especiais estão integrados têm mais de 20 elementos, porque os alunos só foram referenciados como tendo necessidades educativas especiais, após a formação das turmas.

3.2 O GRUPO/TURMA

A caracterização do grupo/turma foi efetuada tendo por base o Projeto Curricular de Turma, a entrevista à professora titular de turma, a observação naturalista e o teste sociométrico passado aos seus alunos. A caracterização incidiu na estrutura do grupo e na dinâmica educativa. A turma onde foi realizado o estudo constitui o reflexo da realidade da escola. Nela estão inseridas crianças oriundas das três zonas anteriormente referidas. O nível socioeconómico das crianças é na maioria médio baixo (inclui três alunos no escalão A, e quatro no escalão B dos subsídios atribuídos pela Segurança Social).

3.2.1 Caracterização Estrutural

Crianças	Idade	Sexo	Crianças	Idade	Sexo
A	6	M	K	6	F
B	6	M	L	6	M
C	6	F	M	7	M
D	7	F	N	6	M
E	6	M	O	6	F
F (*)	7	M	P	6	F
G	6	F	Q	6	F
H	6	M	R	6	F
I	7	F	S	6	M
J	6	M	T	6	M
(*) – Criança com necessidades educativas especiais					

Quadro 2 – Caracterização do grupo de crianças

Através da análise do Quadro 2, verificamos que se trata de um grupo constituído por nove meninas e onze meninos, sendo 16 crianças com seis anos e 4 com sete anos. Quatro crianças são provenientes de famílias monoparentais e cinco vivem com a mãe e o seu novo companheiro. Cinco alunos nunca frequentaram jardim de infância tendo permanecido em casa com os avós, até à entrada na escola. Um dos alunos teve um adiamento na entrada na escolaridade básica.

3.2.2 Dinâmica educativa

Como referido anteriormente, o grupo turma é constituído por 20 alunos, tendo um deles trissomia 21 (aluno F). No contexto deste estudo foi adotado o nome fictício “Daniel” para referenciar o aluno portador de trissomia 21 ou aluno “F”.

No início de dezembro de 2011 foi passado um sociograma ao grupo de crianças (Apêndice 3). A análise do sociograma revelou ser um grupo pouco coeso, muito pobre em reciprocidades e com pouca interação entre meninos e meninas. Este facto explica-se em parte devido a ser uma turma de 1º ano onde os alunos não se conheciam anteriormente.

Neste estudo o Daniel foi geralmente ignorado pelo grupo, tendo tido uma única escolha e sido rejeitada por um dos pares. Na análise da matriz de escolhas verificamos que existe um grupo de crianças que sobressai pelo número de escolhas, enquanto outros não têm praticamente nenhuma. Na matriz das rejeições há a salientar três crianças que apresentam rejeições, (uma com sete, outra com oito e outra com 9).

Em relação às aprendizagens formais, com exceção do Daniel, a turma está praticamente no mesmo nível de aprendizagens. O método utilizado para a aprendizagem da leitura é o método analítico/sintético. No início da intervenção já tinham sido trabalhadas todas as vogais e as consoantes “p, t, l, m e d”. Os alunos liam palavras e pequenas frases com

as sílabas formadas pelas letras referidas. Ao nível da Matemática tinham sido dados os algarismos até ao dez. No Estudo do Meio trabalharam-se as relações de parentesco e atitudes cívicas corretas.

As mesas da sala estavam dispostas em grupos de 2 ou 3, viradas para a parede onde está colocado o quadro. As paredes estavam nuas porque decorriam obras de modernização do sistema elétrico da escola após o horário letivo.

A professora titular de turma dava preferência à metodologia expositiva, utilizando o quadro como suporte na exposição da matéria. Para a consolidação da matéria exposta foram utilizados os manuais escolares e fichas.

O horário da turma é descrito no seguinte quadro:

	<i>Segunda feira</i>	<i>Terça feira</i>	<i>Quarta feira</i>	<i>Quinta feira</i>	<i>Sexta feira</i>
10:00/10:45		AEC Musica		AEC Musica	
10:45/11:30		AEC Inglês	Apoio ao estudo	AEC Inglês	
11:30/12:15		AEC ED. Física		AEC ED. Física	
13:15/15:30	Componente letiva	Componente letiva	Componente letiva	Componente letiva	Componente letiva
15:30/16:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:00/18:15	Componente letiva	Componente letiva	Componente letiva	Componente letiva	Componente letiva

Quadro 2 – Horário da turma

3.2.3 Casos específicos da turma

Em virtude do estudo ter sido desenvolvido numa turma de primeiro ano, inicialmente o Daniel era o único aluno a necessitar de uma intervenção específica. No decurso do ano letivo destacaram-se mais três alunos com necessidades específicas de intervenção, conforme será referido na descrição da intervenção. Os alunos foram os seguintes: aluno “A”, que no âmbito deste estudo é referido como Alexandre, o aluno “E” referido como João e o aluno “T” referido como Ruben.

3.2.4 O aluno desencadeador do estudo

O Daniel tem diagnóstico de trissomia 21. É o segundo filho do casal tendo uma irmã mais velha, com 21 anos. Dos dados recolhidos da entrevista à mãe do Daniel, infere-se que a família aceitou bem a problemática do Daniel e organizou-se no sentido de responder às necessidades da criança. A mãe preocupa-se em incutir regras ao filho e em trabalhar a sua autonomia. Construiu uma boa imagem do filho salientando tudo o que ele sabe fazer sozinho e tem expectativas em relação à sua evolução.

O Daniel foi acompanhado pelo Serviço de Atendimento Técnico Precoce da APPACDM até à entrada no 1º Ciclo. Fez fisioterapia até aos 2 anos tendo a partir dessa altura usufruído de apoio domiciliário em terapia de fala (dados recolhidos no PEI). Frequentou Jardim de Infância desde os 4 anos e teve um ano de adiamento na entrada no 1º ciclo. (Dados recolhidos no processo do aluno).

As medidas do regime educativo implementadas, de acordo com o artigo 16º do Decreto-Lei Nº 3/2008 de 07 de janeiro, foram as seguintes alíneas (dados recolhidos no PEI):

- a) Apoio Pedagógico Acrescido;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo Específico Individual;
- f) Tecnologias de Apoio

Através da análise da entrevista da professora, constatámos que esta já tinha experiência de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. No entanto verificou-se que não se sentia à vontade com a integração do Daniel na turma. No início do ano letivo a professora sentou o Daniel sozinho, numa mesa ao fundo da sala e todo o trabalho que lhe era dado era diferente dos pares. Apesar do grupo de alunos não ser numeroso, o Daniel não acompanhava o trabalho desenvolvido pelos colegas, não estando minimamente motivado. Levantava-se com frequência, interrompia a exposição da professora, provocava os outros alunos para “brincarem” com ele e saía da sala com frequência para o espaço de recreio, ficando aí a brincar sozinho. Devido a apresentar problemas de excesso de peso, foi recomendado pelo nutricionista que acompanha a criança que esta passasse a almoçar na escola, onde deveria ser seguida a dieta por ele prescrita. Esta situação nem sempre foi fácil de contornar devido a uma atitude protecionista por parte dos assistentes operacionais em relação ao Daniel. A postura de condescendência manifestava-se também em situações de recreio e quando ele abandonava a sala de aula em que era permitido ao Daniel satisfazer

todas as suas vontades, não sendo imposto qualquer tipo de regra aos comportamentos desajustados.

3.2.5 Nível atual de competências

Para traçar o nível atual de competências foi feita uma avaliação ecológica do aluno baseada no modelo facultado pela Unidade Curricular “Problemas de Cognição: Avaliação Programação e Metodologia de Intervenção”, da parte curricular do mestrado em que se insere este curso, para uma definição precisa das áreas fortes e fracas, (Apêndice 6). As áreas avaliadas foram as seguintes:

- Independência pessoal - Come sozinho com colher e garfo e levanta os pratos e leva-os para a bancada da cozinha. É autónomo na utilização da casa de banho (calças sem botões) e na lavagem das mãos. Veste-se e despe-se com ajuda. Coloca o casaco no cabide quando o tira, sempre que lembrado. Faz recados simples e é autónomo na deslocação do espaço escolar;
- Motricidade global - Mantém o equilíbrio, quando parado, de olhos fechados Sobe e desce escadas alternando os pés, com a mão no corrimão. Corre contornando obstáculos, sendo a sua corrida descoordenada Chuta a bola e agarra-a com as duas mãos;
- Motricidade fina - Enfia contas e encaixa peças grandes de lego.
- Comportamento social: Gosta de ajudar o adulto em tarefas simples quando é solicitado e executa os pedidos com muita satisfação. Funciona muitas vezes como estratégia para o levar a fazer algo, se a atividade for colocada como pedido de ajuda. De um modo geral, na escola segue as ordens dadas. Utiliza as formas convencionais de saudação. respondendo às saudações através das expressões “bom dia”, “olá”, “adeus”, etc.. Por vezes, tira os objetos dos colegas para os provocar e iniciar uma brincadeira.
- Cognição: Nomeia as partes principais do corpo. Identifica e nomeia os familiares mais próximos. Identifica e nomeia os animais domésticos mais comuns. Identifica e nomeia os alimentos mais comuns. Identifica e nomeia objetos de uso comum. É capaz de colocar objetos em diferentes posições a pedido. Emparelha figuras iguais. Copia uma linha na vertical. Copia uma linha na horizontal. É capaz de emparelhar, separar e seriar objetos de acordo com o tamanho e a forma. Utiliza as noções básicas (grande/pequeno, curto/comprido,

maior/menor) com propriedade. Conta até 3. Identifica os graus de parentesco. Enumera as diferentes dependências do edifício escolar. Identifica os meios de transporte em geral. É pouco autónomo na realização das atividades, solicitando constantemente a ajuda do adulto.

- Atividades manuais - Pinta sem respeitar os contornos e não preenchendo o espaço na totalidade. Recorta em linha reta, com a ajuda do adulto. Participa nas atividades de jardinagem.
- Tempos livres - Vê livros, ouve música, dança, vê televisão, faz jogos.

Apesar de o aluno ter frequentado jardim de infância desde os quatro anos de idade e de lhe ter sido concedido um ano de adiamento na entrada para a frequência do primeiro ciclo, apresentava em quase todas as áreas, um nível de desenvolvimento muito abaixo do espetável para a sua idade, sendo grande o desfasamento em relação aos pares. A área do aluno que estava mais desenvolvida, era a autonomia e as mais fracas eram a motricidade fina, a leitura e a expressão escrita. Partindo do seu nível de competências, foi delineado um Currículo Específico Individual (apêndice 7) para a intervenção a desenvolver com o aluno. O “Currículo Específico Individual” do aluno foi delineado tendo em consideração os seguintes aspetos:

- Fosse o mais individualizado possível tendo em conta características pessoais e o contexto familiar;
- Pudesse ser implementado dentro e fora do contexto escolar;
- Especificasse objetivos comportamentais observáveis, capazes de serem apreendidos pela criança num período razoável de tempo,
- Proporcionasse aprendizagens, sempre que possível, em contextos naturais;
- Convergissem com as expectativas do aluno, da respetiva família, da professora titular de turma e dos técnicos que com ele intervêm.

No sentido da participação da família neste processo ser efetiva, os objetivos delineados para a autonomia e para a socialização foram trabalhados na escola, por todos os elementos docentes e assistentes operacionais e em casa e na comunidade, através da família.

No período em análise, para além do apoio prestado pela docente de educação especial, o aluno usufruiu de dois tempos semanais em psicomotricidade e de um tempo semanal em terapia de fala. Os apoios de psicomotricidade e terapia de fala foram ministrados na escola sede do Agrupamento ao abrigo da parceria com a APPACDM. Frequentou a atividade extra- curricular de Expressão Física e Motora com a turma.

	<i>Segunda feira</i>	<i>Terça feira</i>	<i>Quarta feira</i>	<i>Quinta feira</i>	<i>Sexta feira</i>
10:45/11:30			Apoio Educação Especial		
11:30/12:15	Psicomotricidade	Act, expressão. física/mot.	Psicomotricidade	Act, expressão. física/mot.	Terapia de Fala
13:15/15:30	Apoio Educação Especial	Componente letiva	Componente letiva	Apoio Educação Especial	Componente letiva
15:30/16:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:00/18:15	Componente letiva	Componente letiva	Componente letiva	Componente letiva	Componente letiva

Quadro 3 – Distribuição semanal das atividades

Como atividade extra letiva, o Daniel iniciou a frequência de uma turma regular de natação três dias por semana (segundas, quartas e sextas feiras) numa piscina da cidade.

Neste capítulo caracterizámos a escola e o espaço físico circundante, o grupo/turma, e a criança desencandadora do estudo. Definida a metodologia e o seu contexto de aplicação, foram reunidas as condições para se iniciar o plano de ação, que será exposto no próximo capítulo.

4. PLANO DE AÇÃO

Este estudo foi realizado no ano letivo 2011/2012, entre fevereiro e junho, numa turma do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, com uma criança portadora de trissomia 21 integrada. A escolha desta turma para realizar a intervenção teve em consideração os seguintes fatores:

- Dificuldades que a criança demonstrava para se incluir no grupo/turma;
- Ausência de dinâmicas que demonstrassem ao grupo as potencialidades do aluno em questão;
- Dificuldades sentidas pela professora titular de turma em desenvolver estratégias que ajudassem a superar os obstáculos elencados.

O estudo foi desenvolvido da seguinte forma:

Semanalmente, às sextas feiras entre as 13:30 e as 15:30 pela professora titular de turma e pela professora de educação especial, em contexto de sala de aula foram desenvolvidas atividades apresentadas obedecendo a um tema a desenvolver –“Projetos”. O tempo disponibilizado pela professora de educação especial foi extra da sua componente letiva.

Através da intervenção na turma da professora de educação especial no âmbito do apoio educativo, em parceria com a professora titular de turma para conjuntamente criarem condições para a inclusão do aluno. Para esta intervenção foi atribuída à professora de educação especial, pela direção do agrupamento, a carga horária de três tempos semanais.

4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“A qualidade do processo cooperativo de aprendizagem está fortemente vinculada a cuidadosa e criteriosa planificação dessa atividade.” (Leitão 2010:127)

Para a implementação deste projeto foram vários os pressupostos que nos serviram de guia e dos quais destacamos: a educação inclusiva, aprendizagem cooperativa, diferenciação pedagógica e trabalho de projeto. A parceria entre o professor de educação especial e o professor titular de turma é essencial para o sucesso da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Porter (1997) classifica o professor de educação especial

como um professor de métodos e recursos e considera que o seu papel deve incluir a ajuda ao professor titular de turma a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão desses alunos nas classes regulares. Segundo Sanches (2011:98) “ [...] compete ao professor de apoio educativo adquirir competências para saber operacionalizar a flexibilidade curricular, garantindo a diferenciação curricular inclusiva.”.

O trabalho de projeto dirige-se a grupos heterogéneos. Nele o adulto aparece como um facilitador do processo, mas também é um ator, juntamente com as crianças (Vasconcelos, 2011). Ainda segundo esta autora o trabalho de projeto pode-se basear num currículo, através de projetos integrados.

4.2 PLANIFICAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO A DESENVOLVER

Para a intervenção realizada semanalmente às sextas-feiras, foi utilizada a planificação dos projetos que incluía objetivos gerais e específicos, estratégias/atividades, calendarização, recursos e avaliação, descritos nos quadros cinco, seis e sete

Na trabalho realizado com a turma pela professora de educação especial, aplicava-se a planificação da professora titular de turma, incluindo sempre que possível adequações de acordo como currículo específico individual do Daniel.

4.2.1 Programação dos projetos a implementar

A programação desta intervenção teve em consideração diversos aspetos:

- Criar situações de aprendizagem através do jogo;
- Realizar atividades através de metodologias cooperativas;
- Promover a parceria pedagógica entre as duas professoras participantes no estudo;
- Motivar todos os alunos a participar ativamente na construção dos seus saberes;
- Dar resposta a necessidades da professora titular de turma;
- Trabalhar objetivos do currículo do 1º ano do primeiro ciclo e do currículo específico individual do Daniel.

Para concretizar os aspetos acima referidos, foram delineados diversos projetos. O projeto denominado “Quem Somos”, incidiu sobre o conhecimento dos espaços físicos da

escola e as suas finalidades e também sobre os recursos humanos e respetivas funções. O Quadro 5 representa o esquema adotado para o desenvolvimento deste projeto.

Com o projeto denominado “A nossa Escola” pretendeu-se trabalhar conteúdos programáticos na área da matemática e estudo do meio. Para tal construiu-se uma maquete com a finalidade de através de uma situação concreta, explicar conceitos como unidades de medida, escala e lateralidade, entre outros aspetos. A planificação deste projeto está representada no Quadro 6.

No sentido de responder a dificuldades sentidas pela professora titular de turma relativas a conceitos matemáticos como a “adição” e a noção de “dezena”, foram planificadas duas atividades, “O jogo do abraço” e “O jogo do banqueiro” representadas no Quadro 7.

Quadro 5 – Projeto “Quem Somos”

<i>Objetivos gerais</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias/Atividades</i>	<i>Calendarização</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação</i>
Trabalhar a Socialização	- Esperar a sua vez - Partilhar coisas com os pares - Seguir regras de trabalho em grupo - Participar em conversas de grupo	Proposta da atividade formação dos grupos de trabalho. Elaboração dos questionários	Ao longo de 7 sessões realizadas em: - 16 fevereiro - 02 março - 09 março - 16 março - 22 março - 13 abril - 20 abril	Máquina fotográfica Gravador Cartolinas Papel Canetas Lápis Cola Quadro Giz	A avaliação incidirá sobre o material produzido em cada sessão e a forma como decorreu.
- Trabalhar conteúdos programáticos da área curricular de Português	- Expressar-se por iniciativa própria com clareza - Reter informação conseguindo reproduzi-la - Formular perguntas e respostas - Produzir e ler pequenos textos - Aplicar corretamente o vocabulário	Realização dos inquéritos. Efetuar as fotografias dos entrevistados. Construção de textos com os dados das entrevistas. Elaboração dos cartazes com os materiais produzidos.			Será preenchida uma ficha de registo após cada sessão.
- Trabalhar conteúdos programáticos da área curricular de Estudo do Meio	- Reconhecer os diferentes espaços da sua escola e respetivas funções. - Participar na organização do trabalho da sala (planificação, avaliação, elaboração de regras,...). - Participar na arrumação, arranjo e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais; - Participar na dinâmica do trabalho em grupo. - Reconhecer os diferentes espaços da casa.				

Quadro 6 – Projeto “A Nossa Escola”

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
Trabalhar a Socialização	- Esperar a sua vez - Partilhar coisas com os pares - Seguir regras de trabalho em grupo - Participar em conversas de grupo	- Proposta da atividade - Formação dos grupos de trabalho - Observação do espaço exterior da sala e dos dois edifícios - Registo gráfico da observação em papel. - 1º esboço da escola - Medição dos muros circundantes da escola - Redução para a escala a utilizar - Construir o muro na maquete - Observar o 1º edifício, registar as suas medidas (cumprimento e largura), o número de janelas e de portas e a sua localização - Planificar o edifício - Construir o edifício em cartolina e colocá-lo na maquete - Observar o 2º edifício, registar as suas medidas (cumprimento e largura), o número de janelas e de portas e a sua localização - Planificar o edifício - Construir o edifício em cartolina e colocá-lo na maquete - Construir o campo de jogos e o escorrega - Colocar as árvores e os bancos	Ao longo de 6 sessões realizadas em: 04 maio 11 maio 18 maio 25 maio 31 maio 08 junho	Cartolina Material de desperdício Canetas Lápis Cola Quadro Giz	A avaliação incidirá sobre o material produzido em cada sessão e a forma como decorreu. Será preenchida uma ficha de registo após cada sessão.
Trabalhar conteúdos programáticos da área curricular de Matemática	- Identificar, localizar e representar números. - Organizar e registar dados. - Realizar contagens progressivas e regressivas. - Situar objetos: à esquerda, à direita, em frente, em cima, em baixo, atrás, à frente, dentro, fora. - Classificar e ordenar de acordo com um dado critério. - Compreender a noção de comprimento, o que é uma unidade de medida e o que é medir. - Utilizar unidades de medida não convencionais para efetuar medições. - Comparar e ordenar comprimentos.				
Trabalhar conteúdos programáticos da área curricular de Estudo do Meio	- Participar na organização do trabalho da sala (planificação, avaliação, elaboração de regras, etc.) - Participar na arrumação, arranjo e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais. - Participar na dinâmica do trabalho em grupo.				

Quadro 7 – “O Jogo do Abraço e do Banqueiro”

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
-Trabalhar a Socialização - Trabalhar conteúdos programáticos da área curricular de Matemática	- Esperar a sua vez - Partilhar coisas com os pares - Seguir regras de trabalho em grupo - Participar em conversas de grupo	Jogo do abraço	24 fevereiro	Algarismos Tabela desenhada no chão com giz Tabelas em folhas A4 Lápis	A avaliação incidirá sobre o material produzido em cada sessão e a forma como decorreu. Será preenchida uma ficha de registo após cada sessão.
	- Ler, explorar e interpretar informação em tabelas; - Realizar contagens progressivas e regressivas representando os números envolvidos; - Compreender a adição; - Relacionar a dezena com a unidade	Jogo do Banqueiro	27 abril	Dados Material “Cuisenaire”	

4.2.2 Planificação da Intervenção dos Projetos a Desenvolver

Partindo da planificação a longo prazo partiu-se para o faseamento da mesma em unidades semanais.

Às terças feiras, após o término das atividades letivas as duas professoras dinamizadoras do projeto reuniam-se para programar e avaliar a sessão anterior e programar a seguinte a partir da planificação geral. Sempre que necessário eram elaborados materiais de apoio.

Para o desenvolvimento do projeto foi sugerido à professora titular de turma a reorganização das mesas da sala de aula de forma a permitir o trabalho de grupo e o visionamento do quadro. No decurso das primeiras quatro sessões, no final da intervenção a posição das mesas era reposta como o indicado na planta da sala 1 (Apêndice 2.1). Após essa sessão a professora titular de turma decidiu adotar a nova disposição até ao final do ano letivo como indicado na planta 2 (Apêndice 10.1). Foi proposta à professora titular de turma, como metodologia a privilegiar o trabalho de pequeno grupo. Sempre que possível, a professora titular de turma orientava a atividade desenvolvida para se aperceber da importância deste tipo de metodologia. Em todas as sessões eram incluídos objetivos ao nível da socialização dada a sua importância para o trabalho a desenvolver com o Daniel e com a sua inclusão na turma. Nos objetivos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, sempre que necessário eram feitas adequações para que o Daniel tivesse sucesso na sua concretização.

Foi elaborada uma grelha para planificação das sessões onde eram definidos os objetivos específicos, as estratégias a implementar, os recursos necessários e uma avaliação específica sobre a participação do Daniel no decurso das sessões.

4.2.3 Realização e Avaliação dos Projetos

Todas as sessões foram desenvolvidas no espaço escolar, dentro e fora da sala de aula. Para avaliar as sessões foi construída uma tabela, designada por “Registo de avaliação da turma” na qual eram registados os resultados dos alunos relativamente à forma como atingiam os objetivos. Neste registo, os alunos foram codificados por letras sendo o Daniel o aluno F. Considerou-se que os objetivos podiam ser atingidos na sua plenitude, parcialmente ou não atingidos. Foi utilizada a seguinte simbologia no registo de resultados:

😊 - Atingido

😬 - Atingido parcialmente

☹️ - Não atingido

A análise do material produzido também serviu de referência para a avaliação. Seguidamente apresentam-se os registos referentes à realização e avaliação das sessões. Cada sessão engloba três tipos de registo: Preparação da sessão, Programação e Avaliação.

Preparação da Sessão nº 1 – Visita à Escola

Data : Terça feira, 14 de fevereiro

Preparação da sessão: Decidiu-se que a primeira sessão iria ser antecipada para quinta feira, 16 fevereiro por se tratar da semana antes do carnaval e na sexta feira ia ser realizada uma festa de máscaras para toda a escola. Como iria ser a primeira sessão optou-se por uma atividade simples para que Daniel pudesse acompanhá-la bem e os pares a comesçassem a encarar sob outra perspetiva e constatassem que ele era capaz de acompanhar o desenrolar da atividade e desempenhar um papel ativo dentro do grupo de trabalho que lhe fosse atribuído.

Como metodologia optou-se pelo trabalho de pequeno grupo. Uma vez que os alunos não estavam habituados à dinâmica de trabalho em pequeno grupo considerou-se que nesta primeira fase do projeto, os grupos fossem organizados pelos adultos. Foram constituídos cinco grupos de trabalho com quatro elementos cada, tendo em conta as características das crianças. Elaborou-se a lista de material necessário para a sessão:

- Planta da Escola;
- Nomes dos diferentes espaços com um suporte de imagem;
- Para o Daniel colocou-se para além do nome um suporte de imagem na planta.

Áreas a trabalhar:

- Socialização;
- Orientação Espacial;
- Linguagem;
- Leitura.

Foram definidos os objetivos a trabalhar nessa sessão:

- Reconhecer os diferentes espaços da escola e o seu nome;
- Conhecer as funções desses espaços;
- Identificar os espaços numa planta;
- Ler palavras simples.

Quadro 8 – Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº 1

Atividade: Visita à escola (1ª Sessão) Data: 16/02/2012			
<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação referente à criança desencadeadora do estudo</i>
Reconhecer os diferentes espaços da escola	- Na sala, conversa em grande grupo sobre o espaço físico da escola, para que servem e quem os ocupa; - Apresentação da planta da escola e respetiva localização; - Formação de 5 grupos de 4 elementos cada; - Distribuição por cada grupo de uma planta da escola; - Visita à escola.	- Planta da escola;	Ao longo da visita, respondeu, sempre que interpelado, sobre qual era o espaço em que estávamos e sobre a atividade que aí se desenvolvia.
Conhecer as funções desses espaços	- Na sala, conversa em grande grupo sobre o espaço físico da escola, para que servem e quem os ocupa; - Apresentação da planta da escola e respetiva localização; - Visita à escola; - Ao longo da visita à escola ir nomeando as funções dos espaços.	- Planta da escola;	Ao longo da visita, respondeu, sempre que interpelado, sobre qual era o espaço em que estávamos e sobre a atividade que aí se desenvolvia.
Identificar os espaços numa planta	- Ao longo da visita à escola ir identificando na planta os espaços percorridos; - De regresso da visita, conversa em grande grupo sobre o que foi visto; - Distribuir a cada aluno uma planta da escola e os nomes (com suporte de imagem) dos diferentes espaços; - Recorte e colagem dos nomes nos respetivos locais da planta.	- Planta da escola; - Nomes (com suporte de imagem) dos diferentes locais; - Tesoura; - Cola; - Lápis.	Colocou as imagens dos diferentes espaços no local correspondente da planta.
Ler palavras simples	- Leitura dos diferentes nomes dos espaços.	- Nomes dos diferentes locais.	Emparelhou as palavras iguais com apoio de imagem.

Preparação da Sessão nº 2 – Jogo do Abraço

Data : Quinta feira, 23 de fevereiro

Avaliação da sessão anterior: Foram analisados os trabalhos realizados pelos alunos e preenchido o quadro de registo de avaliação da turma da primeira sessão. Toda a turma aderiu à atividade, tendo-a realizado sem dificuldade. Só com a planta, sem os desenhos o Daniel teve algumas dificuldades em identificar os espaços. Com as adaptações feitas nos seus registos conseguiu realizar a atividade sozinho, após ajuda para recortar os desenhos. Essa ajuda foi dada pelos pares do seu grupo de trabalho. Ao Daniel, como não está a trabalhar a aprendizagem da leitura o terceiro objetivo não foi avaliado. O aluno T apresentou muitas dificuldades na leitura.

Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Objetivos																				
Reconhecer os diferentes espaços da escola	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Conhecer as funções desses espaços	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Identificar os espaços numa planta	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Ler palavras simples	😊	😊	😊	😊	😊		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Figura 1 – Registo de avaliação da turma relativo à primeira sessão

Preparação da sessão seguinte: Foi delineada a estratégia a utilizar para propor o jogo aos alunos, na sessão seguinte. Elaborou-se a seguinte lista de material necessário para a sessão:

- Tabela de dupla entrada com “smiles” até cinco;
- Tabela de dupla entrada com os números até cinco;
- Tabela de dupla entrada com “smiles” até três.

Áreas a trabalhar:

- Socialização;
- Contagens progressivas e regressivas até 5;
- Adição;
- Tabelas de dupla entrada.

Foram definidos os objetivos a trabalhar nessa sessão:

- Realizar contagens simples e identificar números até 5;
- Compreender a adição;
- Usar tabelas de adição;
- Representar números até 5.

Quadro 9 - Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº 2

Atividade: Tabelas de dupla entrada - “O Jogo do Abraço” (2ª Sessão) Data: 24/02/2012			
<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação referente à criança desencadeadora do estudo</i>
Realizar contagens simples e identificar números até 5.	- Na sala, em grande grupo, conversar sobre o número de funcionários e professores existentes, de forma a conseguirmos os números 1, 2, 3, 4, 5 (1 coordenadora, 2 funcionárias da cozinha, 3 professoras da tarde, 4 professores das AEC e 5 professores de manhã). - Apresentar aos alunos as placas com os números de um a cinco (2 para cada algarismo). - Contar várias vezes de 1 a 5, em grande grupo e individualmente em sentido crescente e decrescente.	- Cartazes com os algarismos.	- Participou na atividade. Sempre que interpelado contava até 3 corretamente. Até 5 não era consistente a aprendizagem.
Compreender a adição	- Ainda na sala agrupar o número de crianças igual ao algarismo representado em cada uma das placas para as crianças visualizarem as quantidades. - Propor o jogo do abraço. - Sair para o exterior e desenhar, no chão, uma tabela de dupla entrada com 5 colunas e 5 linhas, de forma a caiba uma crianças em cada quadrado. - Chamar 10 crianças, dando a cada uma delas uma placa com um algarismo de 1 a 5 escrito. Colocam-se as crianças nas respetivas posições na tabela. Diz-se um número em voz alta e as crianças que têm a placa com esse número avançam pela sua linha ou coluna respetivamente até se encontrarem e darem um abraço. Repetir várias vezes o mesmo procedimento.	- Cartazes com os algarismos. -Tabela desenhada no chão	- Foi-lhe dado o cartão com o algarismo 2 e ele participou no jogo, com alguma orientação da professora sobre a direção a seguir.
Usar tabelas de adição	- No regresso à sala, em grande grupo, conversar sobre a atividade feita. - Apresentar às crianças as tabelas de dupla entrada e no quadro exemplificar o seu preenchimento. - Dar a cada criança uma tabela para ser preenchida, primeiro com “smiles” e depois com algarismos.	- Tabelas em folha de papel A4 e lápis	- O aluno acompanhou a exposição da professora no tal como os pares. - Ao aluno foi dada só uma tabela com “smiles” e apenas até 3.
Representar números até 5.	- De volta à sala, em grande grupo, conversar sobre a atividade feita. - Apresentar às crianças as tabelas de dupla entrada e, no quadro exemplificar o seu preenchimento. - Dar a cada criança uma tabela para ser preenchida, primeiro com “smiles” e depois com algarismos.	- Tabelas em folha de papel A4 e lápis	- O aluno acompanhou a exposição da professora no quadro tal como os pares. - Ao aluno foi dada só uma tabela com “smiles” e só até 3.

Preparação da Sessão nº 3 – Elaboração de Questionários

Data : Quinta feira, 28 de fevereiro

Avaliação da sessão anterior: Foram analisados os registos feitos pelos alunos e preenchido o quadro de registo de avaliação da turma da sessão anterior. A adesão da turma à atividade foi muito boa, verificando-se grande empenho por parte dos alunos. Quase toda a turma realizou a atividade com facilidade, exceto no preenchimento da tabela de adição, tendo alguns alunos necessitado de ajuda. O Daniel apenas preencheu a tabela com três “smiles” necessitando da orientação do adulto para o fazer.

Alunos \ Objetivos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Realizar contagens simples e identificar números até 5.	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Compreender a adição	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Usar tabelas de adição	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Representar números até 5.	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Figura 2 – Registo de avaliação da turma relativo à segunda sessão

Preparação da sessão seguinte: As docentes debateram a melhor estratégia para a apresentação da atividade, tendo sido decidido que seria a professora titular de turma a apresentá-la. Como metodologia optou-se pelo debate e pelo trabalho em pequeno grupo. Relativamente à formação dos grupos de trabalho, foi acordado que os elementos de cada grupo seriam escolhidos por sorteio. Foram formados quatro grupos de trabalho com cinco elementos cada. Para a sessão seguinte apenas se preparou material para a organização dos grupos.

Áreas a trabalhar:

- Socialização;
- Oralidade;
- Vocabulário;
- Escrita.

Foram definidos os objetivos a trabalhar nessa sessão:

- Saber ouvir e intervir com respeito pelos outros;
- Formular perguntas;
- Construir pequenas frases;
- Expor o trabalho realizado;
- Treino de escrita.

Quadro 10 – Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº3

Atividade: Elaboração de questionários (3ª Sessão) Data: 02/03/2012			
<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação referente à criança desencadeadora do estudo</i>
Saber ouvir e intervir com respeito pelos outros	- A professora titular de turma conversou com o grupo sobre os outros grupos de alunos da escola e quais são as suas turmas. - Foi elaborado o registo no quadro de todas as turmas existentes na escola e quais as suas salas. - Os alunos foram questionados sobre a coordenadora e sobre quais as suas funções.	Quadro e giz.	- No decorrer da conversa a professora interpelou várias vezes o aluno para verificar se este conseguia acompanhar o debate. Ex: “Então na sala do lado que turma está?”
Formulação de questões	- Ainda em grande grupo foram levantadas as questões a colocar às professoras e à coordenadora. - Foram formados quatro grupos com 5 alunos cada. - Dois dos grupos pensaram em questões a colocar às professoras e os outros dois nas questões para a coordenadora. Cada grupo nomeou um porta-voz.	Vinte papéis: cinco com nomes de animais, cinco com nomes de frutos, cinco com brinquedos e cinco com instrumentos musicais para formar grupos.	- O aluno acompanhou o que se estava a passar mas não conseguiu verbalizar questões.
Construir pequenas frases	- Ainda em grande grupo foram levantadas algumas questões a colocar às professoras e à coordenadora. - Foram formados quatro grupos com 5 alunos cada. - Dois dos grupos pensaram em questões a colocar às professoras e os outros dois às questões para a coordenadora. - Cada grupo nomeou um porta-voz.		- O aluno acompanhou o que se estava a passar mas não conseguiu elaborar frases.
Expor o trabalho realizado	- O porta-voz de cada grupo disse quais as perguntas que o grupo quer colocar e a professora escreve-as no quadro. - Em conjunto escolheram 3 perguntas para colocar às professoras e 3 perguntas para colocar à coordenadora.	Quadro e giz.	- A professora escreveu as frases com as letras ponteadas no caderno do aluno.
Treino de escrita	- Os alunos copiaram do quadro para o caderno diário as perguntas selecionadas.	Caderno diário e lápis	- O aluno escreveu por cima das letras ponteadas.

Preparação da Sessão nº 4 – Realização das Entrevistas

Data : Terça feira, 06 de março

Avaliação da sessão anterior: Foi analisada a sessão anterior e preenchido o respetivo quadro de registo de avaliação da turma. Apesar da adesão da turma às atividades ter sido bastante positiva e dos alunos estarem motivados, notou-se grande dificuldade na formulação de perguntas e na exposição ao grande grupo, constatando-se que os alunos não estão familiarizados com este tipo de atividade. Relativamente ao Daniel, devido às dificuldades que apresenta quer a nível de construção frásica, quer na articulação de palavras, foi decidido não preencher os campos dos objetivos três e quatro pois o aluno seria penalizado com uma avaliação negativa numa área que manifestamente não tem capacidade para acompanhar.

Para o treino de escrita, foi passada a frase a ponteadado para o caderno do aluno, tendo este passado por cima do ponteadado a lápis. Os alunos E e T apresentaram dificuldades na escrita.

O aluno A apresenta dificuldades ao nível da motricidade fina sendo a sua produção escrita pouco legível.

Alunos \ Objetivos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Saber ouvir e intervir com respeito pelos outros	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Formular perguntas	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Construir pequenas frases	😊	😊	😊	😊	😊		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Expor o trabalho realizado	😊	😊	😊	😊	😊		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Treino de escrita	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Figura 3 – Registo de avaliação da turma relativo à terceira sessão

Preparação da sessão seguinte: As docentes debateram estratégias para a apresentação da atividade. Como metodologia optou-se pelo trabalho em pequeno grupo. O material selecionado para a sessão subsequente foi o seguinte: máquina fotográfica e gravador.

Áreas a trabalhar:

- Socialização;
- Oralidade;
- Leitura.

Foram definidos os objetivos a trabalhar nessa sessão:

- Utilização de técnicas de recolha de informação;
- Expressar-se adequando o seu discurso às diferentes situações;
- Leitura de pequenas frases.

Quadro 11 - Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº4

Atividade: Realização das entrevistas (4ª Sessão) Data: 09/03/2012			
<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação referente à criança desencadeadora do estudo</i>
Utilização de técnicas de recolha de informação	- Na sala, em grande grupo, as duas docentes apresentaram a atividade. - Os alunos formaram grupos de trabalho e foram definidas as perguntas que cada aluno faria, para que todos os alunos pudessem fazer perguntas.	Máquina fotográfica	- O aluno acompanhou com interesse toda a atividade, sendo interpelado sobre o que fazer para a realização da entrevista. Ex. “Quando chegamos à sala o que é que dizemos?”.
Expressar-se adequando o seu discurso às diferentes situações	Definiram-se as regras para realizar a entrevista: - Pedido de autorização para gravar e tirar fotografias; - Leitura da pergunta elaborada no guião; - Gravação da resposta; - Treinaram-se os procedimentos.	Gravador	- Tirou uma fotografia à professora do 2º A. - Decorou a pergunta que deveria fazer à coordenadora “Como se chama?”, tendo conseguido utilizar o gravador para recolher a resposta, sem qualquer tipo de ajuda.
Leitura de pequenas frases	- Cada docente apoiou dois grupos de alunos para realizar as entrevistas. - Nos diferentes espaços onde decorreram as entrevistas (salas de aula e gabinete da coordenadora), foram tiradas fotografias.	Guião da entrevista	

Preparação da Sessão nº 5 – Elaboração de Cartazes

Data: Terça feira, 13 de março

Avaliação da sessão anterior: Foi analisada a sessão nº 4 e preenchido o respetivo quadro de registo de avaliação da turma. A atividade foi bem acolhida, tendo a turma acompanhado os trabalhos sem dificuldade, na generalidade. Relativamente ao Daniel, em virtude de não estar a trabalhar a aprendizagem da leitura não foi avaliado no terceiro objetivo. Os alunos A e E apresentaram uma leitura muito silabada e com incorreções. O aluno T ainda não tem o mecanismo de leitura apreendido, não reconhecendo ainda as letras.

Alunos \ Objetivos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Utilizar técnicas de recolha de informação	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Exprimir-se adequando o seu discurso às diferentes situações	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Leitura de pequenas frases	😞	😊	😊	😊	😞		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😞

Figura 4 – Registo de avaliação da turma relativo à quarta sessão

Preparação da sessão seguinte: Foram impressas as fotografias tiradas na sessão anterior.

As duas docentes debateram estratégias para realização da próxima atividade. Como metodologia recorreu-se ao debate e ao trabalho a pares. Definiu-se e preparou-se o material necessário para a sessão seguinte: máquina fotográfica; gravador; cartolina; pequenos papéis para registo das frases.

Áreas a trabalhar:

- Socialização;
- Oralidade;
- Leitura;
- Escrita.

Foram definidos os objetivos a trabalhar nessa sessão:

- Relatar acontecimentos vividos;
- Relacionar a mensagem oral com a escrita correspondente;
- Escrever frases com crescente legibilidade e rigor ortográfico;
- Treino de escrita.

Quadro 12 - Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº5

Atividade: Elaboração de cartazes (5ª Sessão) Data: 16/03/2012			
<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação referente à criança desencadeadora do estudo</i>
Relatar acontecimentos vividos	- Apresentou-se ao grupo as fotografias tiradas na última sessão. - Em grande grupo, fez-se uma retrospectiva do trabalho realizado com base na observação das fotografias	Computador Impressora Máquina fotográfica Papel	O aluno acompanhou a atividade e respondeu às perguntas feitas “Quem é esta professora? Qual a sua turma?”, etc.
Relacionar a mensagem oral com a escrita correspondente	- Organizou-se os alunos pelos grupos de trabalho. - Convocou-se dois alunos de cada vez e enquanto um deles reproduzia a mensagem com o gravador, o outro escrevia-a no quadro.	Gravador Quadro Giz	O aluno manuseou o gravador.
Escrever frases com crescente legibilidade e rigor ortográfico	- Convocou-se dois alunos de cada vez e enquanto um deles reproduzia a mensagem com o gravador, o outro escrevia-a no quadro..	Gravador Quadro Giz	O aluno manuseou o gravador.
Treino de escrita	- Distribuiu-se pelos alunos pequenos pedaços de papel para que cada um copie uma das frases escritas no quadro. - Colou-se em cartazes de cartolina as frases elaboradas e as fotografias tiradas	Papel Lápis Cola Cartolina	No papel fornecido ao aluno já estava escrita a sua frase em ponteados para ele cobrir a lápis.

Preparação da Sessão nº 6 – Elaboração de Questionários

Data : Terça feira, 20 de março

Avaliação da sessão anterior: Foi analisada a sessão anterior, e preenchido o respetivo quadro de registo de avaliação da turma. A atividade foi bem acompanhada, não se verificando dificuldades assinaláveis. Os alunos Daniel, A, E e T apenas reproduziram mensagens com o gravador. Ao Daniel foi dada a frase já escrita em picotado para ele preencher com o lápis. Os alunos E e T apresentaram dificuldades na escrita, tendo copiado as suas frases. O aluno A apresenta dificuldades ao nível da motricidade fina sendo a sua produção escrita pouco legível.

Avaliação	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Relatar acontecimentos vividos	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Relacionar a mensagem oral com a escrita correspondente	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Escrever frases com crescente legibilidade e rigor ortográfico	😊	😊	😊	😊	😊		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Treino de escrita	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Figura 5 – Registo de avaliação da turma relativo à quinta sessão

Preparação da sessão seguinte: Semelhante à preparação da sessão três, pois a atividade foi semelhante só variando as pessoas a quem foram dirigidos os questionários. Mantiveram-se os mesmos grupos de trabalho.

Áreas a trabalhar:

- Socialização;
- Oralidade;
- Vocabulário;
- Escrita.

Foram definidos os objetivos a trabalhar nessa sessão:

- Saber ouvir e intervir com respeito pelos outros;
- Formular perguntas;
- Construir pequenas frases;
- Expor o trabalho realizado;
- Treino de escrita.

Quadro 13 - Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº6

Atividade: Elaboração de questionários (6ª Sessão) Data: 22/03/2012			
<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação referente à criança desencadeadora do estudo</i>
Saber ouvir e intervir com respeito pelos outros	- A professora titular de turma conversou com o grupo sobre os professores das atividades extra curriculares e sobre os funcionários da escola. - Foi elaborado o registo no quadro dos professores das atividades extra curriculares e dos assistentes operacionais. - Os alunos foram questionados sobre as funções dos diferentes funcionários.	Quadro e giz.	- No decorrer da conversa a professora interpelou várias vezes o aluno para verificar se este acompanhava o debate. Ex: “Quem está no refeitório? E ao portão?”
Formulação de perguntas	- Ainda em grande grupo foram formuladas algumas questões que deveriam ser colocadas aos professores e aos assistentes operacionais. - Organizaram-se os grupos. - Dois dos grupos pensaram em questões a colocar aos professores das áreas extra curriculares e os outros dois às questões para os assistentes operacionais. - Cada grupo nomeou um porta-voz.		- O aluno consegue perceber o que se pretende com a atividade e, por imitação refere perguntas a fazer.
Construção de pequenas frases	- Ainda em grande grupo foram formuladas algumas questões que deveriam ser colocadas aos professores e aos assistentes operacionais. - Organizaram-se os grupos. - Dois dos grupos pensaram em questões a colocar aos professores das áreas extra curriculares e os outros dois às questões para os assistentes operacionais. - Cada grupo nomeou um porta-voz.		- O aluno apresentou dificuldades em elaborar frases exprimindo-se através de uma “palavra frase”.
Exposição do trabalho realizado	- O porta-voz de cada grupo disse quais as perguntas que o grupo queria colocar e a professora escreveu-as no quadro. - Em conjunto foram escolhidas 3 perguntas para colocar aos professores e 3 perguntas para colocar aos assistentes operacionais.	Quadro e giz.	- A professora escreveu as frases com as letras ponteadas para o caderno do aluno.
Treino de escrita	- Os alunos escreveram no caderno diário as perguntas selecionadas.	Caderno diário e lápis	- O aluno escreveu por cima das letras ponteadas.

Preparação da Sessão nº7 - Realização das Entrevistas

Data : Terça feira, 10 de abril

Avaliação da sessão anterior: Foi analisada a sexta sessão e preenchido o quadro de registo de avaliação da turma. Uma vez que esta já era a segunda vez que os alunos iriam elaborar questionários, constatou-se que as dificuldades sentidas anteriormente foram praticamente superadas. Ao nível da elaboração das perguntas a fazer já houve pouca orientação por parte das professoras. A exposição oral continua a apresentar dificuldades. Tal como ocorreu em sessões anteriores, devido às dificuldades que o Daniel apresenta a nível de construção frásica e na articulação foi decidido não preencher os campos dos objetivos três e quatro evitando penalizar o aluno com uma avaliação negativa numa área em que o aluno manifesta dificuldades. Para o treino de escrita, foi passada a frase a pontear para o caderno do Daniel, tendo este passado por cima, a lápis. O aluno T continuou a apresentar dificuldades na escrita, tendo copiado as suas frases. As dificuldades quer do aluno A quer do aluno E foram superadas aos poucos, ficando estes mais habilitados a acompanhar o grupo/turma.

Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Objetivos																				
Saber ouvir e intervir com respeito pelos outros	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Formular perguntas	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Construir pequenas frases	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Expor o trabalho realizado	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Treino de escrita	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Figura 6 – Registo de avaliação da turma relativo à sexta sessão

Preparação da sessão seguinte: Semelhante à preparação da sessão quatro, pois a atividade vai ser a mesma só variando as pessoas a quem foram dirigidas as entrevistas.

Áreas a trabalhar:

- Socialização;
- Utilização de recursos audiovisuais /máquina fotográfica e gravador;
- Oralidade;
- Leitura.

Foram definidos os objetivos a trabalhar nessa sessão:

- Utilizar técnicas de recolha de informação
- Expressar-se adequando o seu discurso às diferentes situações;
- Leitura de pequenas frases

Quadro 14- Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº7

Atividade: Realização das entrevistas (7ª Sessão) Data: 13/04/2012			
<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação referente à criança desencadeadora do estudo</i>
Utilizar técnicas de recolha de informação	Na sala, em grande grupo, as duas docentes apresentaram a atividade.	Máquina fotográfica	- O aluno acompanhou toda a atividade, sendo incumbido de fazer uma pergunta à Assistente Operacional que dá apoio à cozinha “Como se chama?”
Expressar-se adequando o seu discurso às diferentes situações	Os alunos formaram grupos de trabalho e definiu-se que perguntas cada aluno faria para permitir a participação de todos os alunos façam perguntas. Definem-se as regras para realizar a entrevista: - Pedido de autorização para gravar e tirar fotografias ; - Leitura da pergunta a fazer no guião; - Gravação da resposta; Treinam-se os procedimentos.	Gravador	
Leitura de pequenas frases	Cada docente leva dois grupos para realizar as entrevistas. Nos diferentes espaços onde decorrem as entrevistas (salas de aula refeitório e pátio), serão tiradas fotografias.	Guião da entrevista	

Sessão nº 8 – Elaboração de Cartazes

Data : Terça feira, 17 de abril

Avaliação da sessão anterior: Foram analisados e preenchidos os registos de avaliação da turma relativos à sétima sessão. A turma mantém uma boa receptividade a este tipo de atividade e não revela dificuldades de maior na sua realização. O Daniel como não está a trabalhar a aprendizagem da leitura, o terceiro objetivo não foi avaliado nesta área. O aluno T ainda não apreendeu o mecanismo de leitura não reconhecendo ainda as letras.

Alunos																				
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Utilizar técnicas de recolha de informação	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Exprime-se adequando o seu discurso às diferentes situações	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Leitura de pequenas frases	😊	😊	😊	😊	😊		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Figura 7 – Registo de avaliação da turma relativo à sétima sessão

Preparação da sessão seguinte: Semelhante à preparação da sessão cinco, pois a atividade foi semelhante só variando as pessoas sobre quem foram elaborados os cartazes.

Áreas a trabalhar:

- Socialização;
- Oralidade;
- Leitura;
- Escrita.

Foram definidos os objetivos a trabalhar nessa sessão:

- Relatar acontecimentos vividos;
- Relacionar a mensagem oral com a escrita correspondente;
- Escrever frases com crescente legibilidade e rigor ortográfico;
- Treino de escrita.

Quadro 15- Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº8

Atividade: Elaboração de cartazes (8ª Sessão) Data: 20/04/2012			
<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação referente à criança desencadeadora do estudo</i>
Relatar acontecimentos vividos	- Apresentou-se ao grupo as fotografias tiradas na última sessão. - Em grande grupo, fez-se uma retrospectiva do trabalho realizado com base na observação das fotografias	Computador Impressora Máquina fotográfica Papel	O aluno acompanhou a atividade e respondeu às perguntas feitas “Quem é esta funcionária? Quem está no refeitório?”, etc.
Relacionar a mensagem oral com a escrita correspondente	- Organizou-se os alunos pelos grupos de trabalho. - Convocou-se dois alunos de cada vez e enquanto um deles reproduzia a mensagem com o gravador, o outro escrevia-a no quadro.	Gravador Quadro Giz	O aluno manuseou o gravador
Escrever frases com crescente legibilidade e rigor ortográfico	- Convocou-se dois alunos de cada vez e enquanto um deles reproduzia a mensagem com o gravador, o outro escrevia-a no quadro.	Gravador Quadro Giz	O aluno manuseou o gravador
Treino de escrita	- Distribuiu-se pelos alunos pequenos pedaços de papel para que cada um copie uma das frases escritas no quadro. - Colou-se em cartazes de cartolina as frases elaboradas e as fotografias tiradas	Papel Lápis Cola Cartolina	No papel dado ao aluno já estava escrita a sua frase em pontado para ele cobrir a lápis.

Preparação da Sessão nº 9 – Jogo do Banqueiro

Data : Terça feira, 24 de abril

Avaliação da sessão anterior Foram analisados e preenchidos os registos de avaliação da turma relativos à oitava sessão. Tal como nas sessões de trabalho anteriores, a receptividade às atividades desenvolvidas foi boa e não se verificaram grandes dificuldades no seu acompanhamento. O Daniel respondeu a perguntas e manuseou o gravador para reproduzir mensagens. O aluno T apenas manuseou o gravador. Ao Daniel foi dada a frase já escrita em picotado para ele preencher com o lápis. Como o aluno T apresentava dificuldades na escrita autónoma, copiou as suas frases.

Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Objetivos																				
Relatar acontecimentos vividos	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Relacionar a mensagem oral com a escrita correspondente	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Escrever frases com legibilidade e rigor ortográfico	😊	😊	😊	😊	😊		😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Treino de escrita	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Figura 8 – Registo de avaliação da turma relativo à oitava sessão

Preparação da sessão seguinte: As docentes debateram estratégias para a apresentação da atividade. Como metodologia optou-se pelo trabalho de pequeno grupo. Os grupos organizaram-se conforme a sua disposição nas mesas da sala. Organizou-se o material necessário para a próxima sessão: Dados, Material Cuisenaire.

Áreas a trabalhar:

- Socialização;
- Cálculo;
- Noções matemáticas.

Foram definidos os objetivos a trabalhar nessa sessão:

- Realizar contagens
- Desenvolver o cálculo mental;
- Trabalhar a noção de dezena.

Quadro 16- Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº9

Atividade: Jogo do Banqueiro (9^a Sessão) Data: 27/04/2012			
<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação referente à criança desencadeadora do estudo</i>
Realizar contagens Desenvolver o cálculo Mental Trabalhar a noção de dezena	- Foi proposto, em grande grupo, o jogo do Banqueiro. No início do jogo estipulou-se a duração do mesmo (20 minutos). - Para a realização do jogo, os alunos foram divididos em 5 grupos de 4 elementos cada. Em cada grupo foi eleito um banqueiro que geria o “dinheiro”. - O “dinheiro” era representado pelo material “cuisenaire”, representando o cubo mais pequeno a unidade. - A cada grupo foi atribuído um dado. O jogador lançava o dado e o banqueiro dava-lhe o número de cubos igual ao número de pintas que saísse no dado. - Sempre que um jogador juntava 10 cubos pequenos o banqueiro substituíam-os pela barra que representativa dos 10 cubos a que representa a “dezena”. - No final do jogo registou-se no quadro o número de cubos que cada jogador juntou, fazendo a distinção de algarismo das dezenas e algarismo das unidades.	Dado Material “cuisenaire”.	O aluno participou ativamente no jogo desempenhando o papel de o banqueiro do seu grupo. Uma vez que ainda não tinha adquirido de forma consistente a contagem até 10, foi ajudado pelos elementos do grupo, tendo sido lançada a proposta de que todos contassem até 10 sempre que fosse necessário.

Preparação da Sessão nº 10 – Elaboração do Projeto de Trabalho para Construção da Maquete

Data : Quarta feira, 02 de maio

Avaliação da sessão anterior: Foi preenchido o quadro de registo de avaliação da turma relativo à nona sessão. A atividade foi muito bem aceite constatando-se que a turma na generalidade a acompanhou sem dificuldades substantivas. O Daniel não foi avaliado nos objetivos dois. O aluno T apresentou dificuldades ao nível do cálculo e das noções matemáticas.

Alunos \ Objetivos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Realizar contagens	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Desenvolver o cálculo mental	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Trabalhar a noção de dezena	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Figura 9 – Registo de avaliação da turma relativo à nona sessão

Preparação da sessão seguinte: As docentes debateram estratégias para a apresentação da atividade. Como metodologias utilizou-se o debate e o trabalho a pares. Organizou-se o material necessário para a próxima sessão: Imagens dos edifícios para serem recortados e colados.

Áreas a trabalhar:

- Socialização;
- Orientação espacial;
- Noções básicas;
- Lateralidade.

