

**A COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO 2.º CICLO, 3.º CICLO E ENSINO
SECUNDÁRIO E JOVENS COM SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação

Sandra Maria dos Santos Alves Duarte Gouveia

**Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Célia Sousa
Instituto Politécnico de Leiria – ESECS**

**Leiria, setembro de 2017
Mestrado em Comunicação Acessível
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à minha orientadora Professora Doutora Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa, um agradecimento muito especial pela aceitação do desafio, orientação científica, disponibilidade ao longo de todo o mestrado e na valiosa colaboração e revisão deste texto.

A todos os diretores dos agrupamentos de escolas que se disponibilizaram a participar neste estudo e que permitiram criar todas as condições necessárias para o desenvolvimento do meu trabalho de pesquisa, aos professores que participaram no estudo e que a ele aderiram de forma livre e espontânea.

A todos os professores do Mestrado em Comunicação Acessível que contribuíram para que hoje seja uma pessoa melhor formada.

À minha família, em particular aos meus pais, filha e marido, que muito amo, por todo o apoio, ajuda, compreensão e dedicação. A eles, dedico este trabalho de investigação.

A TODOS muito obrigada.

RESUMO

Os indivíduos com Síndrome de Down (SD) detêm um perfil característico de linguagem e comunicação, caracterizado por pontos fortes e dificuldades, resultando num conjunto particular de desafios em ambiente escolar.

Sendo a comunicação o processo pelo qual o ser humano troca informação com os seus pares e, como tal, um fator crítico no processo de ensino e aprendizagem, acaba por ser menos acessível aos alunos com Síndrome de Down. É importante perceber se as escolas do ensino regular, bem como os professores que nelas lecionam, estão preparadas para receber alunos com SD de forma inclusiva.

A presente dissertação teve como objetivo o estudo, caracterização e compreensão dos mecanismos de comunicação entre os professores e alunos com SD, em particular o papel de estratégias e ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa, identificação de oportunidades de melhoria e recursos para o incremento da eficiência do processo de comunicação em contexto de sala de aula.

Neste sentido, efetuou-se um estudo para perceber se os professores estão sensibilizados para esta problemática e se procuram encontrar estratégias bem como recursos que facilitem e fortaleçam o processo de comunicação na sala de aula, promovendo desta forma inclusiva a motivação e igualdade de oportunidades dos alunos com Síndrome de Down.

O presente estudo mostra que os professores, regra geral, usam recursos informáticos para tornarem as aulas mais dinâmicas. Contudo, no que diz respeito ao conhecimento dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) apenas uma minoria dos participantes referiu conhecer. Desta minoria de professores que admitem conhecer os SAAC, poucos usam estes sistemas de comunicação para dinamização das suas aulas.

Palavras-chave: Síndrome de Down, Comunicação, Inclusão, Comunicação Aumentativa e Alternativa

ABSTRACT

Individuals who carry Down Syndrome (DS) have a distinctive profile of language and communication, characterized by strengths and difficulties, which ends up resulting in a peculiar set of challenges amidst the school environment.

Since communication is the main process by which humans exchange information with their peers, making it a critical factor when it comes to the teaching and learning process, it sometimes turns out to be less accessible to students with Down Syndrome. It is important to be aware if regular teaching schools, as well as the teachers on them, are prepared to welcome students with DS and include them properly.

This dissertation purposed the study, characterization and comprehension of communication mechanisms between teachers and students with DS, particularly the point of the strategies and augmentative or alternative communication tools, and identification of resources and improvement opportunities to increase the efficiency of the communication process in the classroom.

As so, we developed a study to understand if teachers are aware of this matter and also if they are seeking strategies and resources to make the communication processes easier and stronger in the classroom, promoting inclusiveness, motivation and equal opportunities for students with DS.

This study shows that teachers, in general, use informatic resources to add some dynamics to their classes. Although, only a small minority was aware of the Augmentative and Alternative Communication Systems (SAAC). Out of this minority of teachers attesting to know the AACS, only a few actually use these communication systems to improve dynamics in their classes.

Keywords: Down Syndrome, Communication, Including, Augmentative and Alternative Communication

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE GERAL	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
ABREVIATURAS	xv
1. INTRODUÇÃO	17
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
2.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
2.1.1. Declaração de Salamanca.....	21
2.1.2. Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro.....	25
2.1.3. Estratégias inclusivas na sala de aula.....	31
2.2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	35
2.2.1. O conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	35
2.2.2. Necessidades Educativas Especiais Temporárias versus Necessidades Educativas Especiais Permanentes.....	38
2.3. SÍNDROME DE DOWN	39
2.3.1. Perspetiva Histórica	39
2.3.2. Definição	40
2.3.3. Tipos de Síndrome de Down.....	41
2.3.4. Características Físicas das pessoas com Síndrome de Down	43
2.3.5. Incidência /Prevalência e Diagnóstico da Síndrome de Down	45
2.3.6. Aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down	47
2.4. COMUNICAÇÃO	49

2.4.1.	Definição do conceito de comunicação	49
2.4.2.	O desenvolvimento da intencionalidade comunicativa	51
2.4.3.	Estimular o desenvolvimento da comunicação	52
2.4.4.	A comunicação na criança com Síndrome de Down	54
2.4.5.	Importância da comunicação na inclusão	55
2.4.6.	Comunicação Alternativa e Aumentativa.....	57
2.4.7.	Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação de jovens com Necessidades Educativas Especiais	61
3.	METODOLOGIA	65
3.1.	Introdução.....	65
3.2.	Contextualização da Problemática	65
3.2.1.	Pergunta de Partida	66
3.2.2.	Objetivos de Investigação	67
3.2.3.	Abordagem Metodológica e Instrumentos de Recolha de Dados	67
3.2.4.	Técnicas de Tratamento de Dados.....	70
3.2.5.	Contexto da Investigação e Participantes do Estudo.....	70
3.3.	Descrição de Procedimentos.....	71
4.	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
4.1.	Parte I – Caracterização Profissional dos Professores	73
4.2.	Parte II - Envolvimento/Articulação Entre os Diferentes Intervenientes no Processo