Foram definidos os objetivos a trabalhar nessa sessão:

- Representar a sua escola;
- Localizar espaços em relação a um ponto de referência (perto de/longe de; em frente de/atrás de; dentro de/fora de; entre; ao lado de; à esquerda de/à direita de...);
- Organizar e registar dados.

Quadro 17- Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº10

Atividade: Elaboração do projeto de trabalho para construção da maquete (10ª Sessão) Data: 04/05/2012			
Objetivos específicos	Estratégias	Recursos	Avaliação referente à criança desencadeadora do estudo
Representar a sua escola	- Conversou-se com os alunos acerca do espaço físico da escola e quais os elementos que o compõem. Quantos edifícios, o que tem no recreio, muros, etc. - Foi proposta a sua representação em ponto pequeno, construindo para tal todos esses elementos em miniatura, ou seja, a elaboração de uma maquete da escola. - Combinou-se quais os materiais que deveriam ser utilizados para a construção da maquete: pacotes de leite escolar vazios e cartolinas, etc.	—	O aluno participou e acompanhou o desenrolar da atividade respondendo sempre que interpelado Ex. “O que temos no recreio?”
Localizar espaços em relação a um ponto de referência (perto de/longe de; em frente de/atrás de; dentro de/fora de; entre; ao lado de; à esquerda de/à direita de...)	- Com o grupo de crianças, percorreu-se o espaço escolar e verificou-se a localização dos diferentes elementos. - De regresso à sala de aula, distribuiu-se por cada aluno uma folha em branco e outra com os diferentes elementos observados. - Primeiro os alunos desenharam na folha em branco o muro da escola e assinalam os portões. - De seguida, a pares, os alunos recortaram os diferentes elementos e colaram-os nos respetivos lugares.	—	Soube referenciar o refeitório; se estava à frente ou atrás do 1º edifício e se era “dentro ou fora” do edifício. Apresenta ainda alguma dificuldade nas noções de esquerda e direita e “entre/no meio de...”.
Organizar e registar dados	- De regresso à sala de aula, distribuir por cada aluno uma folha em branco e outra com os diferentes elementos representados. - Primeiro os alunos desenharam na folha em branco o muro da escola e assinalam os portões. Seguidamente e em pares, os alunos recortaram os diferentes elementos e colaram-nos nos respetivos lugares	Papel, tesoura e cola.	Necessitou de alguma ajuda na execução do muro e no recorte dos elementos. Realizou a colagem sozinho, colocando os elementos nas suas posições relativas.

Preparação da Sessão nº 11 – Construção do Muro

Data : Terça feira, 08 de maio

Avaliação da sessão anterior: Foram analisados os registos feitos pelos alunos e preenchido o quadro de registo de avaliação da turma da décima sessão. A atividade foi muito bem aceite, tendo a turma acompanhado sem dificuldade os objetivos “Representar a escola” e “Organizar e registar dados”. Relativamente à referenciação de pontos, constatou-se que, as noções de lateralidade (direita, esquerda) não foram interiorizadas em muitos alunos.

Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Objetivos																				
Representar a sua escola	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Localizar espaços em relação a um ponto de referência: (perto de/longe de; em frente de/atrás de; direita/esquerda)	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Organizar e registar dados	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Figura 10 – Registo de avaliação da turma relativo à décima sessão

Preparação da sessão seguinte: Como metodologia utilizou-se o contacto direto com os diferentes elementos a representar. Organizou-se o material necessário para a próxima sessão: Fita métrica com 5 metros de comprimento; cartão com 150 x100 cm; embalagens de leite escolar vazias; paus de gelado.

Áreas a trabalhar:

- Socialização;
- Matemática.

Foram definidos os objetivos a trabalhar nessa sessão:

- Comparar e ordenar comprimentos;
- Compreender a noção de comprimento, o que é uma unidade de medida e o que é medir;
- Utilizar unidades de medidas não convencionais para efetuar medições;
- Organizar e registar dados.

Quadro 18- Registo/Avaliação da Atividade – Sessão nº11

Atividade: Construção do muro (11ª Sessão) Data: 11/05/2012			
<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação referente à criança desencadeadora do estudo</i>
Comparar e ordenar comprimentos	- Efetuou-se a medição do muro exterior com o grupo, utilizando duas unidades de medida: o passo da professora e o metro – medir os 4 comprimentos do muro e verificar que são iguais 2 a 2. - Localização dos 2 portões. - De regresso à sala iniciou-se a construção do muro com as caixas de leite escolar vazias.		O aluno acompanhou o desenrolar da atividade, participando na medição.
Compreender a noção de comprimento – o que é uma unidade de medida e o que é medir.	- Efetuou-se a medição do muro exterior com o grupo, utilizando duas unidades de medida: o passo da professora e o metro – medir os 4 comprimentos do muro e verificar que são iguais 2 a 2. - Localização dos 2 portões.		O aluno acompanhou o desenrolar da atividade, participando na medição.
Utilizar unidades de medida não convencionais para efetuar medições.	- Efetuou-se a medição do muro exterior com o grupo, utilizando duas unidades de medida: o passo da professora e o metro – medir os 4 comprimentos do muro e verificar que são iguais 2 a 2. - Localização dos 2 portões..		O aluno acompanhou o desenrolar da atividade, participando na medição.
Organizar e registar dados	- De regresso à sala iniciou-se a construção do muro com as caixas de leite escolar vazias. - Cada aluno recortou uma caixa e colou-a na maquete, repetindo-se o procedimento até o muro estar completo. - Os portões foram construídos com paus de gelado.	Cartão com 150x100 cm, embalagens de leite escolar, cola, tesoura, paus de gelado.	Participou tal como os seus pares, recortando e colando as suas embalagens.

Preparação das Sessões nº 12 e 13 – Construção dos Edifícios

Data : Terça feira, 15 de maio

Avaliação da sessão anterior: Foram analisados os registos feitos pelos alunos e preenchido o quadro de registo de avaliação da turma da décima primeira sessão. A atividade foi muito bem aceite e não se verificaram dificuldades na concretização dos objetivos propostos.

Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Objetivos																				
Comparar e ordenar comprimentos	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Compreender a noção de comprimento, o que é uma unidade de medida e o que é medida	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Utilizar unidades de medida não convencionais para efetuar medições	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Organizar e registar dados	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Figura 11 – Registo de avaliação da turma relativo à décima primeira sessão

Preparação da sessão seguinte: Foram planeadas as duas sessões seguintes, uma vez que ambas eram necessárias para cumprir as tarefas programadas, tendo as docentes debatido as estratégias a adotar. Como metodologia recorreu-se ao trabalho de pequeno grupo e formaram-se novos grupos de trabalho para esta atividade. Uma vez que a modalidade de sorteio foi bem aceite em ocasiões anteriores, recorreu-se à esta prática para a formação dos grupos. Organizou-se o material necessário para a próxima sessão: Papelinhos para a organização dos grupos; embalagens de leite escolar vazias; cartolinas A4 de cor branca e vermelha.

Áreas a trabalhar:

- Socialização;
- Orientação Espacial;
- Contagens progressivas e regressivas;
- Formas Geométricas.

Foram definidos os objetivos a trabalhar nessa sessão:

- Identificar formas geométricas (quadrado e retângulo);
- Realizar contagens;
- Realizar contagens progressivas e regressivas;
- Localizar e relacionar objetos no espaço físico.

Quadro 19 - Registo/Avaliação da Atividade – Sessões nº 12 e 13

Atividade: Construção dos edifícios (12ª e 13ª Sessões) Datas: 18/05/2012 e 25/05/2012			
<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação referente à criança desencadeadora do estudo</i>
Identificar formas geométricas (quadrado e retângulo).	- Formaram-se 4 grupos de trabalho com 5 elementos cada. - Dividiu-se a tarefa de construção dos 4 edifícios (edifício 1, edifício 2, refeitório e monobloco) pelos grupos. - No exterior, observaram-se os edifícios. Referiu-se a forma das paredes (retângulos) e das janelas (quadrados).	Papéis para sorteio dos grupos	O aluno acompanhou a atividade respondendo às perguntas feitas. Ex. “Qual a forma da porta? E a janela?”
Realizar contagens.	- Contou-se o número de janelas de cada edifício e referenciou-se a sua localização. - Cada grupo ficou responsável por desenhar as fachadas, assinalando as portas e as janelas do edifício que iria construir.	Folha de papel e lápis.	O aluno contou até 5
Realizar contagens progressivas e regressivas até 10.	- Contou-se o número de janelas de cada edifício e referenciou-se a sua localização. - Iniciaram-se as contagens pelo rés-do-chão de forma progressiva (1 a 8) e posteriormente, a partir do 1º andar de forma regressiva (8 a 1).		O aluno contou as janelas do monobloco (4) começando no 1. Não realizou a contagem regressiva.
Localizar e relacionar objetos no espaço físico.	- De volta à sala, executaram-se os edifícios juntando pacotes de leite escolar vazios. Forrou-se a construção com cartolina branca e no topo com cartolina vermelha. Desenharam-se as janelas e as portas. - Colocaram-se os edifícios na maquete na posição correta.	Embalagens de leite vazias, cola, cartolina, lápis e caneta preta	O aluno participou no grupo responsável pela construção do monobloco.

Preparação das Sessões nº 14 e 15 – Construção do Espaço Exterior

Data : terça feira, 29 de maio

Avaliação da sessão anterior: Foram analisados os trabalhos executados pelos alunos e preenchido o quadro de registo de avaliação da turma relativos à décima segunda e décima terceira sessão. Constatou-se que para além da boa receptividade da atividade, os alunos não manifestaram grandes dificuldades na sua execução. O Daniel e o aluno T apresentaram dificuldades em localizar e relacionar objetos no espaço físico.

Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Objetivos: Identificar formas geométricas (quadrado e retângulo)	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Localizar e relacionar objetos no espaço físico	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Realizar contagens	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Realizar contagens progressivas e regressivas até 10	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Figura 12 – Registo de avaliação da turma relativo à décima segunda e terceira sessões

Preparação da sessão seguinte: Foram planeadas e preparadas as duas sessões seguintes, e que incluíam as tarefas programadas. Como metodologia utilizou-se o trabalho de pequeno grupo. Organizou-se o material necessário para a sessão subsequente: embalagens de leite escolar vazias; cartolinas A4 de cor branca e vermelha; plasticina.

Áreas a trabalhar:

- Socialização;
- Noções matemáticas simples;
- Oralidade;
- Linguagem.

Foram definidos os objetivos a trabalhar nessa sessão:

- Distinguir entre interior, exterior e fronteira de um domínio limitado por uma linha poligonal fechada;
- Comparar e ordenar comprimentos;
- Explicar ideias e processos.

Quadro 20- Registo/Avaliação da Atividade – Sessões nº14 e 15

Atividade: Construção do Espaço Exterior (14ª e 15ª Sessões) Data: 31/05/2012 e 08/06/2012			
<i>Objetivos específicos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Avaliação referente à criança desencadeadora do estudo</i>
Distinção entre “interior, exterior e fronteira de um domínio limitado por uma linha poligonal fechada.	- No exterior, observaram-se os elementos que faltavam para a conclusão da maquete (campo de jogos, escorrega, árvores, bancos e pessoas). - Através da zona do campo de jogos e da zona do escorrega exploraram-se as noções de interior, exterior e fronteira através de um jogo. - De volta à sala de aula distribuíram-se os alunos pelos grupos para terminarem os restantes elementos da maquete. Fizeram-se as árvores e os bonecos em plasticina	Embalagens de leite vazias, cola, cartolina, lápis e caneta preta, plasticina	O aluno adquiriu a noção de “interior e exterior, apresentando alguma dificuldade na compreensão da noção de fronteira. Participou no grupo que elaborou os bonecos de plasticina para representarem as pessoas.
Comparar e ordenar comprimentos	- Após todos os elementos colocados na maquete, foram levantadas questões sobre as suas dimensões. - Foram trabalhados os conceitos de dimensão: “maior; menor; tão comprido como: o mais comprido; o mais curto, etc”.	—	Com a finalidade do aluno participar nesta atividade, foram-lhe feitas perguntas simples: Ex-”Qual é o maior?” O aluno ainda apresenta alguma dificuldade nos termos “mais comprido que, e mais curto”.
Explicar ideias e processos	- No final, foram convidados os colegas da outra turma de 1º ano e foi pedido aos alunos que expliquem aos colegas o trabalho que fizeram e como é que este foi feito.	—	O aluno apresentou dificuldade em exprimir-se dado o seu discurso ser pouco perceptível.

Avaliação das sessões nº14 e 15

Data : Terça feira, 12 de junho

Foram analisados os trabalhos realizados pelos alunos e preenchido o quadro de registo de avaliação da turma, relativo à décima quarta e quinta sessões. A atividade das duas últimas sessões foi muito bem aceite, verificando-se uma forte adesão e participação por parte dos alunos às tarefas propostas.

Relativamente ao Daniel, constatou-se que conseguiu adquirir os conceitos “interior, exterior e fronteira poligonal fechada”.

Continuaram-se a detetar dificuldades ao nível da oralidade por parte de alguns alunos, nomeadamente a nível de organização do discurso.

O Daniel como apresenta muitas dificuldades a nível da linguagem (começa a construir frases simples) e ao nível da articulação não foi avaliado relativamente à explicação de ideias.

Alunos (Objectivos)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
Distinguir entre interior, exterior e fronteira de um domínio limitado por uma linha poligonal fechada	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Comparar e ordenar comprimentos	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Explicar ideias e processos	😊	😊	😊	😐	😐		😊	😊	😐	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😐

Figura 13 – Registo de avaliação da turma relativo à décima quarta e quinta sessões

4.2.4 Intervenção na Turma da Professora de Educação Especial

No início do ano letivo 2011/2012, na turma onde foi realizada a intervenção, o Daniel era a única criança referenciada como tendo necessidades educativas individuais, e o único aluno abrangido pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 07 de janeiro.

A intervenção em contexto de sala de aula foi desenvolvida de acordo com o horário apresentado no quadro quatro “Distribuição Semanal das Atividades”. No decurso do trabalho desenvolvida, a primeira medida adotada prendeu-se com a questão do Daniel estar sozinho no fundo da sala, isolado dos pares. Por sugestão da docente de educação especial e a pedido do aluno que manifestou à professora que não queria estar sozinho, o Daniel passou a sentar-se junto dos pares.

Para motivar o aluno foi sugerido que as fichas de trabalho distribuídas aos colegas, fossem adaptadas para poderem ser utilizadas pelo Daniel. As adaptações passavam por acrescentar figuras, escolhas múltiplas, associação de imagens, etc. A adaptação permitiu que o Daniel passasse a realizar o mesmo trabalho que os restantes alunos.

Ao nível do funcionamento da sala de aula, foram propostas à professora titular de turma, algumas estratégias com recurso a metodologias propiciadoras de inclusão, das quais se destacam as seguintes:

- Um tempo diário para trabalho autónomo dos alunos. Foi escolhido o último tempo do dia de trabalho porque nesse período os alunos já estavam pouco recetivos ao método expositivo da professora. Neste período, os alunos realizavam trabalhos escolhidos por eles, num portfolio organizado pela professora titular de turma e pela docente de educação especial. O trabalho era desenvolvido a pares. Estavam envolvidos todos os alunos da turma e agrupados para que os alunos com menores dificuldades trabalhassem com os que necessitavam de maior apoio;
- Sempre que possível realizar atividades de trabalho de grupo para pesquisa na área de Estudo do Meio;
- Durante os períodos em que a professora de educação especial estava presente na sala de aula, existia a preocupação de integrar o Daniel nas atividades que estavam a ser desenvolvidas pelos restantes alunos.
- Dado que em fevereiro foi instalado um quadro interativo na sala de aula, os textos de Língua Portuguesa e Estudo do Meio passaram a ser apresentados

neste quadro, despertando em toda a turma, maior motivação e interesse para a aprendizagem, incluindo o Daniel.

- Elaboração de diversos quadros, para que dia de trabalho se iniciasse com atividades comuns a toda a turma e em que todos os alunos pudessem participar. Os quadros elaborados foram os seguintes: “Quadro de Presenças”, “Quadro de Tarefas” (distribuição e recolha de livros, arrumo da sala, chefe de fila, etc.), “Quadro do Tempo” e “Quadro de registo de Data” (ano, estação do ano, mês, dia e dia da semana).

A aprendizagem da escrita manual do nome da criança, foi realizada através de um programa de ensino referido na Unidade Curricular – “Problemas de Cognição: Avaliação, Programação e Metodologia de Intervenção” (Apêndice 9).

4.3 ARTICULAÇÃO COM A FAMÍLIA DO ALUNO DESENCADEADOR DO ESTUDO

Desde o início da intervenção com a turma, que a mãe do Daniel participou em todas as tomadas de decisão em relação ao trabalho a desenvolver, incluindo a elaboração do currículo do filho. Verificou-se através da análise à entrevista realizada à mãe em dezembro de 2011, que as suas maiores preocupações se relacionavam com a inclusão da criança na escola, a sua autonomia e as aprendizagens escolares. Ficou definido que os objetivos de socialização e de autonomia seriam trabalhados em casa e na escola. Em relação às aprendizagens formais, a mãe manifestou dificuldade em conseguir apoiar o filho. Através dos contactos realizados com a mãe, constatou-se que o aluno para além do espaço escolar, tinha pouca interação com a comunidade. No sentido de ultrapassar esta questão, foram sugeridas à mãe as seguintes estratégias:

- A prática de uma atividade física numa classe regular - Partindo dos interesses da criança, o Daniel foi inscrito na natação e desde abril de 2012 que frequenta aulas de natação três vezes por semana. Esta atividade era referida pelo Daniel como “o banho” e constituía uma das atividades preferidas, tal como refere a mãe na entrevista realizada;
- A realização de pequenas tarefas e recados – Foi sugerido que acompanhasse a mãe às compras e no supermercado o incumbisse de ir buscar produtos para participar e ajudar na tarefa e aos poucos, começar a fixar o local de exposição

de alguns produtos (leite, pão, bolachas, etc.), tarefa à qual aderiu muito bem (entrevista à mãe apêndice 14).

Para haver um acompanhamento por parte da família dos conteúdos que estavam a ser trabalhados na escola, foi organizado pela professora de educação especial um pequeno portfolio com fichas (alguns exemplos no apêndice 9). Esta diligência permitiu, que à semelhança dos seus colegas, o Daniel levasse diariamente um pequeno trabalho de casa. Trimestralmente era realizada uma reunião de avaliação com a mãe e as professoras.

4.4 AVALIAÇÃO GLOBAL

A avaliação global do projeto abrangeu todos os aspetos da intervenção realizada no âmbito deste estudo. Debruçamo-nos sobre a forma como esta contribuiu para dar resposta à questão central. É neste sentido que os aspetos da intervenção avaliados foram os seguintes:

- Nos projetos desenvolvidos na turma, foi avaliada a apreensão dos objetivos propostos pelos alunos, o funcionamento da parceria pedagógica entre as duas professoras e o desenvolvimento das relações sociais da criança com os pares;
- Ao nível da intervenção da docente de educação especial na turma, a avaliação foi realizada através da análise das técnicas de investigação realizada- a observação naturalista; sociometria e entrevistas.
- Na intervenção com a família a avaliação foi dirigida para verificar se a intervenção foi de encontro às expectativas.

A avaliação foi elaborada através da análise dos registos de avaliação da intervenção, realizados semanalmente, do registo de avaliação do currículo individual do aluno e dos resultados das técnicas de investigação aplicadas no final do ano letivo: observação naturalista, sociometria, entrevistas à professora titular de turma e à mãe da criança desencadeadora do estudo.

4.4.1 Avaliação ao nível dos projetos desenvolvidos com o grupo/turma

De forma global, concluímos que a intervenção com o grupo/turma decorreu muito bem, constatando-se que os alunos estavam motivados para o trabalho desenvolvido, aderindo com grande entusiasmo a todo o projeto “o balanço do trabalho que desenvolvemos foi muito bom” (entrevista à professora titular de turma, Apêndice 12). À medida que a intervenção foi avançando, a colaboração da docente titular de turma, que no início tinha aderido ao projeto

“para prestar um favor à colega que estava a fazer o mestrado”, começou a ser mais entusiasta e a participar com ideias e na construção dos materiais. Estas mudanças foram visíveis através da alteração da disposição das mesas na sala e na abertura para a adoção de metodologias cooperativas mesmo estando sozinha com a turma.

Através da análise do Gráfico 1 obtém-se uma panorâmica geral da apreensão dos objetivos propostos em cada sessão por parte da turma.



Gráfico 1- Síntese dos registos de avaliação das sessões

Analisando o gráfico 1, é possível inferir que em todas as sessões realizadas os objetivos estabelecidos foram maioritariamente atingidos. Na segunda sessão as dificuldades incidiram na compreensão da adição e no uso das respetivas tabelas. Na terceira sessão os alunos apresentaram dificuldades em formular perguntas, construir pequenas frases e essencialmente em expor ao grupo o trabalho realizado. A capacidade de exposição oral ao grande grupo (turma) foi a dificuldade mais sentida, e refletiu-se na avaliação das terceira e sexta sessões. Na décima sessão as dificuldades centralizaram-se nas noções de lateralidade (noção de direita e esquerda). Através da análise dos registos de avaliação das sessões, constatámos que os alunos A, E e T foram os que apresentaram maiores dificuldades em apreender os objetivos propostos como aliás já tinha sido referido.

4.4.2 Avaliação ao nível da intervenção da professora de educação especial na turma

Com a convivência durante os períodos de apoio dentro da sala de aula foi-se construindo uma relação de confiança entre as duas docentes. As atividades eram desenvolvidas por ambas recorrendo os alunos a qualquer uma delas. Gradualmente a professora titular de turma tomou a iniciativa de desenvolver trabalho de pequeno grupo e a pares para fazer pesquisa na área de Estudo do Meio. Aproveitando a presença da professora de educação especial na turma, existiu sempre a preocupação de incluir o Daniel nos grupos, “Claro que um professor sozinho tem dificuldade em fazer aquele trabalho” (entrevista à professora titular de turma, Apêndice 12). A introdução de rotinas diárias como era o caso do preenchimento matinal dos quadros e o trabalho a pares ao final do dia, foram dois dos fatores que contribuíram para a criação do sentimento de pertença ao grupo em relação ao Daniel. Este deixou de sair da sala, tomando consciência de que aquele era o seu espaço e o seu grupo de pertença.

Conforme se pode verificar através da análise das plantas de sala de aula (apêndices 2.1 e 11.1), foi efetuada uma mudança na disposição das mesas contribuindo para uma alteração na dinâmica das rotinas com o recurso a estratégias propiciadoras de inclusão. A partir da análise dos dois registos das observações naturalistas (Apêndices 2.2 e 11.2), também é possível inferir a mudança de metodologia, nomeadamente a passagem de uma metodologia expositiva para uma mais interativa e participativa com os alunos.

A análise do sociograma passado ao grupo/turma no final do ano letivo (Apêndice 11) permite verificar que a posição do Daniel perante a turma está bastante alterada. Não foi rejeitado por nenhum dos seus pares e apresentou inclusivamente diversas escolhas. Nota-se a evolução do grupo ao nível do estabelecimento de reciprocidades. A interação entre rapazes e raparigas mantém-se fraca. Na matriz de rejeições sobressaem três alunos pelo número de rejeições por parte dos pares. Após a análise conjunta dos resultados pelas duas professoras intervenientes no processo, pensa-se que este facto se deve ao temperamento das referidas crianças. Dois dos alunos são bastante competitivos para assumir a posição de liderança do grupo, sobretudo durante o recreio, criando frequentemente situações de conflito. O terceiro aluno apresenta alguma imaturidade, não partilhando nunca os materiais com os pares. No entanto o facto de ser ter um nível de rejeições tão elevado pelos pares foi algo que nunca tinha sido observado pela professora titular de turma.

No decurso do ano letivo, o Daniel teve apoio bissemanal em psicomotricidade e semanal em terapia de fala com técnicos da APPACDM. Os técnicos que realizaram estas intervenções referem uma melhoria no tempo de concentração/atenção e nos comportamentos. (Anexos 4 e 5). Foram realizadas reuniões trimestralmente entre estes técnicos e a professora de educação especial, durante as interrupções letivas.

4.4.3 Avaliação ao nível da intervenção com a família

Na reunião de final de ano realizada com a mãe para efetuar a avaliação do Daniel foram abordados todos os aspetos da intervenção desenvolvida.

A entrevista realizada à mãe permitiu inferir satisfação relativamente ao trabalho desenvolvido na escola com o Daniel. Ao longo de toda a entrevista, a mãe refere os ganhos do filho, sobretudo nas competências académicas e sociais. Outro dos aspetos valorizados pela mãe, reside no facto do Daniel permanecer todo o tempo letivo dentro da sala de aula, deixando de ser visto sozinho no espaço exterior. Na turma, três dos seus pares convidaram-no para as suas festas de anos, facto a que a mãe atribuiu grande relevância, pois de alguma forma traduziu a aceitação do filho por parte dos colegas. Quando o aluno fez anos, a mãe veio com a irmã à escola e durante o intervalo da tarde organizaram uma festa de anos para todos os elementos da turma. A evolução das competências académicas, sociais e autonomia do Daniel, contribuíram para a sua aceitação junto da comunidade, tornando-o mais independente, constituindo estes factos grandes conquistas e motivos de orgulho para a família. Através de uma solicitação da escola à Junta de Freguesia de S. Sebastião, o Daniel teve oportunidade frequentar as atividades recreativas organizadas pela autarquia, durante o período de férias em de julho 2012.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS E RECOMENDAÇÕES

“O sucesso da intervenção com crianças/jovens com trissomia 21 está dependente das atitudes e dos compromissos, face à inclusão, dos intervenientes no processo educativo” (Associação Olhar 21, 2011:30)

Apesar da legislação existente e das declarações de boas intenções por parte das chefias administrativas e políticas, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas classes de ensino regular, continua a não ser um processo linear. Na prática verifica-se que os obstáculos à inclusão são diretamente proporcionais ao grau de dificuldades apresentadas pela criança a incluir.

Desde o início do ano letivo de 2011/2012 que se iniciou o acompanhamento do percurso escolar de uma criança portadora de trissomia 21. Através da intervenção realizada foi possível induzir diversas mudanças no contexto de sala de aula de uma das nove turmas existentes na escola.

Foram muitos os obstáculos com que nos deparámos em relação à inclusão desta no contexto escolar, abrangendo estes a dificuldade de aceitação no grupo onde a criança foi inserida, o “anseio” do professor em relação ao trabalho a realizar e a falta de respostas adequadas por parte da escola.

Cabe ao professor titular de turma, a responsabilidade de conduzir este processo de forma adequada. No entanto, tal como foi verificado através da revisão da literatura especializada, nem sempre os professores estão preparados para lidar com as dinâmicas associadas aos grupos heterogéneos. O desenvolvimento da parceria pedagógica entre a professora de educação especial e a professora titular de turma ao longo deste estudo, constituiu um elemento catalisador para a mudança de atitude por parte da professora titular de turma. Segundo Ainscow (1991, referido em Leitão, 2010), as escolas que mais mudanças significativas introduziram nas suas práticas foram aquelas em que os professores conseguiram romper com uma cultura de isolamento e que se guiaram por uma cultura de partilha centrada na planificação conjunta e no desenvolvimento de parcerias pedagógicas.

Ao longo de todo o ano letivo e em particular nos meses em que decorreu a intervenção, foi visível a mudança de atitude por parte da professora titular de turma, quer em relação à entrada da professora de educação especial no seu espaço de sala de aula, quer ao aumento de expectativas em relação às capacidades de evolução no que respeita às aprendizagens académicas e sociais do Daniel. Foi com um sentimento de grande satisfação,

que se observou o seu empenhamento em produzir material para trabalhar com o Daniel e alegria demonstrada perante as conquistas que o aluno ia fazendo. A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e de metodologias cooperativas, contribuiu decisivamente para o sucesso da intervenção desenvolvida. Tal como Sanches (2011) refere, a inclusão não é possível sem se introduzirem na sala de aula metodologias propiciadoras de ensino diferenciado, uma vez que todos temos formas diferentes de apropriação de saberes.

Apesar da análise dos dados indicar o sucesso da intervenção, resulta a percepção que o trabalho não acabou e muito está por realizar.

No contexto escolar o Daniel ainda é visto como diferente, tendo por parte da população escolar um tratamento diferenciado e protecionista. Tal como refere Ribeiro (2003) apesar das atitudes práticas sociais face à deficiência terem diminuído, ainda estão revestidas de discriminação e protecionismo, não sendo este tipo de população considerado como cidadãos de pleno direito.

Face à análise do estudo, constatamos o seguinte:

- Foram trabalhadas as potencialidades da criança através do aumento das suas capacidades, resultando na obtenção de maior interação desta com o grupo, no contexto escolar e na comunidade;
- Foram adquiridos hábitos de trabalho e comportamentos ajustados;
- O envolvimento da professora titular de turma no estudo constituiu um contributo fundamental para o seu sucesso, obtendo-se através do trabalho de parceria uma intervenção baseada em práticas inclusivas;
- Resultante das práticas utilizadas, os alunos do grupo/turma passaram a considerar a criança como um elemento do grupo;
- Os resultados da intervenção podem ser melhorados se for aumentada a carga horária atribuída à docente de educação especial para intervir no grupo/turma em que a criança está incluída;
- O apoio em terapia de fala é insuficiente (um tempo por semana) para as dificuldades que o aluno apresenta ao nível da linguagem;
- A única forma de combater os preconceitos que ainda rodeiam as crianças portadoras de deficiência é conseguida através do contacto diário, aprendendo a lidar com a diferença e procurando a melhor forma de interação com elas.

Como corolário desta investigação apresentamos algumas recomendações que se julgam ser importantes para o prosseguimento do trabalho desenvolvido, expandi-lo a toda a escola e aumentar as capacidades de intervenção. Neste enquadramento devem ser considerados os seguintes aspetos:

- Aumentar a carga horária atribuída ao trabalho a desenvolver com a turma;
- Prosseguir a intervenção através da aplicação de novos projetos na turma onde a criança está inserida, para que a professora titular de turma se sinta motivada a continuar a utilizar metodologias inclusivas, mesmo quando se encontra sozinha com o grupo/turma;
- Estabelecer parcerias com a professora da outra turma de primeiro ano, convidando-a a participar em projetos futuros que venham a ser desenvolvidos;
- Promover exposições regulares do trabalho produzido para os restantes elementos da escola;
- Envolver os pais de todas as crianças da turma e não apenas os pais das crianças com necessidades educativas individuais;
- Realizar uma intervenção mais sistematizada com todos os técnicos envolvidos no processo;
- Realizar uma intervenção de sensibilização junto das assistentes operacionais.

Acreditando que é na diversidade que consiste a riqueza da nossa sociedade, sendo o convívio com a diferença e a procura de novas soluções, que nos auxilia a desenvolver um espírito de solidariedade, coesão e cooperação, considera-se fundamental incutir estes princípios nas crianças. Neste enquadramento, a escola é um veículo essencial na fomentação de práticas inclusivas e no combate à intolerância, que todos têm direito a frequentar, independentemente das suas características. A escola constitui o primeiro passo para criar uma sociedade mais inclusiva e tolerante à diferença.

“Estamos a tentar construir uma sociedade mais inclusiva. Vamos criar um país em que ninguém é deixado de fora” (Franklin D. Roosevelt)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. Em M. Ainscow, G. Porter et M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Antoine K., Lubin J., Patton J., E. Polloway e J. Smith. (2009). State Guidelines for Mental Retardation and Intellectual Disabilities: A Re-visitation of Previous Analyses in light of Changes in the field. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44,1, 14-24.
- Associação Olhar 21. (2011). *Intervenção Educativa na Trissomia 21*. Coimbra: Associação Olhar 21.
- Bardin, L. (1998). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação* (1ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (29), pp 55-80.
- Bogdan, r. & Biklen, S. (1944). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brito, M. & Rodrigues, D. (2006). Educação inclusiva e desenvolvimento profissional dos professores: dos discursos às práticas. *Em Investigação em Educação Inclusiva – Volume I*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Buckley S. & Bird G., (1993). Teaching Children With Down Syndrome to read. *Down Syndrome Research and Practice*. 1. 1. 34-39.
- Canário, R. (2006). A Escola – da Igualdade à Hospitalidade. Em *Educação Inclusiva Estamos a fazer Progressos?* Cruz Quebrada: FMH edições.
- Correia, L. M. (2006). Educação especial e inclusão: do radicalismo às boas práticas educativas. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, IV série, vol. 13, pp 65-82.

- Cotrim, M. L. & Ferreira, M. T. (2001). *Intervenção em trissomia 21 Promoção da Comunicação*. Lisboa: Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21.
- Coutinho, C. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, (2), pp355-380.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, S., Pires, A., Candeias, M., Miguel, M., Bettencourt J. & Cotrim, (2011).
Comportamento parental face à Trissomia 21. *Análise Psicológica* V. 26, nº 2, p. 355-365.
http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312008000200016&script=sci_arttext
- Gomes, I. (2011). Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projetos Cooperativos. *Revista do Movimento da Escola Moderna* nº 39, 5ª série, p. 41-54.
- Leitão, F. A. R. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso – Española de Ediciones.
- Lopes, L. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Mestre, L. (2011). A Investigação-ação como instrumento medidor na formação. *Revista do Movimento da Escola Moderna* nº 41, 5ª série, p. 5-39.
- Ministry of Education Special Education Home U K (2011). *Teaching students with learning and behavioural differences. A resource guide for teachers*.
<http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/landbdif/toc.htm>
- Morato, P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem – um estudo sobre a cognição espacial de crianças com trissomia 21*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

- Morato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na conceção da deficiência mental. Em *Para uma Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas* – Volume I. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas Lda.
- Niza, S. (2011). Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna* nº 40, 5ª série, p. 78-82.
- Pereira, F. (1998). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias* (2ªed.). Lisboa: Secretariado Nacional para a reabilitação e Integração das pessoas com deficiência.
- Pereira, M. C. & Vieira, D. F. (1992). *Uma perspectiva de Organização Curricular para a Deficiência Mental* (2ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas.
- Pereira, M. & Vieira, F. (2010). *Se houvera quem me ensinara: A educação de pessoas com deficiência mental* (4ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. Em M. Ainscow, G. Porter et M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ribeiro, M. T. (2003). *As crianças e o ser diferente, Atitudes face à inclusão de pares com trissomia 21 no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana , Lisboa.:
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação Inclusiva. Em *Educação Inclusiva Estamos a fazer Progressos?* Cruz Quebrada: FMH edições
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodríguez,E. R. (2012). *Programación Educativa para Escolares com Síndrome de Down*. Santander: Fundacion Iberoamericana Down 21.

- Sanches, I. R. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva- a “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação- ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), pp 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, (2), pp 105-149.
- Santos, S. & Santos, S. (2007). Comportamento adaptativo e qualidade de vida nas crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, IV série, vol. 14, p. 57-68.
- Schffner, C. B. & Buswell, B. E. (1999). Em Stainback, S. & Stainback, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Toledo, E. & Vitalino, C (2012). Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental. Em *Para uma Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas – Volume I*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas Lda.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas I* (3), 8-20.

APÊNDICES

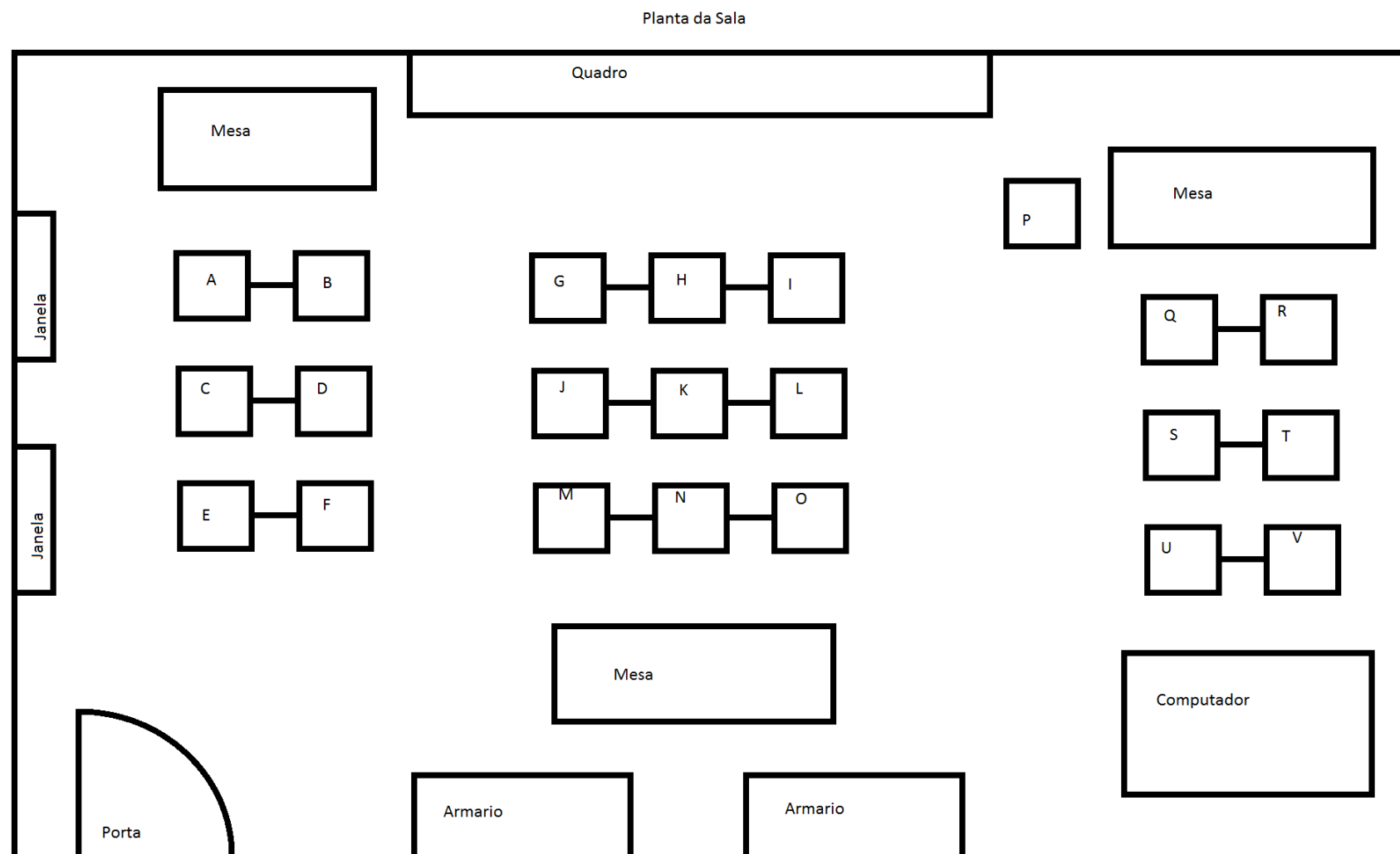
FICHA DE PESQUISA DOCUMENTAL

APÊNDICE 1

Caracterização da situação em que se vai intervir e dos contextos em que a mesma se insere	
3.2. O contexto escolar	
3.2.1. Espaço físico e logístico	– 2 Edifícios (PEE, p.9). – 6 salas de aula, cozinha, instalações sanitárias, biblioteca, gabinete de coordenação, sala de professores, sala de apoio e ginásio (PEE, p 10). – No exterior existem um campo de jogos com pavimento sintético e tabelas de basquete, um aparelho lúdico com o mesmo pavimento e também espaços em terra (PEE, p 10).
3.2.2. Recursos humanos	– 1 Coordenadora (para além da coordenação dá apoio educativo aos alunos com dificuldades de aprendizagem). – 9 Professoras titulares. – 1 Professora de educação especial a tempo parcial. – 4 Assistentes Operacionais. – 1 Guarda-noturno (PEE, p. 17).
3.2.3. Dinâmica educativa	– A dinâmica educativa gira em torno de quatro dimensões: curricular (aprendizagens formais), psicossocial (clima e cultura de escola), comunitária (envolvimento com a comunidade) e organizacional (participação de todos os elementos). (PEE, p. 21)
3.2.4. Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos	– Redução do número de alunos por turma; (Regulamento Interno). – Parceria com a APPACDM de Setúbal para apoio em psicologia, terapia de fala, psicomotricidade e na implementação dos PIT dos alunos.(PEE, P.26) – Salas equipadas para apoios.(PEE, P.26). – Formação para assistentes operacionais.(PEE, P.26).
3.3. O grupo/a turma	– Turma de primeiro ano do ensino básico
3.3.1. Caracterização estrutural	– Grupo de 20 alunos, 9 meninos e 11 meninas (entrevista à professora).

3.3.2. Dinâmica educativa da turma 3.3.2.1. Ensino e Aprendizagem 3.3.2.2. Socialização 3.3.2.3. Pontos fortes e pontos fracos	Apêndices -2.1/2.2/ 3.2/ 3.3/ 4.3/5.3/ 6 /7/11.1/11.2/ 12.1/12.2/ 13.3/14.3
3.3.3. Casos específicos do grupo/da turma	– Aluno com diagnóstico de trissomia 21. – Até este momento dois alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e outro a nível de comportamento (anexo 4).
3.3.3.1. História compreensiva do/s aluno/s	– Apêndice 5
3.3.3.2. Caracterização do percurso escolar	– Iniciou a frequência do Jardim de Infância aos 4 anos. – Teve um adiamento de 1 ano na estrada para o 1º Ciclo.(Processo Individual do aluno).
3.3.3.3. Nível atual de competências	– Apêndice 6

APÊNDICE 2.1



PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA

APÊNDICE 2.2

Grupo: Turma de 1º Ano

Duração: 30 minutos

Data: 09 /12 /2011

Hora: 16:00

Observadora: Não participante (professora de educação especial)

Professora

Alunos

Objetivos da observação:

- Observar a interação professora/aluno;
- Observar a interação aluno/aluno;
- Observar o comportamento do aluno em estudo;
- Observar o tipo de atividades e estratégias desenvolvidas.

HORA	OBSERVADOR	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INGERÊNCIAS
16:00	Professora de educação	Início das atividades após o intervalo da tarde. Os alunos entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares. A professora entra com o Daniel pela mão e acompanha-o ao seu lugar. De pé, junto ao quadro, a professora manda abrir o livro de matemática na página 33 e para observarem os animais da imagem. Diz-lhes para os contarem e escreverem o número no espaço correspondente. A professora interpela vários alunos sobre o número de animais	Há uma certa agitação A turma regressa à calma e acompanha a explicação. O Daniel observa o que os

16:15	especial	contados, circula pela sala a verificar os trabalhos. De seguida lê o desafio seguinte que é pintar o mesmo número de objetos, ou seja 10. Enquanto todos pintam a professora vai até junto do Daniel e dá-lhe um trabalho para completar – fazer pequenas bolas em papel crepe amarelo e colá-las no desenho de um peixe. A professora continua com a explicação do trabalho lendo a questão seguinte na qual os alunos têm que descobrir quantos são os animais de quatro patas. Interpela o Tiago sobre o número de animais que ele contou e em conjunto contam os animais que são 6. Refere que agora têm de pintar seis objetos e circular o algarismo correspondente. Anda pelas mesas para acompanhar os trabalhos e vai junto do Daniel. Volta para junto do quadro para explicar a questão seguinte na qual os alunos terão que identificar quantos animais têm duas patas. É interrompida pelo Daniel que se levanta com o trabalho na mão dizendo que já está feito. Acompanha o aluno até ao computador e coloca-lhe um jogo de contagem para ele fazer. Enquanto a professora está com o Daniel gera-se alguma confusão na sala, havendo alguns alunos levantados e conversando entre eles. Junto ao quadro chama-lhes a atenção para que se sentem todos e prestem atenção para retomar a explicação do exercício. Circula pela sala para verificar os trabalhos realizados pelos alunos e dar	colegas fazem Quando a professora está a explicar o trabalho ao Daniel gera-se alguma agitação no grupo Os alunos que estão junto do computador dispersam-se olhando para o jogo que o Daniel está a realizar.
-------	-----------------	---	---

16:21		um apoio mais individualizado aos alunos David e Ruben. Vai até junto do computador acompanhar o que o Daniel está a fazer. Regressa para junto do quadro para continuar a explicação do trabalho. Agora os alunos têm que descobrir quantas patas têm o caracol e a serpente. Conversa com o grupo. Dois alunos conversam um com o outro e são chamados à atenção. O Daniel levanta-se e vai até à professora solicitando a sua ajuda. Ela manda-o sentar e aguardar pela ajuda. De regresso ao computador mexe nos materiais dos colegas atirando alguns estojos ao chão. A professora repreende-o e exige que apanhe as coisas e peça desculpa aos colegas. Quando o aluno apanha os materiais dirige-se com ele ao computador e orienta-o para continuar o jogo. Volta para junto do quadro e recomeça o trabalho com o grande grupo.	Gera-se alguma confusão na sala com conversas em voz alta, risos e gritos daqueles a quem o Daniel mandou os materiais ao chão.
--------------	--	---	--

QUESTIONÁRIO

APÊNDICE 3.1

Escola Básica do 1º Ciclo nº

NOME: _____

1. Se pudesses escolher o teu colega do lado, quem escolherias?

Indica outro colega

E ainda outro

E quem não escolherias?

2. Com quem gostas mais de brincar no recreio?

Indica outro colega

E ainda outro

E quem não escolherias?

3. Se pudesses levar um amigo para passar um fim de semana contigo quem escolherias?

Indica outro colega

E ainda outro

E quem não escolherias?

MATRIZ SOCIOMÉTRICA - ESCOLHAS																								
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	Nº de escolhas	Nº de indivíduos escolhidos	
SEXO MASCULINO	A		020				002	003			200	030				300	111					9	7	
	B								111													3	1	
	C				031			200	310		122				003							9	5	
	D			311			120				032	203										9	4	
	E	300			200		032	011		123												9	5	
	F							122		003		211							330			9	4	
	G				003		322									100	200		031	010		9	6	
	H				232										323	111						9	3	
	I					023	111	030	202		300											9	5	
	J			133	220		002					011								300		9	5	
	K						013	131	200										322			9	4	
SEXO FEMININO	L								112					020	203	331						9	4	
	M								200				323			111				022		9	4	
	N															111						9	3	
	O						302				101			020			213			030		9	5	
	P										200							111	323		032	9	4	
	Q						303		030	020					002		001		110	200		9	7	
	R						030				121			300		013	202					9	5	
	S																							
	T								312				130		020					201		9	4	
Total por critério		100	010	222	333	011	568	344	754	122	322	545	221	010	223	544	334	534	564	211	132			
Total combinado		1	1	6	9	2	19	11	15	5	7	14	5	1	7	13	10	12	15	4	6			
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido		1	1	2	5	1	10	6	8	3	4	7	2	1	6	5	5	5	6	3	4			
Legenda	1º critério classe		B - Criança desencadeadora do estudo																					
	2º critério recreio		* Crianças não presentes																					
	3º critério casa																							

APÊNDICE 3.3

MATRIZ REJEIÇÕES																							
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	Hº resultados	Hº indivíduos resultantes
sexo masculino	A								111													3	1
	B																						
	C	111																				3	1
	D															100					011	3	2
	E		111																			3	1
	F					101				010												3	2
	G	100				010			001													3	3
	H			111																		3	1
	I					100							011									3	2
	J					010			100					001								3	3
sexo feminino	K	101																010				3	2
	L				101	010																3	2
	M				101				010													3	2
	N	111																				3	1
	O				101															100		3	2
	P				001							010								100		3	3
	Q						100					010	001									3	3
	R				001	100				010												3	3
	S																						
	T									110		001											3
Total por critério		423	111	111	305	331	000	100	112	120	120	000	032	002	000	100	000	010	000	200	011		
Total combinados		9	3	3	8	7	0	1	4	3	3	0	5	2	0	1	0	1	0	2	2		
Hº de indivíduos por quem cada um é resultante		4	1	1	5	6	0	1	2	3	2	0	4	2	0	1	0	1	0	2	1		
Legenda		1º critério classe 2º critério recreio 3º critério casa B - Criança desencadeadora do estudo																					

Guião da 1ª entrevista

Objetivo geral: Recolher a opinião da entrevistada sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Entrevistada: Professora do 1º Ciclo titular de sala, na qual está integrada uma criança portadora de trissomia 21.

Designação do bloco	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
A Legitimação da entrevista; Motivação da entrevistada.	Tornar a entrevista: • Pertinente; • Oportuna; • Necessária. Provocar o envolvimento da entrevistada. Garantir a confidencialidade.	Apresentação; O porquê e para quê da entrevista: • Trabalho a realizar no âmbito do curso que o entrevistador está a frequentar; Pertinência do tema.	Entrevista semi directiva; Linguagem apelativa e adotada à entrevistada; Tratar bem a entrevistada; Arranjar local aprazível; Pedir para gravar a entrevista; Agradecer a disponibilidade da entrevistada para a realização da entrevista.
B Perfil da entrevistada.	Recolher dados para caracterizar a entrevistada no aspeto pessoal/profissional	Idade; Formação inicial; Outro tipo de formação posterior; Percurso profissional.	Estar atenta e nunca explorar a privacidade da entrevistada; Não lhe causar embaraços (gestos, palavras, expressões faciais e outras);
C Perfil da Turma	Caraterizar o grupo; Caraterizar as interações estabelecida entre os pares.	Constituição do grupo; Observações sobre o comportamento dos diferentes elementos do grupo	Nunca demonstrar divergência das suas opiniões. Revelar interesse pelo trabalho realizado.

Designação do bloco	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
D A integração do aluno com NEE	Caraterizar o aluno no ambiente escolar Caraterizar a interação do aluno com NEE com o restante grupo	Caraterísticas pessoais, Relação com os pares; Relação com os adultos; Preferências do aluno	Tomar atenção às expressões corporais durante o discurso. Estar atenta e nunca explorar a privacidade da entrevistada;
E Práticas pedagógicas.	Recolher informação sobre: A problemática da integração de alunos com NEE; Tipo de práticas utilizadas face à mesma.	O que pensa sobre a escola inclusiva; Vantagens e desvantagens da mesma; Metodologias utilizadas na sua prática.	Nunca demonstrar divergência das suas opiniões. Revelar interesse pelo trabalho realizado.
F Dados Complementares	Proporcionar ao entrevistado disponibilidade para este manifestar a sua opinião por outro assunto que considere relevante		

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DO 1º CICLO TITULAR DA TURMA ONDE ESTÁ INTEGRADA A CRIANÇA EM ESTUDO

Contextualização da situação:

Turma do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico composta por 20 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, sendo uma delas portadora de trissomia 21.

A entrevista foi realizada nas instalações da escola onde será desenvolvido o projeto, na Biblioteca.

Antes do início da entrevista, a entrevistadora solicitou autorização para efectuar a gravação da mesma.

Objectivos da entrevista:

- Recolher informações junto da professora sobre:
 - O grupo e as interações estabelecida entre os pares;
 - O aluno com NEE no ambiente escolar e com o restante grupo ;
 - A problemática da integração das crianças portadoras de deficiência;
 - Tipo de práticas utilizadas face à mesma;
 - A forma como está a ser feita a integração da criança em estudo;
 - Pistas para conduzir a intervenção;
 - Entrevistada: Professora titular da sala.

E Como sabes a vinda do Daniel para a escola tem sido motivo de alguma ansiedade. Nesta esta entrevista gostava de ouvir a tua opinião sobre a forma como esta integração está a ser feita e sobre a problemática da inclusão em geral.

Para começar, gostava que me falasses um pouco de ti, do teu percurso profissional.

P Idade 57 anos.

Sou casada e tenho dois filhos.

Tenho 33 anos de serviço.

Formação inicial curso de magistério primário. Outro tipo de formação posterior, fiz o Complemento em Língua Portuguesa na ESE de Setúbal e as formações contínuas que vamos fazendo ao longo do nosso percurso profissional. Pois tenho dado aulas no ensino regular, estive não me recordo, 3, 4, anos, 3 creio, no APPACDM, estive na Telescola 3 anos também e que me lembre só. Espera, estive também no CAE 2 anos.

E Não sabia que tinhas estado no APPACDM.

P Estive naquela valência que depois passou para a quinta, trabalhava com vários grupos de meninos que conseguiam aprender alguma coisa e tinha grupinhos dentro da sala. Por acaso gostei muito de estar lá.

E Este ano tens uma turma de primeiro ano.

P São 20 e temos o Daniel inserido lá na turma.

E São quantos meninos e meninas?

P 9 meninos e 11 meninas.

E De que idades?

P Entre os 6 e os 7 anos, não tenho nenhum condicional.

E O grupo é homogéneo ou nota muitas diferenças?

P O grupo é homogéneo exceto o caso do NEE e dois alunos que estão a adquirir as aprendizagens com muita dificuldade que são o Ruben e o David. Estão com mais dificuldades que os outros.

A nível de comportamento, o Alexandre não pára quieto e perturba muito. Tirando o NEE é o menino que tem mais dificuldade em estar sentado e a adquirir as regras. Ontem esteve lindamente, mas tem outros dias que é um descalabro.

E Em relação ao Daniel, como é que tu percecionas a sua integração, como é que ele se relaciona com os outros?

P Os outros relacionam-se lindamente como Daniel e têm um sentimento de proteção para com o Daniel. O Daniel, qualquer coisa que precise, os outros estão prontos, se o Daniel se levante e vai para a porta os outros estão logo atentos: “Professora, o Daniel já está à porta, será que quer sair, ou vai sair”, pronto, uma preocupação para toda a gente, o Daniel deixa cair uma coisa e vão apanhar, já estou farta de lhes dizer, ele deixou cair, ele apanha, porque os que estão ao pé vão apanhar as coisas dele. E eu digo assim: “não pode ser se ele deixou cair ou atirou ele apanha”. Os outros vão logo, vai logo tudo socorrer o Daniel.

O Daniel em relação aos outros também, mas eu acho que é para brincar, chateia-se de estar na sala e depois quer brincar, então tira o estojo de um e depois põe-se assim na frente dele para ele o ir apanhar e brincar com ele. Depois eu digo: “Põe lá aí, Daniel” e ele põe o estojo, mas depois passado um bocadinho olha para outro e tira a garrafa da

água dele e faz assim para brincar, para irem atrás dele para a brincadeira. É o que eu tenho presenciado. Muitas vezes no recreio eu tenho visto esse tipo de brincadeiras.

Ele vai provocar os outros para eles fugirem e ele ir atrás. E agora tenta fazer isso na sala.

E E das atividades desenvolvidas na sala, notas que haja alguma que ele prefira, o que é que ele gosta mais de fazer na sala?

P O computador, os jogos, isso é o que ele gosta mais realmente, é o computador. Sem computador, pintar às vezes, cortar, ontem esteve muito entusiasmado a cortar. Eu pus-lhe uns riscos na folha e ele já tinha a folha toda cortada mas ainda havia ali um bocadinho de risco e eu disse-lhe:

-“Ai, já está feito!”

-“Não, ainda falta este bocadinho” faltavam uns 3 risquinhos e ele quis cortar.

Aqueles jogos que estão na sala, ele já vai ficando cansado, temos que os mudar. Agora descobriu as molas e gosta de prender molas. Adora prender as molas, por enquanto. Gosta de ver livros, de ver as imagens dos livros, gosta mesmo muito. Ontem enquanto os outros fizeram a ficha cortou bocadinhos de papel e colou para fazer em passarinho, cortou bocadinhos de papel e colou no passarinho, depois cortou com a tesoura e depois, já eram quase 3 horas, eu dei-lhe um livro para ver e ele era assim: “Possora, olha possora, pronto já acabou.” Adora ver

livros. Ver as imagens dos animais, depois vai dizendo os nomes. De escrita, não, não gosta nada. Contar, por ele, ontem quando estávamos a colar os bocadinhos ele ia contando um, dois, depois um pouco mais passa, repete um, dois, depois pára e repete um, dois.

E O que é que pensas da escola inclusive?

P Eles poderiam vir à escola algumas horas mas não passar um dia inteiro. Faz-lhes bem estar um bocadinho com os outros.

Eu acho que isto para eles é mais violento do que para os outros, porque chega ao fim do dia e já não quer fazer nada, já está saturado de tudo. Quando chega, pronto, ele faz, ele pinta, ele corta, quando chega muito bem, mas ao fim do dia.....

Com o computador ainda faz, ainda vai para o computador, sem computador é muito difícil ele motivar-se por qualquer coisa. No final do dia, ao fim de 5 horas de estar aqui não é fácil. Ontem deitava a cabeça em cima da mesa e dizia que tinha sono. Fica saturado.

Acho que dentro da escola devia haver um espaço para onde ele fosse fazer as aprendizagens dele e que viesse à turma só por umas horas, para conviver com os outros, porque dentro de uma sala de aula 5 horas é muito tempo. Acaba por não beneficiar o tempo todo e a turma também não beneficia. Eu a partir das 5 horas começo a ter que andar atrás dele porque ele não consegue estar sentado. Senta-se 5 minutos e passado 5 minutos quando olho para ele já tem a mochila às costas.

E Já pensaste em organizar a disposição da sala de outra forma e em fazeres mais trabalho de pequeno grupo onde o Daniel possa participar?

P Não porque ele perturba os outros e não deixa o grupo trabalhar e também na fase em que eles estão é melhor trabalhar assim, pelo menos para mim...

E Há mais algum assunto que gostasses de abordar durante a entrevista?

P Não por mim está tudo bem.

E Mais uma vez obrigado pela tua disponibilidade e atenção ao dispores do teu tempo para esta entrevista.

Categorização dos dados da entrevista					
Categoria	Sub categoria	Indicadores	Frequência		
			Indicadores	Sub categoria	Categoria
Perfil da entrevistada	A nível pessoal	Idade 57 anos Sou casada tenho 2 filhos	1 1 1	3	11
	A nível profissional	Tenho 33 anos de serviço Formação inicial curso do magistério primário Complemento em língua portuguesa Formações continuas Tenho dado aulas no ensino regular 3, creio no APPACDM estive na tele escola 3 anos estive também no CAE 2 anos	1 1 1 1 1 1 1 1	8	

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Frequência		
			Indicadores	Sub categoria	Categoria
Perfil da turma	Caracterização do grupo	São 20 9 meninos 11 meninas Entre os 6 e os 7 anos não tenho nenhum condicional	1 1 1 1 1	5	14
	Dinâmica Do grupo	O Daniel está inserido O grupo é homogéneo exceto o caso do NEE e dois alunos que estão a adquirir as aprendizagens com muita dificuldade Estão com mais dificuldades que os outros o Alexandre não pára quieto perturba muito Tirando o NEE é o menino que tem mais dificuldade em estar sentado e a adquirir as regras tem outros dias que é um descalabro.	1 1 1 1 1 1 1 1 1	9	

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Frequência		
			Indicadores	Sub categoria	Categoria
Integração do Aluno com NEE	Relação dos pares para com o aluno	Os outros relacionam-se lindamente como Daniel têm um sentimento de proteção para com o Daniel qualquer coisa que precise, os outros estão prontos uma preocupação para toda a gente os que estão ao pé vão apanhar as coisas dele	1 1 2 1 2	7	
	Do aluno para com os pares	O Daniel em relação aos outros também chateia-se de estar na sala e depois quer brincar tira o estojo de um põe-se assim na frente dele para ele o ir apanhar e brincar com ele tira a garrafa da água dele no recreio eu tenho visto esse tipo de brincadeiras. provocar os outros para eles fugirem e ele ir atrás agora tenta fazer isso na sala	1 1 1 2 1 1 1 1	9	

Integração do Aluno com NEE	Atividades preferidas	O computador os jogos pintar às vezes cortar Agora descobriu as molas e gosta de prender molas Gosta de ver livros de ver as imagens dos livros	2 1 1 2 2 2 2	12	31
	O que não gosta	De escrita, não, não gosta nada	1	1	

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Frequência		
			Indicadores	Sub categoria	Categoria
Escola inclusiva	Aspectos positivos	Eles poderiam vir à escola algumas horas Faz-lhes bem estar um bocadinho com os outros Quando chega, pronto, ele faz Com o computador ainda faz para conviver com os outros	1 1 1 2 1	6	27
	Aspectos negativos	não passar um dia inteiro isto para eles é mais violento do que para os outros chega ao fim do dia e já não quer fazer nada já está saturado de tudo.	3 1 3 2		

		ao fim de 5 horas de estar aqui não é fácil dentro da escola devia haver um espaço para onde ele fosse fazer as aprendizagens dele por não beneficiar o tempo todo Eu a partir das 5 horas começo a ter que andar atrás dele a turma também não beneficia ele não consegue estar sentado Senta-se 5 minutos e passado 5 minutos quando olho para ele já tem a mochila às costas	2 1 1 1 1 1	17	
	Práticas pedagógicas facilitadoras	Não porque ele perturba os outros não deixa o grupo trabalhar é melhor trabalhar assim pelo menos para mim	1 1 1 1	4	

Guião de entrevista Mãe

Objetivo geral: Recolher a opinião da entrevistada sobre a forma como as nossas escolas respondem às necessidades das crianças com trissomia 21 e das respetivas famílias.

Entrevistada: Mãe de uma criança com diagnóstico de trissomia 21.

Designação do bloco	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
A Legitimação da entrevista; Motivação da entrevistada.	Tornar a entrevista: • Pertinente; • Oportuna; • Necessária. Provocar o envolvimento da entrevistada.	Apresentação; O porquê e para quê da entrevista: • Trabalho a realizar no âmbito do curso que o entrevistador está a frequentar; Criar mais e melhores condições para a inclusão de crianças com esta problemática.	Entrevista semi directiva; Linguagem apelativa e adotada à entrevistada; Tratar bem a entrevistada; Arranjar local aprazível; Pedir para gravar a entrevista; Agradecer a disponibilidade da entrevistada para a realização da entrevista.
B Perfil da entrevistada.	Recolher dados para caracterizar a entrevistada e o seu agregado familiar.	Composição do agregado familiar e as suas respetivas ocupações ; Como é visto o problema da criança em estudo pelos diversos membros do mesmo.	Estar atenta e nunca explorar a privacidade da entrevistada; Não lhe causar embaraços (gestos, palavras, expressões faciais e outras); Mostrar disponibilidade e abertura para as situações que forem relatadas.
C A criança em estudo.	Recolher informações sobre as vivências e hábitos da criança.	Interesses pessoais; Ocupação de tempos livres; Rotinas diárias.	Nunca culpabilizar a mãe ou dar isso a entender; Revelar interesse e disponibilidade para ajudar a resolver qualquer problema que surja.
D A criança e escola.	Recolher informações sobre a forma como os pais vêm a escola.	Em que medida é que a escola responde às necessidades da família e da criança; Qual o papel da escola em relação às outras instituições intervenientes no processo; Quais as alternativas que propõe.	Nunca demonstrar divergência das suas opiniões; Mostrar disponibilidade e abertura para procurar soluções para os problemas abordados.
E Perspetivas futuras	Recolher informações sobre a forma como os pais perspetivam o futuro da criança.	Qual o tipo de solução proposto pela escola; Qual, segundo a mãe, a solução ideal para o percurso escolar da criança.	Estar aberta e disponível para todas as propostas apresentadas

Protocolo da entrevista à mãe da criança em estudo

- Contextualização da situação:

Criança com diagnóstico de trissomia 21, de 7 anos, a frequentar uma turma de 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Entrevista realizada na Biblioteca da Escola que a criança frequenta.

Antes do início da entrevista, a entrevistadora solicitou autorização para efectuar a gravação da mesma.

- Objectivos da entrevista:

- Recolher dados para caracterizar a entrevistada, o seu agregado familiar e a forma como vivem o problema da criança;
- Recolher informações sobre as vivências e hábitos da criança para a sua caracterização;
- Recolher informações sobre as expectativas dos pais em relação ao trabalho a desenvolver com a criança;
- Recolher informações sobre a forma como os pais vêem a escola;

- Entrevistada: Mãe da criança em estudo.

E.: Como sabe, eu estou a fazer o mestrado em educação especial e para o meu projeto irei trabalhar com a turma do Daniel.

A minha opção teve a ver com a necessidade sentida por mim de melhor estruturar o trabalho a desenvolver na turma conjuntamente com a professora e no apoio individual.

Gostava que me falasse um pouco da família, quantos são, como são, o que fazem.

M **Somos 3. O pai, a irmã e a mãe.**

E O que é que fazem?

M O pai é guarda prisional e a irmã está a estudar na Universidade, no segundo ano de Criminologia no Porto, para ir para investigadora da Polícia Judiciária do Porto. A irmã tem 21 anos. Eu fico em casa. O pai tem 45 anos e eu 43.

E Toda a gente colabora na educação do Daniel?

M Todos. Avós, é como se não tivesse porque o meu sogro está acamado numa cama já há 8 anos, e a minha sogra há 12 que teve um AVC e umas vezes está lúcida e outras vezes não está lúcida. O que ele lida mais é com a minha mãe, mas também é só ao fim de semana, que é um bocadinho longe, no campo. É uma quinta e vamos lá passar o fim de semana. Tem espaço para o Daniel brincar.

E Como é que acha que o Daniel é, quais são os interesses dele, o que é que ele gosta de fazer quando está em casa?

M O que ele gosta de fazer quando está em casa é andar atrás do pai a apanhar batatas quando é a altura, dar de comer aos “pipis”, brincar com os coelhos, com os pombos, é a parte favorita dele, ou então quando o tempo está assim ruim é estar em casa a ver livros e DVDs na televisão. Ele gosta muito. Põe, tenho cassetes de histórias da irmã e ele sabe tirar e pôr na rádio, já sabe tirar, os DVDs na televisão, ele põe aquilo e anda para a frente, anda para trás e canta, dança, depois puxa-me para dançar com ele e com o pai, aquilo lá em casa é sempre uma festa. Tudo o que tem animais é a preferência dele, desde bebé que era a preferência dele. Dessem-lhe um livro ou um lápis com animais ele adorava. Ainda hoje ele gosta dos animais e gosta de tudo quanto tiver animais, ele adora.

E E com a mana, como é a relação?

M Com a mana. Ele gosta muito da irmã, mas ele estraga as coisas à irmã e de vez em quando andam em conflito os dois. Ela perde a paciência. Ela sempre foi uma criança muito certinha, nunca estragou nada e agora às vezes vê as coisas. Eu fiz-lhe uma coleção dos cães, daqueles cãezinhos feitos em barro para ela depois pintar. Uns já não têm patas, uns já não têm olhos. Ainda ela não deu por aquilo. Já sabe de alguns mas de todos não. Ela gosta muito daquilo. Eu fecho-lhe o quarto à

chave, o pai abre-lhe o quarto. Ele adora o quarto da irmã. Não sei o que é que ele acha, porque tem as bonequinhas, tem aquelas coisinhas dela e ele adora ir para lá brincar.

E E com o pai e a mãe?

M Ele faz tudo o que quer com o pai. O pai deixa ele fazer tudo e mais alguma coisa. Eu não, eu tento conter. Quando eu não deixo o pai começa “anda cá filho, “psiu”, não dizes nada à mãe” e vão ele os dois fazer. Quando se zanga comigo em casa, de vez em quando temos os dois conflitos, vai para ao pé da porta e diz que se vai embora, e diz que vai dizer ao pai e que vai dizer à mana e eu digo “então vai a correr dizer já ao teu pai e a correr dizer já à tua irmã”. Depois passa-lhe.

E E na autonomia, como é que é? Ele precisa de ajuda para se vestir, comer, ir à casa de banho?

M Não. Ele veste-se já sozinho, não quer que eu o ajude e às vezes tenho que tirar as blusas porque os botões vão para trás, as cuecas ao contrário. Eu ponho tudo direitinho mas ele quer-se sempre vestir sozinho, quer tomar banho sozinho, vai à casa de banho sozinho e tudo o que eu posso fazer com ele, eu deixo ele fazer à vontade. Comer ele come sozinho. Já há muito tempo que eu não lhe dou de comer à boca. Come com colher e garfo.

E Como é o dia a dia dele?

M Ele de manhã levanta-se, toma o pequeno almoço, visto-o, vai às actividades, chega a casa, por exemplo, hoje chegou a casa era meio dia e vinte, foi almoçar a correr, que eu já deixei o almoço feito e vir para a escola. De tarde vem para a escola. Quando sai da escola toma banho, brinca um bocado, janta e vai para a cama. Quando se deita diz “mãe à cola”, que é para vir para a escola no dia a seguir. Gosta muito da escola. Acho que ele gosta mais daqui que lá do outro onde estava.

E Como é que reagiram à problemática do Daniel?

M Reagimos bem. Ele quando nasceu os médicos desconfiavam, não tiveram a certeza, depois chamaram eu e o pai e disseram que havia possibilidades de ser mas não tinham a certeza portanto só ao fim de dois meses e meio é que nós soubemos a certeza que ele tinha. Ele quando nasceu teve que ir para a incubadora. Ao fim de 24 horas deixou

de ter força, deixou de comer, mas isso os médicos ficaram na dúvida porque houve vários miúdos que tiveram de ir para as incubadoras. No fim chegaram à conclusão que aquelas 3 crianças que foram para a incubadora, todas as 3 tinham problemas.

A partir daí os médicos disseram: “É assim mãe já é mãe de uma mais velha é tratar deste igual. Eles são um bocadinho teimosos, custam a aprender um bocadinho mas se ele for bem desenvolvido e bem estimulado e a equipa está aqui toda para ajudá-la”. Depois os médicos que assistiram ao parto e a psicóloga do hospital falaram comigo e com o pai e disseram para tratarmos dele como uma criança normal.

Quando veio o resultado ao fim de dois meses e meio e disseram para ir ao hospital eu disse logo: “prontos, é”. Eu já desconfiava que era porque havia coisas que eu estranhava no Daniel e então fui com o pai e depois eles disseram que sim. Depois encaminharam-no para várias consultas. Daí para a frente temos feito tudo o que os médicos mandaram.

E Em que medida é que a escola está a ser o que pretendem? Está ou não está de encontro às vossas expetativas?

M Ainda é um bocadinho cedo, mas prontos, ele está contente. Ele gosta das professoras. Eu a reunião que tive antes dele vir aqui para a escola fui-me reunir ali com uma enfermeira do hospital, nós temos um grupo ali no hospital, dos pais dos miúdos com doenças crónicas e então numa reunião eu falei e os pais das outras crianças disseram “se o Daniel apanhar logo um bom relacionamento com as pessoas adultas não se preocupe mais porque nós já temos aqui experiência de meninos mais velhos. Uns foi mais difícil do que outros mas se o Daniel como é se ele apanhar um bom relacionamento tanto com os meninos e como ele é uma criança meiguinha é uma criança doce ele vai ter bom relacionamento com a pessoas adultas a gente vai ter menino”, porque eu andava com um bocadinho de receio. Quando ele chegou aqui logo à primeira entrada sem começar a chorar e quis ir para o escorrega foi correr às salas todas eu digo assim “pronto, já está, já sei que vou ter menino porque ele já fez aquilo que eles disseram”.

Eles não se enganaram porque ele teve bom relacionamento logo no primeiro dia.

E E em relação às terapias?

M Das professoras que ele tem tido nos anos anteriores só duas é que puxaram mesmo pelo Daniel.

Em bebé fez fisioterapia na APPACOM. Aos 2 anos deixou de ter a fisioterapia para ter a terapia da fala. Só podia ter uma de cada vez. Depois a terapeuta foi ter bebé e o Daniel ficou sem terapia nenhuma. Fez-lhe muita falta.

Até ele ir para o infantário tinha a terapia em casa, depois quando ia fazer 4 anos foi para o infantário e a terapeuta ia lá.

Este ano tem 2 terapias, por isso estou muito contente quer com a fisioterapia quer com a terapia da fala.

E E o que é que espera da escola para o Daniel?

M Eu espero, pronto, eu sei que este ano ele está a aprender muitas coisas que precisa para poder ler e escrever e de futuro espero que ele vá até onde ele puder ir. Vamos vivendo um dia de cada vez. Gostava que ele aproveitasse o máximo possível. Não sei do que vai ser capaz. Quanto mais para a frente melhor.

E : Mais uma vez muito obrigado pela sua colaboração e vamos fazer votos para que assim seja.

Categorização dos dados da entrevista					
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência		
			Indicadores	Subcategoria	Categoria
Agregado Familiar	Composição	- Somos 3 - O pai, a irmã e a mãe - A irmã tem 21 anos - O pai tem 45 anos e eu 43 - ele lida mais é com a minha mãe, mas também é só ao fim de semana	1 1 1 1 1	5	33
	Actividades Profissionais	- O pai é guarda prisional - a irmã está a estudar na Universidade - Eu fico em casa	1 1 1	3	
	Aceitação da criança	- Reagimos bem - quando nasceu os médicos desconfiavam, não tiveram a certeza - só ao fim de dois meses e meio é que nós soubemos a certeza que ele tinha - Ele quando nasceu teve que ir para a incubadora - Ao fim de 24 horas deixou de ter força - deixou de comer - É assim mãe já é mãe de uma mais velha é tratar deste igual - Eles são um bocadinho teimosos	1 2 2 1 1 1 1 1 1		

Agregado Familiar (cont.)	Aceitação da criança (cont.)	- custam a aprender um bocadinho - mas se ele for bem desenvolvido e bem estimulado e a equipa está aqui toda para ajudá-la - os médicos que assistiram ao parto e a psicóloga do hospital falaram comigo e com o pai e disseram para tratarmos dele como uma criança normal - disseram para ir ao hospital eu disse logo: "prontos, é - Eu já desconfiava que era porque havia coisas que eu estranhava no Daniel - então fui com o pai e depois eles disseram que sim - encaminharam-no para várias consultas - Daí para a frente temos feito tudo o que os médicos mandaram - Ela perde a paciência	1 1 1 1 1 1 1 1 1	19	
	Organização das respostas	- Todos - Quando se zanga comigo em casa - Ele faz tudo o que quer com o pai - Eu não, eu tento conter - de vez em quando temos os dois conflitos - diz que se vai embora	1 1 1 1 1 1	6	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência		
			Indicadores	Subcategoria	Categoria
A criança	Organização das respostas	- andar atrás do pai a apanhar batatas - dar de comer aos "pipis" - brincar com os coelhos. - com os pombos - estar em casa a ver livros e DVDs na televisão - cassetes de histórias da irmã - ele sabe tirar e pôr na rádio - , os DVDs na televisão - Canta - dança, - puxa-me para dançar com ele e com o pai - Tudo o que tem animais é a preferência dele	1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 1 2	14	
	Preferências da criança	- de manhã levanta-se, toma o pequeno almoço - visto-o, vai às actividades - almoçar a correr - De tarde vem para a escola	1 1 1 1	9	

A criança (cont.)	Preferências da criança (cont.)	- toma banho - brinca um bocado - Janta - vai para a cama - Quando se deita diz “mãe à cola que é para vir para a escola no dia a seguir	1 1 1 1 1		34
	Autonomia	Ele veste-se já sozinho não quer que eu o ajude às vezes tenho que tirar as blusas porque os botões vão para trás as cuecas ao contrário Eu ponho tudo direitinho quer tomar banho sozinho , vai à casa de banho sozinho Comer ele come sozinho Já há muito tempo que eu não lhe dou de comer à boca. Come com colher e garfo	2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	11	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência		
			Indicadores	Subcategoria	Categoria
Relações Família/Escola	Expectativas A nível da escola	- Ainda é um bocadinho cedo - mas prontos, ele está contente - Ele gosta das professoras - eu andava com um bocadinho de receio - Quando ele chegou aqui logo à primeira - entrada sem começar a chorar - quis ir para o escorrega - foi correr às salas todas - "pronto, já está, já sei que vou ter menino ele teve bom relacionamento logo no primeiro dia.	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	9	24
	A nível das aprendizagens a realizar	- eu sei que este ano ele está a aprender muitas coisas que precisa para poder ler e escrever - futuro espero que ele vá até onde ele puder ir - - Vamos vivendo um dia de cada vez - Gostava que ele aproveitasse o máximo possível - Não sei do que vai ser capaz - Quanto mais para a frente melhor	1 1 1 1 1 1	6	

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO ALUNO, NUMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA

ÁREA: INDEPENDÊNCIA PESSOAL

O QUÊ	COMO	PARA QUÊ	ONDE/QUANDO	QUANTO
Come sozinho	Com colher e garfo Não consegue descascar a fruta	Para se alimentar autonomamente	Em casa, à hora das refeições e na escola ao lanche	Todos os dias
Serve-se de comida	Serve-se da comida que mais lhe agrada.	Para se alimentar autonomamente	“	“
Utiliza a casa de banho autonomamente	Vai sozinho à casa de banho. Lava as mãos no final		Casa de banho	
Toma banho	Com a ajuda da mãe, lava o corpo sozinho. É a mãe que lhe lava a cabeça	Para fazer a sua higiene	“	Todos os dias antes do jantar
Veste-se	A mãe coloca-lhe a roupa sobre a cama com a parte de trás virada para cima para ter a posição correta. Depois enfia-a na cabeça e a seguir as mangas.	De manhã, quando se levanta	Em casa, no quarto	Todos os dias. É um pouco vagaroso a desempenhar esta tarefa
Pendura a roupa em cabides	Coloca o casaco no cabide quando o tira, sempre que lembrado.	Para o arrumar	Na escola à chegada.	Todos os dias
Ajuda a arrumar a mesa	Levanta os pratos e leva-os para a bancada da cozinha.	Para ajudar	Em casa, após as refeições	5 minutos
Faz recados simples	Sempre que o adulto lhe solicita ajuda desloca-se junto dos adultos para ir buscar material em falta, ou transmitir pequenos recados	Para cumprir com a tarefa que lhe é destinada	Na escola e em casa	ocasionalmente
Desloca-se autonomamente dentro da escola	Conhece o espaço da escola, identificando todos os espaços. A quando da chegada à escola a mãe deixa-o ao portão e ele vai sozinho para a sala.	Para se deslocar dentro do espaço escolar	Sempre que há saídas	Todos os dias

ÁREA: MOTRICIDADE

O QUÊ	COMO	PARA QUÊ	ONDE/QUANDO	QUANTO
Motricidade grossa				
Mantém o equilíbrio	Quando parado, de olhos fechados	Para trabalhar o equilíbrio	No ginásio da escola	3 a 5 segundos
Anda sobre um banco com ajuda	Segurando na mão do adulto, anda sobre um banco.	Para trabalhar o equilíbrio	“	2 a 3 vezes por semana
Sobe e desce escadas	Colocando a mão direita no corrimão apoia ambos os pés no mesmo degrau	Para aceder a outros pisos	Em casa e na escola	Sempre que necessário
Corre contornando obstáculos	Desvia-se dos obstáculos, sendo a sua corrida descoordenada	Para realizar jogos	No pátio exterior da escola e no ginásio	Por curtos períodos de tempo, 2 a 3 vezes por semana
Chuta a bola para um colega	Dá com a ponta do pé direito na bola, nem sempre na direção correta	Em situação de jogo ou como exercício de motricidade	“	2 a 3 vezes por semana
Agarra uma bola com as duas mãos	Consegue agarrar a bola com as duas mãos quando esta é atirada diretamente na sua direção	Em situação de jogo ou como exercício de motricidade	“	Por curtos períodos de tempo, 2 a 3 vezes por semana
Motricidade fina				
É capaz de enfiar contas	Com a mão esquerda segura num fio e enfia contas médias e grandes com a mão direita	Para realizar atividades propostas	Na sala	Por curtos períodos de tempo
Encaixa peças de lego	Faz construções com peças de lego grandes	Em situação de jogo	Em casa	“

ÁREA: COMPORTAMENTO SOCIAL

O QUÊ	COMO	PARA QUÊ	ONDE/QUANDO	QUANTO
Relações Interpessoais				
Ajuda o adulto em tarefas simples	Gosta de ajudar e executa os pedidos com muita satisfação. Funciona muitas vezes como estratégia para o levar a fazer algo, se a atividade for colocada como pedido de ajuda	Para o levar a participar em atividades de grupo, onde tem dificuldade nas interações	Na escola	Com bastante frequência
Pede ajuda ao adulto	Solicita constantemente a ajuda do adulto. É pouco autónomo	Para a execução das diferentes tarefas.	“	Com bastante frequência
Segue as ordens dadas	Apesar de, por vezes argumentar e não querer cumprir determinada tarefa, normalmente acaba por acatar a orientação do adulto	Para cumprir as regras de conduta predefinidas	“	Com frequência
Utiliza as formas convencionais de saudação e cortesia	Responde às saudações utilizando as expressões “bom dia”, “olá”, “adeus”, etc.	Para interagir com os outros		sempre
Partilha coisas com os colegas	Quando solicitado empresta os seus materiais aos colegas quando solicitado, não gostando que vão mexer nas suas coisas.	Para ajudar os colegas	“	Com frequência
Não respeita os objetos pessoais dos colegas	Mexe nas coisas dos colegas sem pedir	Para os provocar e leva-los a que o persigam e assim iniciar uma brincadeira	“	Com frequência

ÁREA: COGNIÇÃO

O QUÊ	COMO	PARA QUÊ	ONDE/QUANDO	QUANTO
Nomeia as partes principais do corpo	A pedido identifica as principais partes do corpo e nomeia-as	Para responder ao que lhe é solicitado	Na sala de aula com a professora titular de turma e individualmente e nas terapias	3 vezes por semana
Identifica e nomeia os familiares mais próximos	Através de respostas diretas ou em jogos	Para responder ao que lhe é solicitado ou para jogar	“	3 vezes por semana
Identifica e nomeia os animais domésticos mais comuns	Através de respostas diretas ou em jogos	“	“	Diariamente
Identifica e nomeia os alimentos mais comuns	Através de respostas diretas ou em jogos	“	“	“
Identifica e nomeia objetos de uso comum	Através de respostas diretas ou em jogos	“	“	“
É capaz de colocar objetos em diferentes posições a pedido	Através de respostas diretas ou em jogos	“	“	“
Emparelha figuras iguais	Através de respostas diretas ou em jogos	“	“	“
Copia uma linha na vertical	Dando-lhe uma folha com uma linha vertical já feita ele faz outra a pedido	“	“	“
Copia uma linha na horizontal	Dando-lhe uma folha com uma linha vertical já feita ele faz outra a pedido	“	“	“
É capaz de emparelhar, separar e seriar objetos de acordo com o tamanho e a forma	Perante um recipiente com objetos de tamanho e forma diferentes é capaz de os agrupar, separar ou colocar por ordem crescente e decrescente	Para desenvolver o raciocínio lógico matemático e a memória	“	Todos os dias
Utiliza as noções básicas (grande/pequeno, curto/comprido, maior/menor) com propriedade	Através de respostas diretas ou em jogos	Para responder ao que lhe é solicitado ou para jogar	“	3 vezes por semana
Conta até 3		Para realizar cálculos	Na sala de aula com a professora titular de turma e individualmente e nas terapias.	Todos os dias

Identifica os graus de parentesco	Conhece os graus de parentesco mais utilizados (pais, irmãos, avós, tios e primos)	Para se referir aos familiares	Em conversas	Sempre
Enumera as diferentes dependências do edifício escolar	Desloca-se autonomamente por todo o espaço escolar	Para ir às diferentes atividades	Na escola	Sempre
Identifica os meios de transporte em geral	Conhece todos os meios de transporte, sendo o avião o único onde nunca andou		Na sala de aula com a professora titular de turma, no apoio individual e nas terapias.	

ÁREA: ACTIVIDADES MANUAIS

O QUÊ	COMO	PARA QUÊ	ONDE/QUANDO	QUANTO
Pintar	Não respeita os contornos e não preenche a totalidade do espaço	Para realizar as actividades propostas	Na sala de aula com a professora titular de turma, no apoio individual e nas terapias.	Frequentemente
Colar	Coloca a cola e cola aleatoriamente numa folha	“	“	Frequentemente
Dobrar	Por imitação faz dobragens simples	“	“	Frequentemente
Recorta	Com a ajuda do adulto recorta sobre uma linha reta.	“	“	Frequentemente
Amassa livremente e faz bolas e rolos com pasta moldável	Com as duas mãos amassa fazendo bolas e rolos irregulares	“	“	Frequentemente
Executa os movimentos de tecelagem em teares de cartão	Segura o tear com a mão esquerda e faz passar o fio com a direita	“	Na escola em actividades propostas	Para preparar materiais para venda em quermesses da escola
Rega o jardim com regador	Enche o regador até meio na torneira com a ajuda do funcionário e rega as plantas	Para participar no ateliê de jardinagem	“	1 vez por semana
Identifica e utiliza alguns utensílios	Utiliza o sacho para revolver a terra e a pá para colocar terra nos vasos	“	“	1 vez por semana
Planta plantas em vasos	Com a ajuda do funcionário coloca a terra e a planta nova no vaso	“	“	1 vez por semana

ÁREA: TEMPOS LIVRES

O QUÊ	COMO	PARA QUÊ	ONDE/QUANDO	QUANTO
Vê livros e revistas	Folheia os livros com e as revistas, identificando imagens de pessoas ou animais que reconhece e colocando questões quando algo lhe desperta a atenção		Na escola, nas terapias e em casa	1 a 2 vezes +por semana
Dança ao som de música	Tem um bom sentido de ritmo, dançando com o corpo todo, sobretudo ritmos africanos	Para se divertir	Na escola e em casa	
Liga e desliga o rádio	Pede o rádio à funcionária, liga-o à corrente e depois no botão correspondente	Para ouvir musica	Na escola, durante o recreio	2 a 3 vezes por semana
Utiliza materiais e jogos	Faz jogos de mesa tipo loto e dominó, puzzles	Para interagir com os colegas	Na escola, nas terapias	2 a 3 vezes por semana
Vê televisão	Liga a televisão e seleciona o canal que quer ver	Vê desenhos animados	Em casa	Todos os dias
Joga no computador	Liga o computador e coloca os jogos que quer jogar. No final desliga corretamente o computador	Para jogar	Na escola e em casa	Todos os dias
Acede à Internet	Acede a diversos sites da Internet	Para ouvir musica, futebol, jogos	Na escola e em casa	Todos os dias
Acompanha familiares em passeios	Vai ao café, à praia, ao parque	Para passear e tomar um refresco	De carro com a família próxima (mãe, pai ou irmão)	De vez em quando
Vai às festas da localidade	Acompanha a família à feira de Santiago em Setúbal e às festas da Coletividade que fica perto de casa (Os Amarelos)			De vez em quando

Currículo Específico Individual

Objetivos gerais e específicos (Alínea f, Ponto 3, Artº 9º do D.L. 3/08 de 07 de Janeiro)

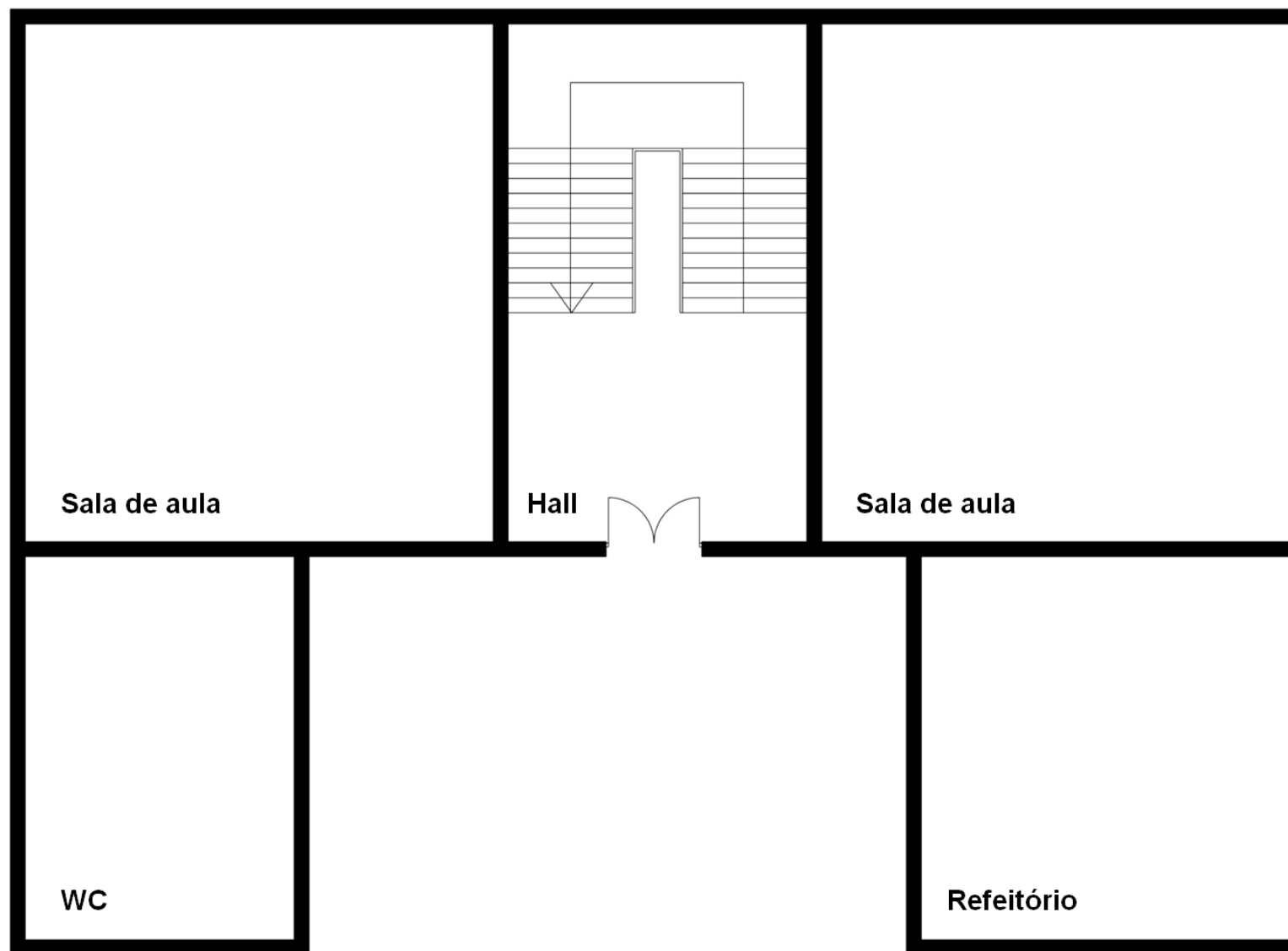
Legenda: 0- Não iniciada 1- Iniciada 2 – Atingiu parcialmente (com ajuda) 3- Adquirida

Conteúdo	Objetivos Gerais	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	2º Período				3º Período			
			0	1	2	3	0	1	2	3
Expressão escrita	Copiar Manualmente	- Formas simples, como $\triangle \bigcirc \square$			X					X
		- O primeiro nome em letra de imprensa maiúscula, como DANIEL		X					X	
		- Nomes significativos (pai, mãe, mana, etc.)		X					X	
	Copiar palavras conhecidas no computador	- O seu primeiro nome			X					X
		- Nome de familiares		X						X
		- Nomes de animais		X					X	
		- Nomes de frutos		X					X	
		- Nomes de alimentos		X					X	
		- Nomes de objetos		X					X	
		- Pequenas frases	X					X		
		- Nome da localidade onde reside		X					X	
Leitura	Discriminar visualmente	- Localizar e identificar as letras no teclado do computador		X					X	
		- Letras como B - D		X					X	
	Reconhecer palavras	- O seu primeiro nome				X				X
		- Nomes dos seus familiares e professor (PAI, MÃE, MANA)		X						X
		- Relativas a nomes de programas de TV (NODDY, PANDA)				X				X
		- Nomes de colegas e professora (INÊS, BRUNA, MARTIM e ANA)		X						X

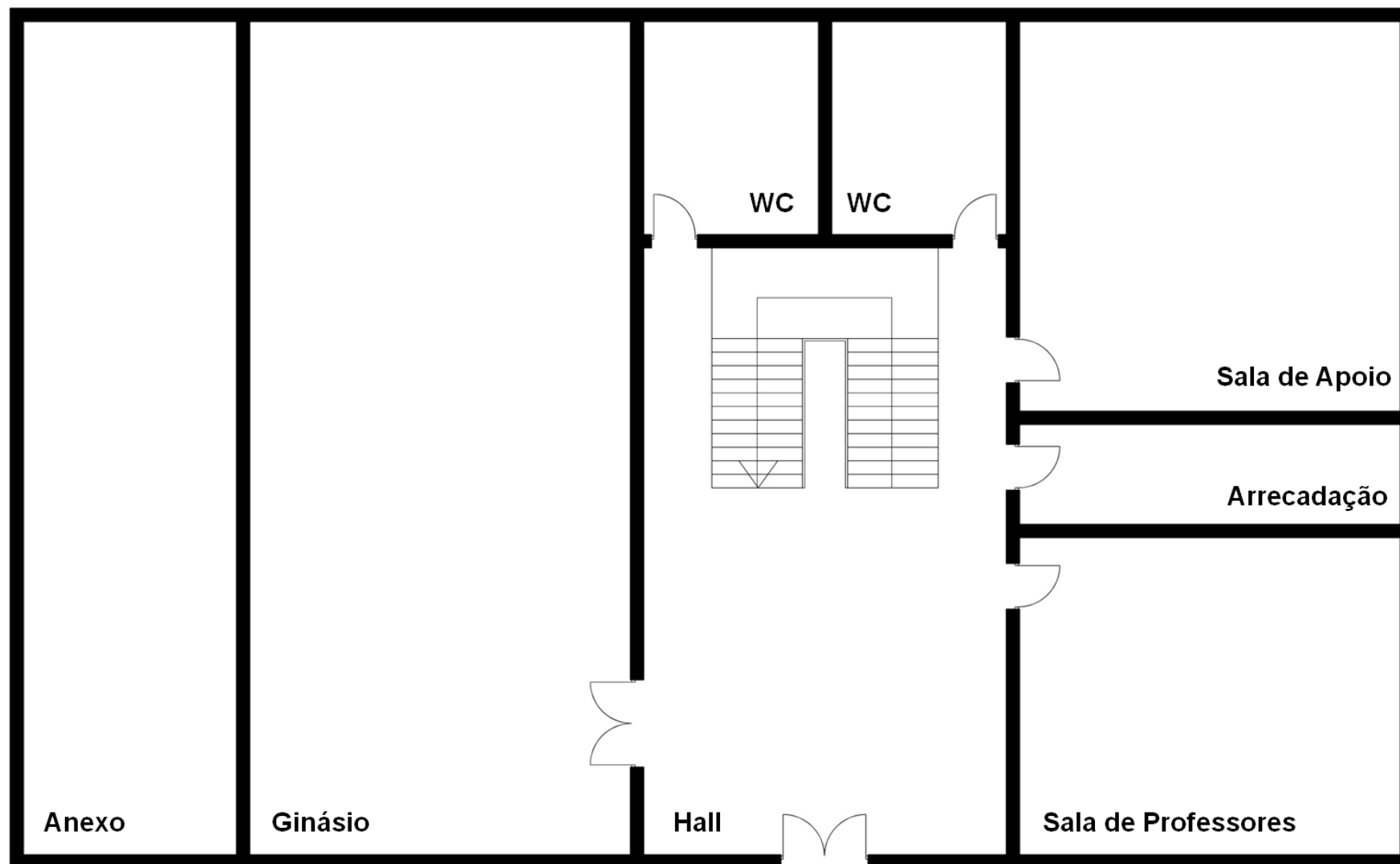
Conteúdo	Objetivos Gerais	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	2º Período				3º Período			
			0	1	2	3	0	1	2	3
Matemática	Noções de tamanho	- Grande / pequeno				X				X
		- Comprido / curto		X					X	
		- Alto / baixo			X					X
		- Grosso / fino		X					X	
		- Maior / menor		X					X	
		- Organizando sequências			X					X
	Noções de espaço	- Em cima / em baixo				X				X
		- À frente / atrás				X				X
		- Fora / dentro				X				X
		- Direita / esquerda		X				X		
		- Seguindo instruções relativas a estas noções			X				X	
	Noções de tempo	- Hoje / ontem / amanhã		X					X	
		- Tarde / cedo		X				X		
		- Agora / logo		X					X	
		- Dias da semana		X				X		
	Noções de quantidade	- Muitos / poucos			X					X
		- Distinguir 1 e muitos			X					X
		- Distinguir 1 e 2			X					X
		- Reconhecer onde há mais e menos elementos			X					X
		- Reconhecer quantidades iguais			X					X
		- Conhecer quantidades até 10		X					X	

Conteúdo	Objetivos Gerais	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	2º Período				3º Período			
			0	1	2	3	0	1	2	3
Motricidade Fina	Melhorar a coordenação óculo-manual	- Contornar formas		X					X	
		- Decalcar figuras		X					X	
		- Encaixar peças			X					X
		- Copiar figuras geométricas		X					X	
		- Fazer construções com jogos de encaixe			X					X
	Desenvolver a destreza manual	- Pintar dentro dos contornos		X					X	
		- Cortar com tesoura (LINHA RETA)		X					X	
		- Colar			X					X
		- Dobrar		X					X	
		- Furar		X						X
		- Agramar		X					X	
Socialização	Responder positivamente a ordens e pedidos	- Identificar a ordem ou pedido			X					X
		- Reconhecer a necessidade de obedecer ao que lhe é pedido			X					X
		- Decidir executar o que lhe pedem			X					X
	Comunica de modo a transmitir sentimentos, desejos e pensamentos	- Revelar capacidade de comunicação oral		X				X		
		- Escolher as palavras adequadas à transmissão das suas necessidades e sentimentos		X					X	
		- Expressar as suas necessidades de modo a facilitar explicações e clarificações		X				X		
	Aguarda o tempo necessário até obter a resposta que solicita	- Identificar quando precisa de ajuda				X				X
		- Identificar quem é a pessoa indicada para o ajudar numa determinada área ou situação				X				X
		- Avaliar qual a pessoa que estará mais disposta a ajudá-lo				X			X	
		- Escolher o momento oportuno para pedir a atenção dos outros		X					X	
		- Identificar os meios apropriados para obter a atenção dos outros		X					X	

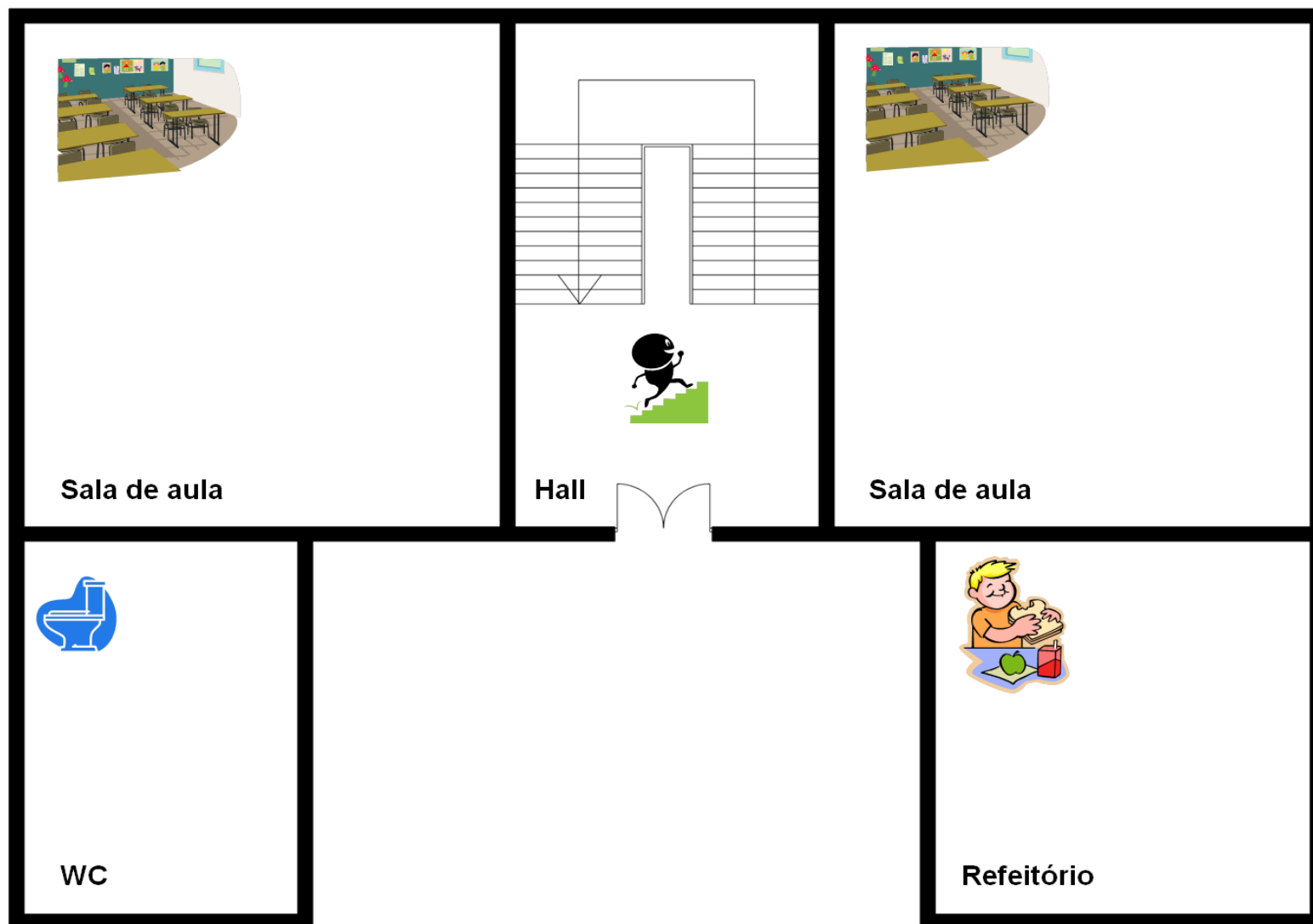
Conteúdo	Objetivo Geral	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	2º Período				3º Período			
			0	1	2	3	0	1	2	3
Autonomia	Regras de Alimentação	- Comer de faca e garfo		X					X	
		- Servir-se			X				X	
		- Passar alimentos ou objetos a outros, a pedido				X				X
		- Manter um comportamento adequado à mesa		X					X	
	Cuida do seu vestuário	- Tira e veste o casaco sem ajuda			X					X
		- Tira e veste as camisolas sozinho			X					X
		- Pendura o casaco no cabide				X				X
		- Toma conta da sua roupa na escola			X					X
		- Arruma a roupa quando se despe			X					X
		- Tem cuidado para não se sujar		X				X		
	Cuida da sua higiene pessoal	- Pentear-se sozinho			X					X
		- Tomar banho sem ajuda			X				X	



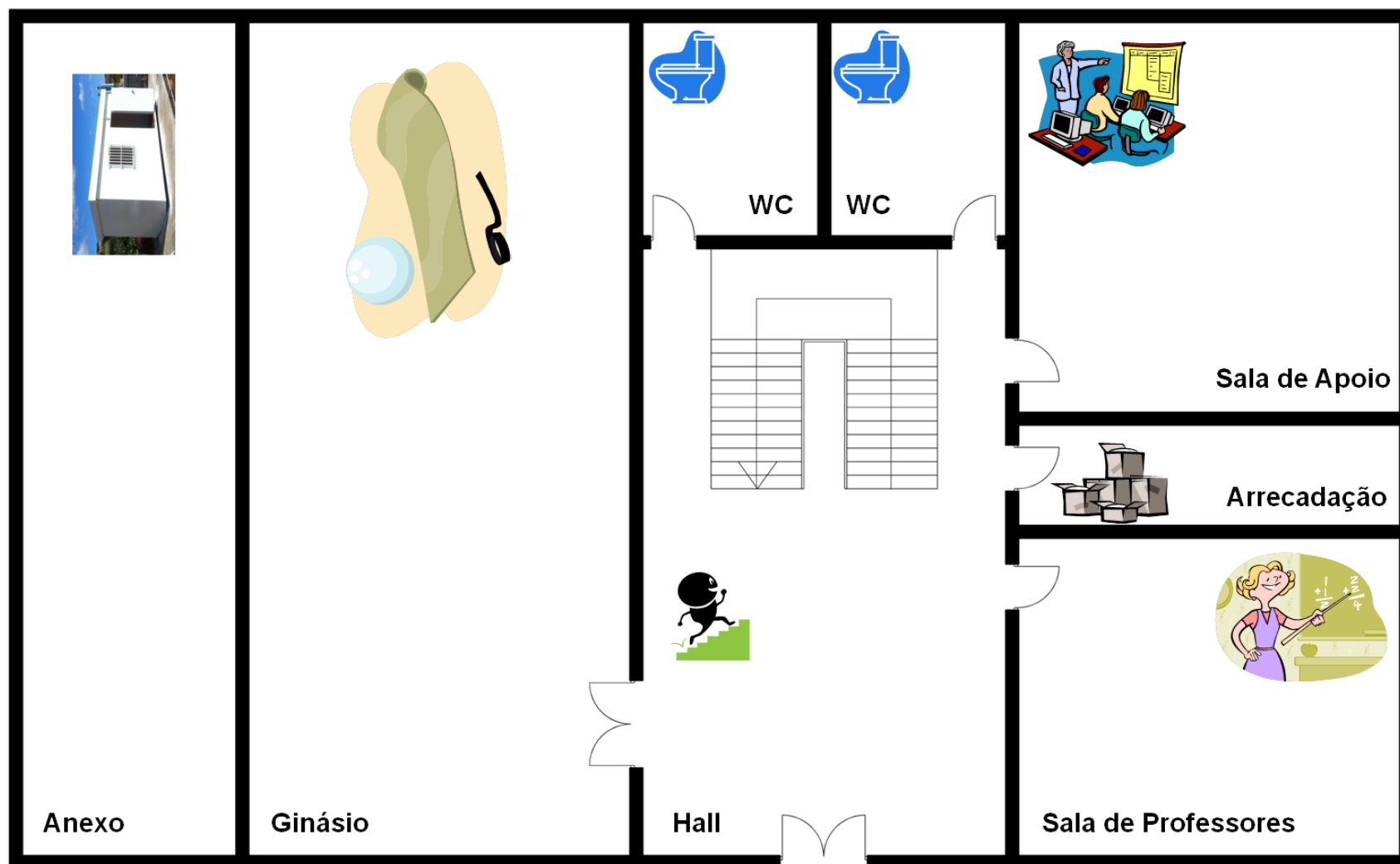
Edifício 1 - R/Chão



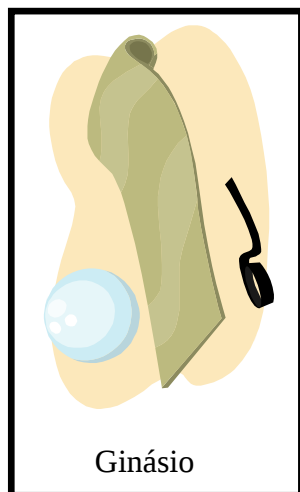
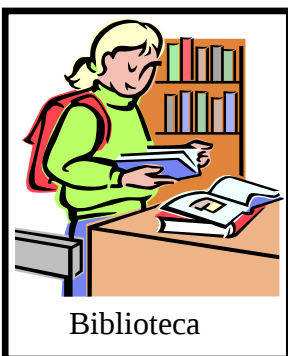
Edifício 2 - R/Chão



Edifício 1 - R/Chão



Edifício 2 - R/Chão



+			
			
			
			

+		 	  	   	    
					
 					
  					
   					
    					

+	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					

QUESTIONÁRIO

Professores Titulares de

1. Como se chama? _____
2. Qual a sua turma? _____
3. Quantos alunos tem? _____

QUESTIONÁRIO

Coordenadora

1. Como se chama? _____
2. O que mais gosta na nossa escola? _____
3. E o que mudaria? _____

QUESTIONÁRIO

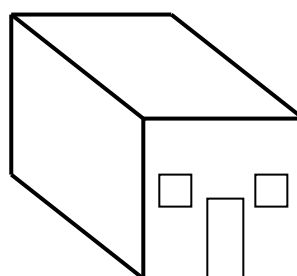
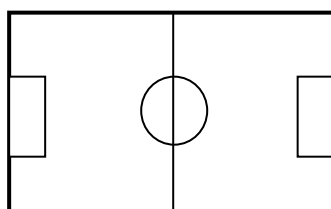
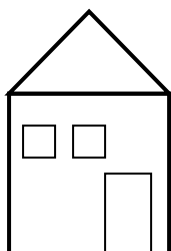
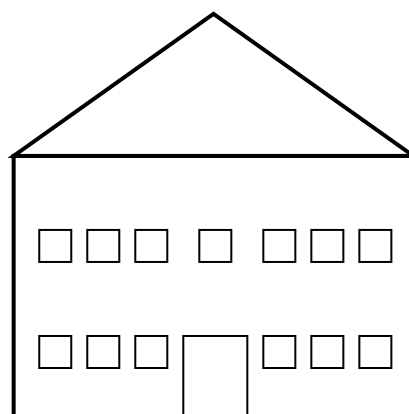
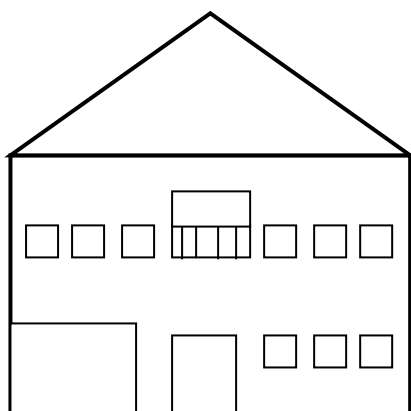
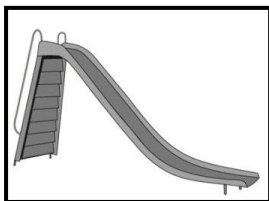
Professores de Atividades Extra Curriculares

1. Como se chama? _____
2. Qual é a atividade que dá? _____
3. Quantos alunos tem? _____

QUESTIONÁRIO

Assistentes Operacionais

1. Como se chama? _____
2. Qual é o trabalho que fez na nossa escola? _____
3. O que gosta mais de fazer? _____



APÊNDICE 9

DATA: _____

DANIEL

DANIEL

DATA: _____

DANIEL

DANIEL

DATA: _____

_____ A N I E L

_____ A N I E L

DATA: _____

_____ A N I E L

_____ A N I E L

DATA: _____

_____ N I E L

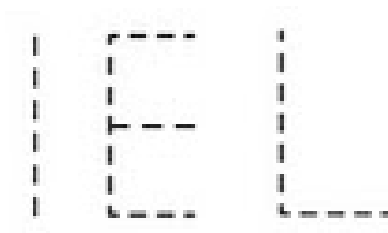
_____ N I E L

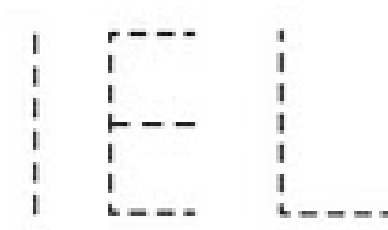
DATA: _____

_____ N I E L

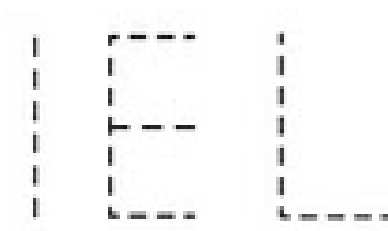
_____ N I E L

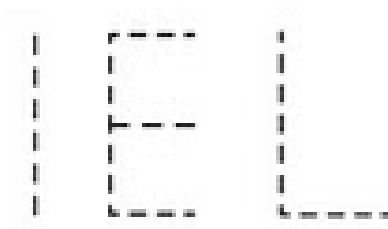
DATA: _____

_____ 

_____ 

DATA: _____

_____ 

_____ 

DATA: _____

_____ EL

_____ EL

DATA: _____

_____ EL

_____ EL

DATA: _____

_____	_____	_____	_____	_____	}
_____	_____	_____	_____	_____	
_____	_____	_____	_____	_____	}
_____	_____	_____	_____	_____	

DATA: _____

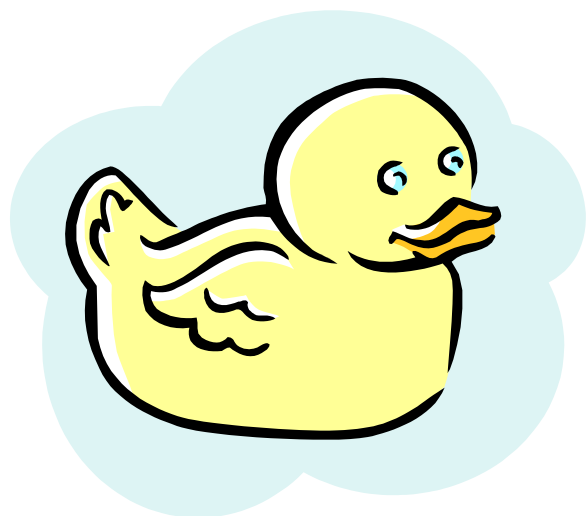
_____	_____	_____	_____	_____	}
_____	_____	_____	_____	_____	
_____	_____	_____	_____	_____	}
_____	_____	_____	_____	_____	

DATA: _____

DATA: _____

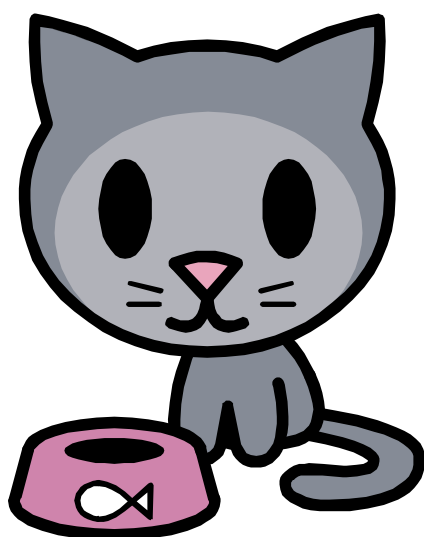
APÊNDICE 10

DATA: _____



PATO

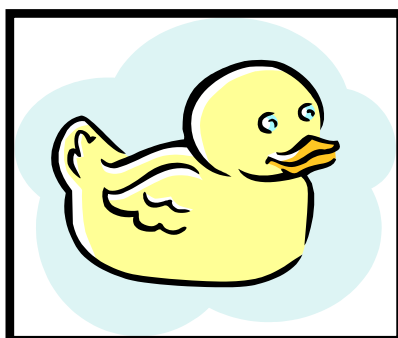
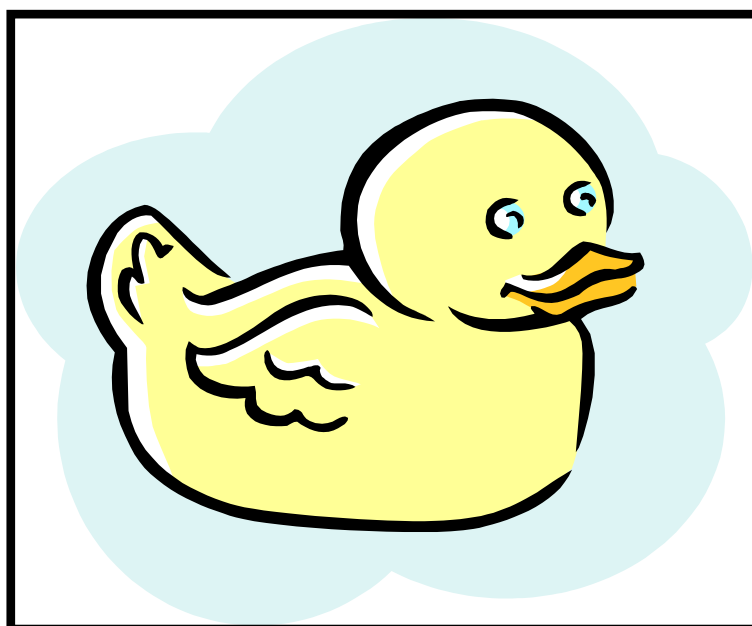
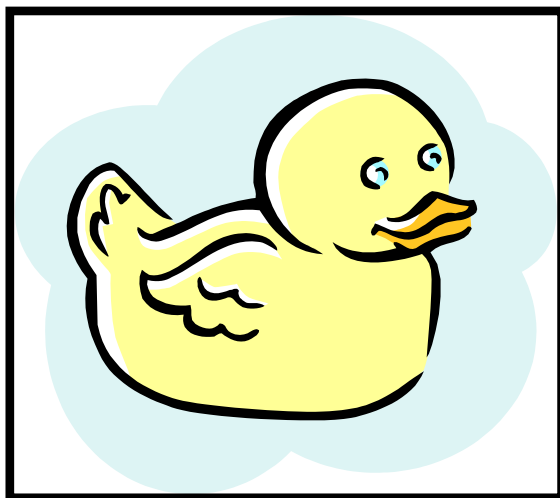
DATA: _____



GATO

DATA: _____

Recorta os patos e cola-os, ordenando do mais pequeno para o maior



DATA: _____

O que é que cada animal come? Liga cada animal ao seu alimento:



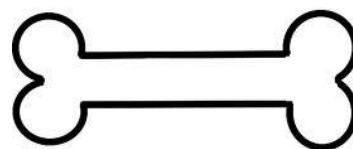
Cão



Milho



Gato



Osso



Coelho



Peixe



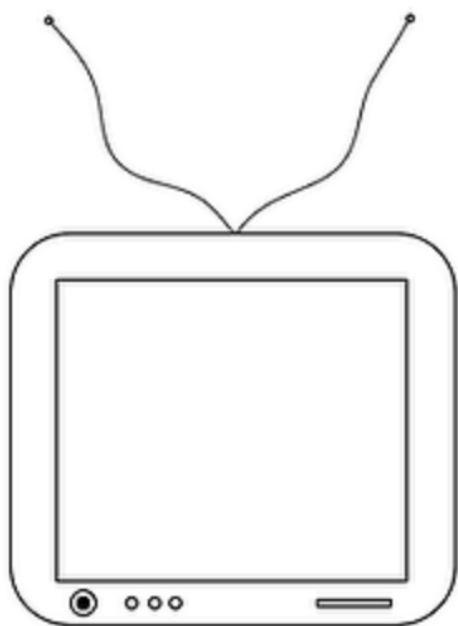
Galo



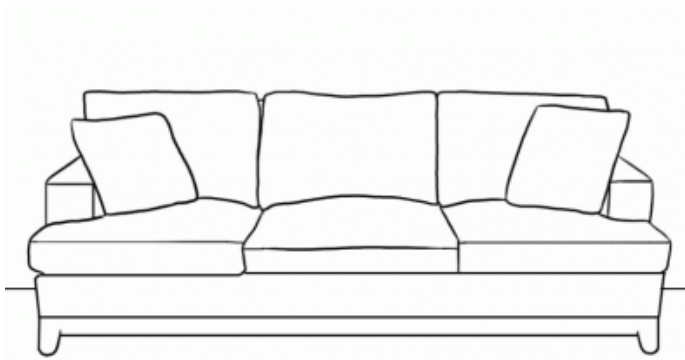
Cenoura

DATA: _____

Pinta os elementos do mesmo grupo:



Televisão



Sofá

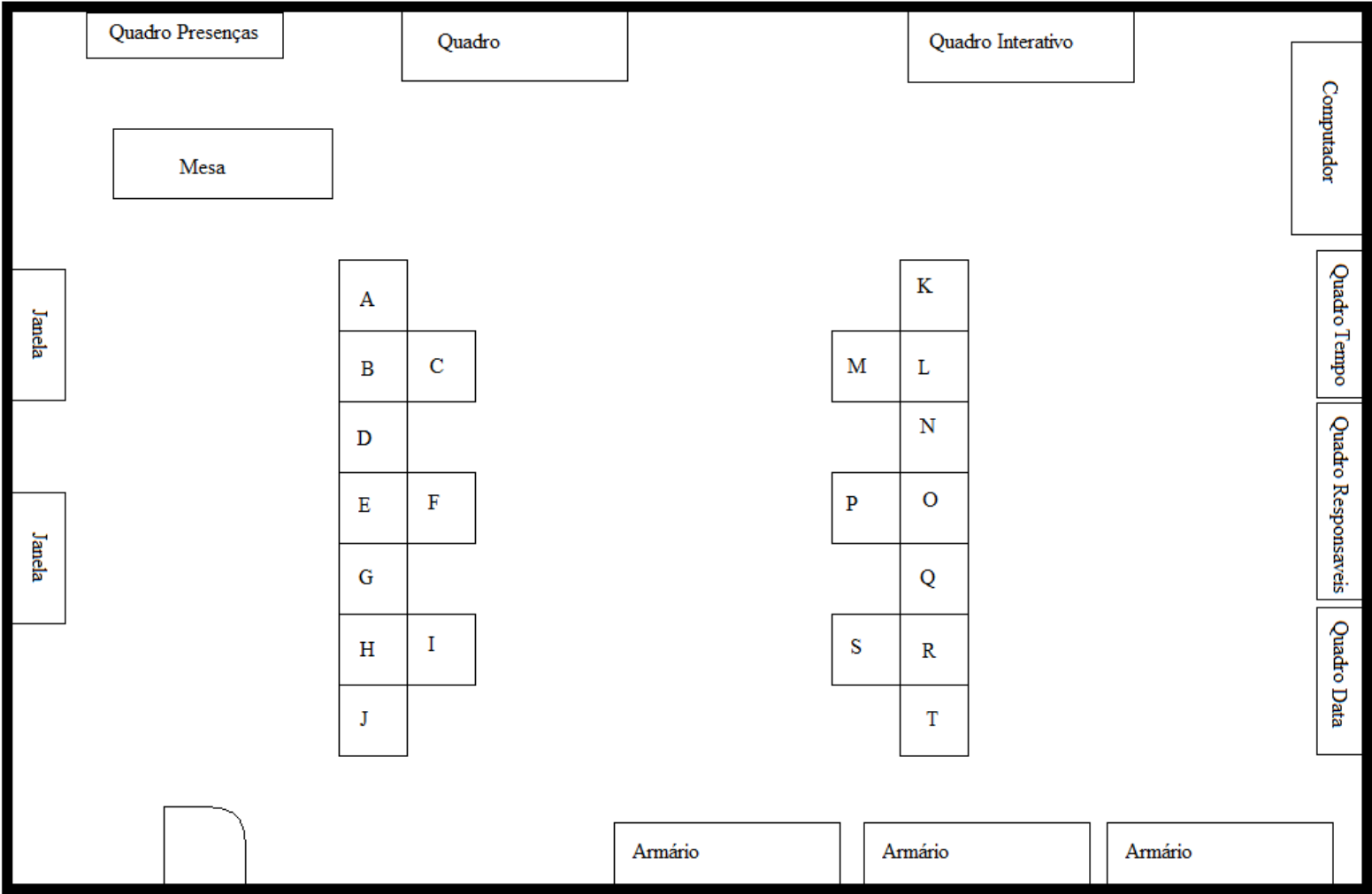


Estante



Frigorífico

APÊNDICE 11.1



PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Grupo: Turma de 1º Ano

Duração: 30 minutos

Data: 14 /06 /2012

Hora: 11:00

Observadora: Não participante (professora de educação especial)

Professora

Alunos

Objetivos da observação:

- Observar a interação professora/aluno;
- Observar a interação aluno/aluno;
- Observar o comportamento do aluno em estudo;
- Observar o tipo de atividades e estratégias desenvolvidas.

HORA	OBSERVADOR	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INGERÊNCIAS
11:00		Início das atividades após o intervalo da manhã. Os alunos entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares. Duas alunas pedem para ir à casa de banho lavar as mãos. A professora acede dizendo-lhes para se despacharem.	Há uma certa agitação
11:05	Professora de educação especial	A professora coloca o CD do livro de Língua Portuguesa no leitor e começam a aparecer as imagens no quadro interativo. Os alunos começam a questionar a professora sobre qual o tema que vão	Após todos os alunos se sentarem aos poucos ficam em silêncio para ouvir a

		trabalhar. A professora diz-lhes que só avança com a atividade quando estiverem todos em silêncio.	explicação da professora
11:09		Após consultar o quadro das tarefas a professora chama os alunos responsáveis pela distribuição dos manuais (Ana Margarida e Simão) para o fazerem. Os dois alunos levantam-se e procedem à distribuição enquanto a professora diz à turma que o texto a trabalhar é o “Sete” da página 142 do manual.	Os alunos vão abrindo os manuais.
11:14		A professora inicia a reprodução do CD sobre o referido texto. Todos os alunos ouvem a leitura do texto, acompanhada de imagens alusivas no quadro interativo. A pedido dos alunos repete o procedimento.	Todos os alunos estão em silêncio.
11:20		Após ter terminado a segunda leitura, a professora desliga o quadro e pergunta aos alunos se têm o manual aberto na página indicada anteriormente. O Daniel partilha o manual com o Martim. A professora dá indicação à Jéssica que inicie a leitura do texto e recomenda aos outros alunos que acompanhem a leitura. A meio do texto a professora pede à Bruna que continue a leitura. Repete o procedimento pondo mais quatro alunos a ler, cada um metade do texto	Durante as leituras o Daniel observa as imagens do livro de leitura do Martim, interpelando-o, por vezes.
11:25		A professora analisa o texto lido com os alunos, questionando-os sobre o conteúdo do texto.	O Daniel acompanha o

11:30	Pergunta ao Daniel qual era o nome de um dos animais de que falava o texto e ele responde que eram sardinhas. De seguida perguntou-lhe quantas eram e perante a dificuldade do aluno em responder pediu ao Martim que o ajudasse pelo que os dois contaram as sardinhas da imagem que eram sete. De seguida interpela mais alguns alunos sobre qual o outro animal que entra na história e os objetos A professora dá indicações aos alunos para realizarem a ficha do manual que está junto ao texto e que continua na página 143. Ao Daniel dá uma folha A4 com várias sardinhas das quais ele tem que pintar sete. Ao Ruben dá um quadro silábico para preencher.	desenrolar da atividade
--------------	--	-------------------------

MATRIZ SOCIOMÉTRICA - ESCOLHAS																							
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	Nº respostas	Nº indivíduos respostas
respostas de indivíduos	A		200	023	132						011		300									9	5
	B				111		222											333				9	3
	C	030			222						131	303										9	4
	D			020			202				313	121										9	4
	E		012	300			101		030	223												9	5
	F	020	200		132						010	301						003				9	6
	G	001		030	020		200				100	012						300			003	9	8
	H		013	030	002												101	200	320			9	6
	I				300	212	121	030	003													9	5
	J	030	300	023	010			002				001					100	200				9	8
	K			002	200			010			001		003		030		120		300			9	8
sexo feminino	L			030										111		203	022	300				9	5
	M												133			211				322		9	3
	N												200			300	133	011	022			9	5
	O												332	111						200	023	9	4
	P											302	030					111	223			9	4
	Q												333			211			122			9	3
	R												233			111	322					9	3
	S											300		211	122					033		9	4
T													330	222	113				001		9	4	
		031	322	153	675	111	542	021	011	111	344	526	544	665	010	333	734	755	444	212	134		
		4	7	9	18	3	11	3	2	3	11	13	13	17	1	9	14	17	12	5	8		
		4	5	7	10	1	5	3	2	1	6	7	6	7	1	3	7	8	6	4	4		
Legenda		1º critério: classe				B - Criança doencadeada da escola																	
		2º critério: recreio				* Criança não presente																	
		3º critério: casa																					

MATRIZ REJEIÇÕES																							
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	Nº de excluídos	Nº de indivíduos excluídos
SEXO MASCULINO	A					111																3	1
	B																					3	1
	C	111																				3	2
	D	101				010																3	3
	E	010			100							001										3	2
	F					101				010												3	3
	G					100				001						010						3	2
	H					100													011			3	1
	I	111																				3	3
	J									010					001		100					3	2
	K	010				100				001												3	3
SEXO FEMININO	L								001	010										100		3	3
	M									111												3	1
	N	100				001				010												3	3
	O									011										100		3	2
	P					100				010						001						3	3
	Q					111																3	1
	R					010				101												3	2
	S				010	100				001												3	3
	T	111																				3	1
total por critério		554	000	000	110	844	000	000	001	276	000	001	000	001	000	101	010	000	000	000	211		
total combinado		14	0	0	2	16	0	0	1	15	0	1	0	1	0	2	1	0	0	0	4		
Nº de indivíduos por quem cada um é excluído		7	0	0	2	11	0	0	1	11	0	1	0	1	0	2	1	0	0	0	3		
Legenda		1º critério classe 2º critério recreio 3º critério casa B - Criança desencadeadora do estudo																					

Guião da 1ª entrevista

Objetivo geral: - Fazer o balanço global do trabalho desenvolvido, em sala de aula, de Fevereiro a Junho

Entrevistada: Professora do 1º Ciclo titular de sala, na qual está integrada uma criança portadora de trissomia 21.

Designação do bloco	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
A - Legitimação da entrevista; - Motivação da entrevistada.	- Tornar a entrevista: • Pertinente; • Oportuna; • Necessária. - Provocar o envolvimento da entrevistada. - Garantir a confidencialidade.	- O porquê e para quê da entrevista: • Avaliar o trabalho desenvolvido, em sala de aula, de fevereiro a junho.	- Entrevista semi directiva; - Linguagem apelativa e adotada à entrevistada; - Tratar bem a entrevistada; - Arranjar local aprazível; - Pedir para gravar a entrevista; - Agradecer a disponibilidade da entrevistada para a realização da entrevista.
B - Contributo das práticas para o desenvolvimento de competências académicas	- Fazer o levantamento dos progressos dos alunos	- Balanço global; pontos fortes; pontos fracos;	- Estar atenta às reações da entrevistada; - Não lhe causar embaraços (gestos, palavras, expressões faciais e outras);

Designação do bloco	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
C - Contributo das práticas para o desenvolvimento de competências sociais	- Fazer o levantamento dos progressos dos alunos a nível das competências sociais	- Alteração global nos comportamentos; - Observações sobre o comportamento de alguns elementos do grupo	- Nunca demonstrar divergência das suas opiniões. - Revelar interesse pelo trabalho realizado.
D - Caracterização da parceria prof. titular/prof. de E. Especial	- Recolher a opinião sobre a forma como o trabalho desenvolvido em conjunto se processou	- Quais as expectativas, - Aspectos positivos e negativos;	- Tomar atenção às expressões corporais durante o discurso. - Estar atenta e nunca explorar a privacidade da entrevistada;
E - Repercussões na prática educativa	- Recolher informação sobre o impacto do trabalho desenvolvido nas suas práticas futuras	- Quais as estratégias a alterar e metodologias; - Vantagens e desvantagens das mesmas; -	- Nunca demonstrar divergência das suas opiniões. - Revelar interesse pelo trabalho realizado.
F - Dados Complementares	- Proporcionar ao entrevistado disponibilidade para este manifestar a sua opinião por outro assunto que considere relevante	- Agradecimentos	

PROTOCOLO DA ENTREVISTA 2 À PROFESSORA DO 1º CICLO TITULAR DA TURMA ONDE ESTÁ INTEGRADA A CRIANÇA EM ESTUDO

Contextualização da situação:

Turma do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico composta por 20 Crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, sendo uma delas portadora de trissomia 21.

A entrevista foi realizada nas instalações da escola onde será desenvolvido o projeto, na Biblioteca.

Antes do início da entrevista, a entrevistadora solicitou autorização para efetuar a gravação da mesma.

Objetivos da entrevista:

- Fazer o balanço global do trabalho desenvolvido, em sala de aula, de Fevereiro a Junho
- Recolher informação sobre o contributo das práticas desenvolvidas: trabalho cooperativo e diferenciação pedagógica inclusiva para o desenvolvimento de competências académicas
- - Recolher informação sobre o contributo das práticas: trabalho cooperativo e diferenciação pedagógica inclusiva para o desenvolvimento de competências sociais
- Analisar a parceria professor titular/ professor de E. Especial
- - Recolher informação sobre as repercussões na sua prática educativa
- Entrevistada: Professora titular da sala.

E - Após esta intervenção, gostaria de saber qual o balanço que fazes e quais os pontos fortes e fracos que apontas.

P - Quanto aos pontos fortes eu penso que o balanço do trabalho que desenvolvemos foi muito bom. Podermos estar as duas a trabalhar com a turma foi uma experiência nova para mim e realmente torna o trabalho muito mais interessante. Duas cabeças pensam melhor do que uma. Eu nunca tinha trabalhado assim com uma colega e demo-nos as duas muito bem.

A forma como apresentamos os trabalhos também foi bastante motivadora para a turma e ajudou imenso o Daniel e não só todos os outros também. O Alexandre, por exemplo, também evoluiu muito.

Pontos fracos... acho que o mais negativo é o pouco tempo que tu estás na sala. Precisava de mais tempo contigo a dar apoio para ter tempo para os que precisam de um apoio mais individualizado.

E - Consideras que a prática desenvolvida, com a turma em geral, contribuiu para o desenvolvimento das competências académicas, ou seja, conseguiu-se trabalhar conteúdos programáticos?

P – Claro que sim. Nós baseamos a nossa programação nos conteúdos programáticos do 1º ano. Inclusive serviu para darmos algumas noções que eu estava a ter dificuldade que eles compreendessem como foi o caso daquelas duas sessões sobre matemática a das tabelas de adição e da dezena. Foi muito giro. Claro que um professor sozinho tem dificuldade em fazer aquele trabalho.

O trabalho de grupo para fazer pesquisa também foi muito bom. Eles aprendem melhor as coisas assim.

Neste momento, para além do Daniel só o Ruben é que não conseguiu aprender a ler mas também não tem condições nenhuma, coitadinho. Ontem

contou que o pai se zangou com a amiga grande, que gritou muito. Vem sempre cheio de sono e, depois de almoço deixa-se dormir na mesa.

E - Em relação às competências sociais que alterações se manifestaram ao nível dos comportamentos?

Aqui é onde eu penso que temos uma melhoria maior. O comportamento do Daniel alterou-se completamente. Já não sai da sala, o que para mim é muito bom pois estava sempre com aquela preocupação de não saber onde ele estava e a mandar constantemente os colegas a ver dele, já conseguimos outras atividades para ele fazer na sala e ele parece que percebeu que a sala é para trabalhar. Ainda hoje esteve muito sossegadinho a trabalhar com aquele jogo novo do computador sobre matemática, o “contar e ordenar”, não é? O Alexandre também está mais calmo pois como tem a Daniela de um lado e o Tiago do outro e eles são muito atinadinhos conseguem ajudá-lo a trabalhar melhor. A ideia de colocar as mesas com aquela disposição também foi muito boa pois eles continuam a ver para o quadro e organizam-se melhor para trabalhar entre eles. Normalmente no final do dia já estão muito cansados, sobretudo nos dias de sair às 17:30, e a ideia de no final do dia fazer trabalho autónomo a pares foi ótima pois a essa hora já não ouviam nada.

E- Como caracterizas a parceria estabelecida entre nós (professor titular de turma/ professora de Educação Especial)?

A parceria estabelecida entre nós foi excelente. O único problema é ser pouco tempo. Eu tinha um pouco de receio de ter outra colega dentro da sala porque é um pouco intimidante mas contigo senti-me muito bem e conseguimos trabalhar as duas..

E – Muito obrigado. Achas que este trabalho desenvolvido por nós vai ter implicações na tua prática no futuro? Tens intenção de continuar a utilizar estas metodologias na tua prática?

Penso que para o próximo ano letivo vamos continuar a trabalhar as duas pois tu vais continuar a vir à minha sala para dar apoio ao Daniel. Era bom que conseguisses mais tempo para o apoio. Ele precisava.

Na sala vou continuar a manter aquelas rotinas que iniciamos para começar o dia com o preenchimento dos quadros e claro que vou manter o trabalho a pares e de grupo. Se calhar devíamos fazer alguma coisa que envolvesse a colega que tem a outra turma do 1º ano. Eu falei na reunião de Conselho de Ano sobre o que estávamos a fazer e ela mostrou-se interessada em participar nos nossos projetos.

E Há mais algum assunto que gostasses de abordar durante a entrevista?

P Não, acho que já abordamos todos os assuntos.

E Mais uma vez obrigado pela tua disponibilidade e atenção ao dispores do teu tempo para esta entrevista.

Categorização dos dados da entrevista 2					
Categoria	Sub categoria	Indicadores	Frequência		
			Indicadores	Sub categoria	Categoria
Parceria Pedagógica	Aspetos positivos	- o balanço do trabalho que desenvolvemos foi muito bom	1	7	12
		- Duas cabeças pensam melhor do que uma	1		
		- demo-nos as duas muito bem	1		
		-A forma como apresentamos os trabalhos também foi bastante motivadora para a turma	1		
		- A parceria estabelecida entre nós foi excelente	1		
		-contigo senti-me muito bem	1		
		-consequimos trabalhar as duas..	1		
	Aspetos negativos	- o pouco tempo que tu estás na sala	1	5	
		- Precisava de mais tempo contigo a dar apoio para ter tempo para os que precisam de um apoio mais individualizado	1		
		- Claro que um professor sozinho tem dificuldade em fazer aquele trabalho	1		
- O único problema é ser pouco tempo		1			
- Eu tinha um pouco de receio de ter outra colega dentro da sala		1			

Contributo das práticas para o desenvolvimento de competências académicas	A nível do grupo/turma	Claro que sim baseamos a nossa programação nos conteúdos programáticos do 1º ano serviu para darmos algumas noções que eu estava a ter dificuldade que eles compreendessem Eles aprendem melhor as coisas assim. só o Ruben é que não conseguiu aprender a ler duas sessões sobre matemática a das tabelas de adição e da dezena O trabalho de grupo para fazer pesquisa também foi muito bom	1 1 1 1 1 1 1	7	9
	A nível do aluno desencadeador do estudo	já conseguimos outras atividades para ele fazer na sala ele parece que percebeu que a sala é para trabalhar	1 1	2	

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Frequência		
			Indicadores	Sub categoria	Categoria
Contributo das práticas para o desenvolvimento de competências sociais	A nível do grupo/turma	O Alexandre também está mais calmo eles são muito atinadinhos conseguem ajudá-lo a trabalhar melhor eles continuam a ver para o quadro e organizam-se melhor para trabalhar entre eles no final do dia fazer trabalho autónomo a pares foi ótima	1 1 1 1	4	8
	A nível do aluno desencadeador do estudo	Aqui é onde eu penso que temos uma melhoria maior O comportamento do Daniel alterou-se completamente Já não sai da sala Ainda hoje esteve muito sossegadinho a trabalhar	1 1 1 1	4	

Categoria	Sub categoria	Indicadores	Frequência		
			Indicadores	Sub categoria	Categoria
- Repercussões na prática educativa	Estratégias/metodologias a adotar	Penso que para o próximo ano letivo vamos continuar a trabalhar as duas	1	5	5
		vou continuar a manter aquelas rotinas que iniciamos	1		
		vou manter o trabalho a pares	1		
		e de grupo	1		
		devíamos fazer alguma coisa que envolvesse a colega que tem a outra turma do 1º ano	1		

Guião de entrevista Mãe 2

Objetivo geral: Recolher a opinião da entrevistada sobre a forma como decorreu o ano letivo.

Entrevistada: Mãe de uma criança com diagnóstico de trissomia 21..

Designação do bloco	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
A - Legitimação da entrevista; - Motivação da entrevistada.	- Tornar a entrevista: • Pertinente; • Oportuna; • Necessária. - Provocar o envolvimento da entrevistada. - Garantir a confidencialidade	- O porquê e para quê da entrevista: • Avaliar a forma como decorreu o ano letivo que está a terminar; • Programar a intervenção do ano seguinte;	- Entrevista semi directiva; - Linguagem apelativa e adoptada à entrevistada; - Tratar bem a entrevistada; - Arranjar local apazível; - Pedir para gravar a entrevista; - Agradecer a disponibilidade da entrevistada para a realização da entrevista.
B - Postura do aluno face à escola	- Recolher, sob o ponto de vista da mãe, a forma como a criança percebe a escola e as terapias	-Atitudes com os colegas -Atitudes com os professores -Atitudes face à escola	- Estar atenta e nunca explorar a privacidade da entrevistada; - Não lhe causar embaraços (gestos, palavras, expressões faciais e outras); - Mostrar disponibilidade e abertura para as situações que forem relatadas.

Designação do bloco	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
C - Contributo da escola para o desenvolvimento de competências académicas e sociais do aluno	- Fazer o levantamento da opinião da mãe sobre os progressos do aluno a nível académico e social	- A escola; - As terapias; - A piscina;	- Nunca culpabilizar a mãe ou dar isso a entender; - Revelar interesse e disponibilidade para ajudar a resolver qualquer problema que surja.
D - Caracterizar a participação da mãe no processo educativo	- Caracterizar os comportamentos e atitudes da mãe face a vida escolar do seu educando	- Acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos; - Participação na vida escolar;	- Nunca demonstrar divergência das suas opiniões; - Mostrar disponibilidade e abertura para procurar soluções para os problemas abordados.
E - Dados complementares	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos • Agradecer o contributo prestado -	Vivências Constrangimentos Agradecimentos	

Protocolo da entrevista à mãe da criança em estudo

- Contextualização da situação:

Criança com diagnóstico de trissomia 21, de 8 anos, a frequentar uma turma de 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Entrevista realizada na Biblioteca da Escola que a criança frequenta.

Antes do início da entrevista, a entrevistadora solicitou autorização para efetuar a gravação da mesma.

- Objetivos da entrevista:

- Recolher dados para saber a opinião da entrevistada sobre:

- A forma como decorreu o ano letivo;
- A atitude da criança face à escola;
- Ganhos académicos e sociais;
- Intervenção da mãe no processo educativo.

- Entrevistada: Mãe da criança em estudo.

E: Agora que o ano letivo terminou, eu gostava que me desse a sua opinião sobre a forma como decorreu, o que é que achou que correu melhor e o que é que achou que correu pior.

M: Aqui na escola correu bem. Aqui na escola foi ótimo. Ele nunca fez nenhuma birra, gostava de vir para a escola. Ainda hoje falou da escola. Correu bem. Em Aranguez também correu, tirando uma fitinhas que ele fazia, que não queria ir para lá. Ele parece que escolhe mesmo os sítios certos para fazer as birras, principalmente em frente à GNR. Geralmente quando chegamos em frente à GNR, o Daniel faz birras.

E: E a qual das terapia é que ele não queria ir?

M: Era igual. Não gostava era da escola de Aranguez. Não sei se era por ver os miúdos mais velhos do que ele... Da Patrícia e do Alberto ele

gosta muito. O Alberto puxa muito por ele e às vezes ele faz fita mas gosta muito dele. Agora para o fim já estava um bocadinho mais... Mais convencido. Agora para o fim já estava mais convencido porque ele estava a chegar à conclusão que era aqueles dias para a Aranguez, aqueles dias aqui para a ginástica e aqueles dias para o banho. O banho sim ele adora. O professor de natação já me disse “Mãe temos aqui um grande nadador”. Às vezes apanha o João distraído e vai para o meio da piscina.

E: Em relação à escola o que é que achou do trabalho feito com o Daniel?

M: Eu nunca pensei dele ser capaz de estar na escola como está. Eu dantes às vezes depois do intervalo passava por aqui ou as vizinhas diziam-me que viam o Daniel na rua. Da Páscoa pra cá nunca mais.

Mesmo as enfermeiras no hospital diziam assim: “Mãe, o Daniel está mais desenvolvido, fala mais, e já se faz por explicar”. É verdade. Mas está mais comunicativo, ele comunicou muito bem com os médicos, com os enfermeiros. E elas diziam-se que ele estava mais comunicativo, estava mais homenzinho, mas sossegadinho. Dizia bom dia e até amanhã a toda a gente.

E: Então pensa que a escola ajudou nessa evolução do Daniel?

- M: Em tudo. O Daniel era uma criança que pouco se dava com as pessoas adultas. Lá no infantário, eram “aquelas pessoas”. E o Daniel desde que veio aqui para a escola, dá-se com toda a gente. Está muito mais aberto. Na quarta-feira, depois de irmos do hospital, da consulta, fomos ao Pingo-Doce comprar frango. E as senhoras do Pingo-Doce já estão habituadas a vê-lo comigo às compras e gostam muito dele. Desde que eu comecei a levá-lo comigo para fazer as compras já toda a gente o conhece. E os seguranças, toda a gente. E ele já sabe o sítio de quase tudo. Eu digo “Daniel vai buscar leite, ou pão, ou café” e ele vai. E passou a funcionária com o carro dos iogurtes e das manteigas para ir arrumar na prateleira. E ele foi atrás dela e perguntou: “Queres ajuda?”, e ela disse: “Quero, anda comigo! Mãe, ele vai comigo.” E eu fiquei descansada onde estava, estava na charcutaria, estava a vê-lo. Ela dizia os iogurtes que queria e ele dava-lhos. Ela disse: “Daniel, vai à mãe, que

eu agora vou buscar mais coisas.” E ele realmente veio direito a mim. Eu disse-lhe: “Olha, anda cá à mãe.” De repente deixo de o ver. E não é que ele se foi enfiar dentro do armazém com ela? E o que é que a moça pensou? Que eu o tivesse visto ir para o armazém atrás dela. Eu entrei em pânico dentro do Pingo Doce. E o segurança dizia-me: “Ele para a rua não foi, mãe. Porque eu vi-o entrar e não o vi sair.” Então é que uma das senhoras da caixa tinha-me dito: “Olhe que ele está ali dentro, dentro do armazém!” Eu pedi licença para entrar lá dentro para ver. E ele andava lá dentro todo contente, todo encantado da vida. **Por um lado é bom ele estar mais dado mas também é perigoso.**

E: Faz parte do crescimento.

Pois faz e eu já comecei a levá-lo às outras lojas a fazer os mandados. Agora vai para todo o lado. Mesmo na farmácia. Ele já conhece toda a gente da Farmácia de Portugal. Quando era mais novo não falava, mas agora não, **vai lá, tira a senhazinha, gosta muito de a tirar e senta-se na cadeirinha à espera. A médica também o achou mais crescido** porque **ele dantes fugia-me. Assim que visse um pombo fugia e agora já não.**

Ele não gosta de andar de mão dada, mas já anda ao pé de mim.

E: E os trabalhos de casa, como é que funcionam?

M: **Até nisso as coisas já vão bem. Ele dantes não queria fazer, dizia “Não à cola”, só queria fazer na escola** e o pai dizia à frente dele para deixá-lo. Mas depois eu e a mana dissemos que não, que era para o bem dele e **ele lá começou a fazer**, Tem dias depois do banho que ainda faz birra mas também é tão pouquinho que eu digo “Não **tens de fazer, se não, não vês o Panda**” e ele acaba por fazer. **O pai quando viu que ele já escreve o nome até ficou embaçado.** Depois **quis levar o trabalho para a cadeia para mostrar aos colegas. Já disse a todos que o filho já sabe usar o computador melhor que ele.**

E: E em relação às tarefas que ficaram de ser trabalhadas em casa?

M: **Ele já faz tudo sozinho. Veste-se, lava-se, tudo. Só para tomar banho é que precisa duma mãozinha. Já comecei a ensiná-lo a usar a faca mas ele ainda não se ajeita muito.**

E: Para o próximo ano letivo há alguma coisa em especial que gostasse que trabalhássemos com o Daniel?

- M: Quero que continue como está. Porque acho que ele está ótimo.
Gosta muito das professoras e dos coleguinhas...Estou muito contente.

Categorização dos dados da entrevista à mãe 2						Anexo 5.3
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência			
			Indicadores	Subcategoria	Categoria	
Avaliação do trabalho desenvolvido	Aspetos positivos	Aqui na escola correu bem Aqui na escola foi ótimo Ele nunca fez nenhuma birra Gostava de vir para a escola Ainda hoje falou da escola Correu bem Em Aranguez também correu	1 1 1 1 1 1 1	7	11	
	Aspetos negativos	Tirando uma fitinhas que ele fazia não queria ir para lá Por um lado é bom ele estar mais dado mas também é perigoso As vizinhas diziam-me que viam o Daniel na rua	1 1 1 1	4		

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência		
			Indicadores	Subcategoria	Categoria
Como a criança percebe a escola e as atividades extra curriculares (segundo a mãe)		gostava de vir para a escola	1	7	7
		Ainda hoje falou da escola	1		
		Da Patrícia e do Alberto ele gosta muito	1		
		às vezes ele faz fita mas gosta muito dele	1		
		O banho sim ele adora	1		
		O professor de natação já me disse "Mãe temos aqui um grande nadador"	1		
		Gosta muito das professoras e dos coleguinhas	1		
Contributo da escola para o desenvolvimento de competências acad�micas e sociais do aluno	Competências acad�micas	nunca pensei dele ser capaz de estar na escola como está	1	6	
		o Daniel está mais desenvolvido	1		
		fala mais, e já se faz por explicar	1		
		O pai quando viu que ele já escreve o nome até ficou embaçado	1		
		quis levar o trabalho para a cadeia para mostrar aos colegas	1		
		Já disse a todos que o filho já sabe usar o computador melhor que ele.	1		

	Competências sociais	Da Páscoa pra cá nunca mais está mais comunicativo, ele comunicou muito bem com os médicos estava mais homenzinho, mas sossegadinho Dizia bom dia e até amanhã a toda a gente. o Daniel desde que veio aqui para a escola, dá-se com toda a gente Está muito mais aberto. vai lá, tira a senhazinha, gosta muito de a tirar e senta-se na cadeirinha à espera A médica também o achou mais crescido ele dantes fugia-me. Assim que visse um pombo fugia e agora já não	1 1 1 1 1 1 1 1 1	10	16
Caracterização da participação da mãe no processo educativo	Acompanhamento dos trabalhos	Até nisso as coisas já vão bem Ele dantes não queria fazer , dizia “Não à cola só queria fazer na escola ele lá começou a fazer tens de fazer, se não, não vêes o Panda” e Ele já faz tudo sozinho. Veste-se, lava-se Só para tomar banho é que precisa duma mãozinha já comecei a ensiná-lo a usar a faca mas ele ainda não se ajeita muito.	1 1 1 1 1 1 1 1 1	9	9

ANEXOS



Serviço de Genética Médica

Laboratório de Citogenética

ANÁLISE Nº: 040277

NOME:

ENVIADO POR: H.Setúbal

PRODUTO: Sangue periférico

DATA DE ENTRADA: 14/05/04

RELATÓRIO

Realizaram-se culturas de linfócitos e os cromossomas foram corados pela técnica de bandas GTL.

Foram analisadas 5 metafases e contados os cromossomas em 15 metafases.

O estudo revelou a existência de 47 cromossomas em todas as células examinadas, de um indivíduo do sexo masculino sendo o supranumerário um cromossoma n.º 21. Trata-se de uma trissomia 21 livre (Síndrome de Down).

CARIOTIPO: 47,XY,+ 21

Imagem em anexo

DATA: 19/05/04


Citogeneticista: Dr.ª Clare Ferreira Pinto

Está conforme o original.
Agrup. Vertical Escolas Cetóbriga
Setúbal 27 de 06 de 2004.
Assinatura do responsável



Rua da Junqueira, 126 - 1349-019 LISBOA
Mod. 53 - Cod 5364097

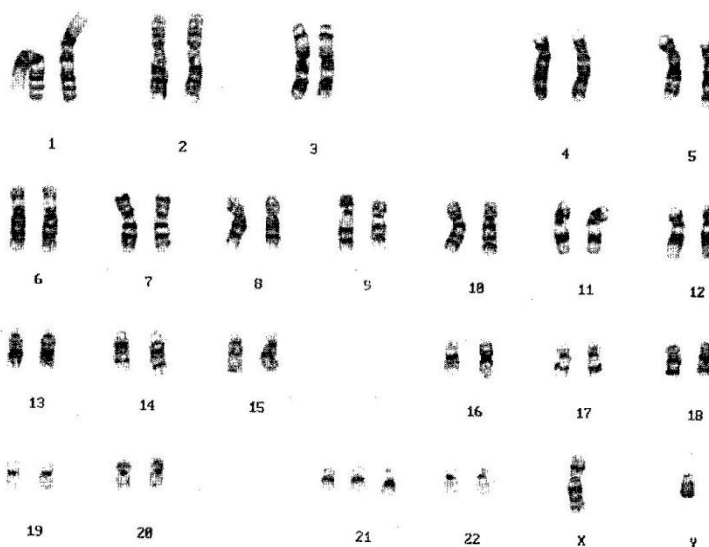


Serviço de Genética Médica
Laboratório de Citogenética

NOME

AMOSTRA Sangue

Nº LAB. 040277



Resultado

47,XY,+21

NOTA: Relatório anexo

LEICA Q550CW - Sistemas para Citogenética

Data 19-05-2004

Citogeneticista C. Ferreira Pinto

Rua da Junqueira, 126 - 1349-019 LISBOA

M00. 53 - C04. 5334007



Setúbal

Relatório de Avaliação em Tecnologias de Apoio

Nome: _____ Data de Nascimento: _____

Escola/Código: EB1/JI nº8 de Setúbal (Bairro da Conceição)

Morada da Escola: Rua Campos Rodrigues

Agrupamento de Escolas Cetóbriga

Responsável pelo pedido: Ana Maria Barros Ferreira

Data Avaliação/Responsável: 23/4/2012 / Prof. Emília Baliza

Objectivos da Avaliação: Avaliar a necessidade de o aluno utilizar ajudas técnicas como ferramentas facilitadoras e estimuladoras da comunicação e do seu desenvolvimento global.

Síntese de Dados:

O _____ tem 7 anos e 11 meses. Frequenta o 1º ano de escolaridade, na EB1/JI da nº8 de Setúbal (Bairro da Conceição), Agrupamento de Escolas Cetóbriga, em Setúbal.

O aluno, com diagnóstico de Trissomia 21, precisa de estímulo constante e apoio individualizado de um adulto para realizar qualquer atividade.

Durante a avaliação, onde estiveram presentes a mãe e a professora de Educação Especial, o Daniel começou por manifestar-se pouco colaborante, mantendo períodos de atenção/concentração curtos e um grafismo muito incipiente.

Ao utilizar o computador, a motivação, interesse e tempos de atenção aumentaram muito significativamente.

Centro de Recursos TIC para a Educação Especial
Tel/Fax: 265 50 95 47 • <http://crticsetubal.webnode.com/>
E-mail: crticsetubal@hotmail.com • emiliabaliza@hotmail.com • jpaulobico@gmail.com
Escola Básica 2,3 Aranguez • Rua do Mirante • 2910-609 Setúbal
Tel.: 265 54 11 20 • Fax: 265 54 11 25



Setúbal

Tecnologias sugeridas:

- Utilização de materiais estruturados para aquisição de conceitos matemáticos elementares (ex. *Cuisenaire*)
- Desenvolver competências da motricidade fina, nomeadamente com recurso à utilização consistente de **grafismos** (traços base).
- Utilizar computador com **ecrã tátil**.
- **Tux Paint** para treino de controle do rato e desenho livre - disponível em <http://www.tuxpaint.org/download/>
- **Mini-Sebran** – para desenvolvimento de competências básicas, disponível na internet em: <http://www.wartoft.nu/software/sebran/portuguese.aspx>
- **Sebran's ABC** para treino da memória visual e de localização das letras no teclado – disponível em <http://www.wartoft.nu/software/sebran/>
- **Childsplay** – para desenvolvimento de competências básicas, adequando às necessidades do aluno, disponível na Internet em: <http://childsplay.softonic.com.br/>
- Continuar a utilizar os **Jogos da Mimocas**

O CRTIC continuará a acompanhar o caso e intervirá sempre que necessário e solicitado.

Setúbal, 17 de Maio de 2012

Emília Baliza
(Responsável pelo CRTIC)

Centro de Recursos TIC para a Educação Especial
Tel/Fax: 265 50 95 47 • <http://crticsetubal.webnode.com/>
E-mail: crticsetubal@hotmail.com • emiliabaliza@hotmail.com • jpaulobico@gmail.com
Escola Básica 2,3 Aranguez • Rua do Mirante • 2910-609 Setúbal
Tel.: 265 54 11 20 • Fax: 265 54 11 25

Centro Hospitalar de Setúbal, E.P.E.
Hospital de S. Bernardo
Serviço de Pediatria
Consulta de Desenvolvimento

Relatório Médico

Identificação:

Data de Nascimento:

O menino de 7 anos é seguido nesta consulta apresentar trissomia 21.

No 1º ano de vida apresentou hipotonia importante com melhoria progressiva. Iniciou marcha autónoma aos 20 meses. Iniciou fisioterapia no 1º ano de vida, estimulação precoce no 2º ano de vida e terapia da fala no 3º ano de vida (APPACDM).

Aos 11 meses foi diagnosticada hipoacusia bilateral média. Mantém seguimento em consultas de ORL e foi operado às adenóides com melhoria. Tem mantido seguimento na consulta de Cardiologia Pediátrica por apresentar persistência do canal arterial. Tem sido observado também em consulta de Oftalmologia e desde há 1 ano usa óculos.

O apresentou muitas infecções respiratórias graves que motivaram múltiplos internamentos e seguimento em consulta de Pneumologia.

De acordo com o que seria de esperar, o apresenta atraso global do desenvolvimento psico-motor, sempre com ganhos graduais. O seu vocabulário tem vindo a aumentar, já identifica objectos de uso comum e já constrói pequenas frases, mantendo no entanto erros de articulação importantes. Faz rabiscos circulares mas não desenha o círculo ou a cruz.

Tem indicação para continuar a receber apoio do ensino especial e terapia da fala.

Setúbal, 06 de Junho de 2011

Cristina Figueiredo

Está conforme o original.
Agrup. Vertical Escolas Cetóbriga
Setúbal, de 2011.



Relatório de Avaliação de Terapia da Fala**Nome:****Data de nascimento:** 11/05/2004**Idade:** 8A: 02M**Estabelecimento de ensino:** EB1

Ano letivo: 2011/2012

Resultados da Avaliação

O XXX tem 8 anos e 2 meses e está matriculado no 2ºano, na EB1. Uma vez por semana, desloca-se à EB2,3 sede do Agrupamento para ter o apoio de Terapia da Fala.

Em relação ao início do ano letivo, o XXX melhorou bastante a nível do comportamento. Foi citado, anteriormente, as dificuldades em trabalhar com o XXX, os seus comportamentos de oposição, a sua teimosia a não acatar qualquer ordem ou proposta de trabalho. Um ano depois, é visível a grande mudança a esse nível. Atualmente, o XXX consegue estar uma hora sentado a trabalhar. Tem de ser um trabalho mais lúdico, pois o seu défice de atenção é grande, mas já não foge, não se senta no chão, não se nega a participar, pelo contrário. Está um menino mais sorridente, alegre e muito comunicativo, sempre com muitas perguntas e assuntos dos quais gosta de falar.

Utilizando uma tabela para caracterizar as suas competências temos que:

	Expressão/Compreensão
Objetos	Tem um vocabulário razoável nesta área.
Ações	Apresenta dificuldades na nomeação de ações. Na avaliação, conseguiu nomear 5/10 ações. Já na compreensão, está bem melhor pois identificou 10/10 ações. Ao longo do 1º Período, esta foi uma área bastante trabalhada, sendo que o Daniel já consegue nomear algumas das ações que não conseguia no início do ano como, por exemplo, “assoar”, “cheirar”, “pentear”, etc.

Associação de imagens relacionadas	Apresenta algumas dificuldades mas tem vindo a melhorar ao longo do período.
Categorias	Aquando da avaliação, não conseguia nomear as categorias nem agrupar os itens por categorias. Ao longo do período, esta foi uma área bastante trabalhada e, neste momento, o Daniel já consegue agrupar “Frutas”, “Animais”, “Roupas” e “Doces” e nomeia mais facilmente os dois primeiros.
Cores	Esta área é bastante difícil para o Daniel. Desde o início do ano que as cores são trabalhadas e ele não consegue apreendê-las. Normalmente, nomeia quase tudo como “amarelo”. Por vezes, acerta, mas logo a seguir erra.
Partes do corpo	Dificuldade em nomear “cotovelo” e “queixo”. De resto, não apresenta dificuldades.
Sequência de imagens	Não consegue ordenar sequências de 2 cartões.
Numeração	Muito inconstante. Por vezes conta até 10 sem ajuda, outras vezes não consegue contar nem até 5. Não reconhece os números.
Noções espaciais	Identifica “em cima”, “em baixo” e “dentro” e fora e “À frente” e “Atrás” não reconhece “longo” e “curto”.

Relativamente à articulação do , a sua fala é praticamente ininteligível e é bastante complicado para ele conseguir fazer os pontos de articulação dos fonemas de forma correta pois nem por repetição consegue. Tentativa após tentativa, o acaba por dizer sempre a palavra da mesma forma e muito rápido.

Setúbal, 17 de julho de 2012

A Terapeuta da Fala



*Associação Portuguesa de Pais e Amigos
do Cidadão Deficiente Mental de Setúbal*

AVALIAÇÃO ANO LETIVO 2011/2012 - Intervenção Psicomotora

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome:
Data de Nascimento: 11/05/2004
Diagnóstico: Trissomia 21
Escola: EB1

2. AVALIAÇÃO

O , no ano letivo 2011/2012, beneficiou de intervenção Psicomotora duas vezes por semana. Foi muito assíduo e demonstrou, no desenvolvimento das sessões, algum interesse.

Esta criança apresenta problemas de desenvolvimento e imaturidade, fixando-se em certas situações ou objetos/brinquedos resistindo ao desenvolvimento de atividades mais complexas.

Melhorou ao nível da atenção/concentração, aumentando o tempo de permanência nas tarefas. Sabe e respeita as rotinas das sessões.

Demonstrou uma razoável memória visual e auditiva, a médio e longo prazo, como foi possível observar na reprodução de gestos através do visionamento de vídeos de canções infantis no computador. Conseguiu identificar os parceiros/colegas das sessões pelo nome.

Consegue e tem prazer em executar recados, sendo cordial quando executa com sucesso as diversas ordens.

Tem alguma autonomia no vestir, despir e ir à casa de banho. Toma conta dos seus materiais.

Verificou-se melhoria no: controlo das reações de equilíbrio; equilíbrio estático e

dinâmico, relacionadas com a uma maior capacidade de dissociação de movimentos dos membros inferiores, que lhe permitiu um nível de desenvolvimento superior: na habilidade; subir e descer escadas, sendo atualmente capaz de subir, com confiança, sem ajuda, alternando os apoios e descer, sem ajuda, com confiança, alternando os apoios.

Nos saltos é capaz de: saltar para a frente; para trás; pequenas alturas e de um degrau. Necessita de ajuda para saltar num pé.

No esquema corporal identifica as diversas partes do seu corpo e do corpo de outra pessoa. Consegue representar graficamente o corpo, embora de dimensões desproporcionais, é perceptível, sendo, no entanto, necessário aperfeiçoar, a cabeça com os seus pormenores, tronco e membros. Não tem ainda capacidade para perceber e dominar o conceito direita/esquerda. Consegue localizar, com alguma supervisão, o seu corpo no espaço em relação a um objeto ou pessoa. Imita gestos simples.

Atualmente domina, apesar das suas dificuldades, um conjunto de destrezas com a bola usando o pé ou a mão. É capaz de: chutar uma bola parada e em movimento; apanhar e atirar uma bola por cima do ombro acertando, por vezes, num alvo.

Nas atividades construtivas consegue fazer, com cubos, a ponte e a escada com seis cubos.

Estabelece de forma adequada o contacto da mão com o lápis, demonstrando melhorias ao nível grafomotor e visuomotor, conseguindo fazer: os diversos tipos de linha; círculos; a cruz e o quadrado.

Apesar das suas dificuldades, o conseguiu alguns progressos visíveis na avaliação sucessiva do seu desenvolvimento global.

No próximo ano letivo deve ter apoio psicomotor duas vezes por semana.

Setúbal, 18 de junho 2012

O Técnico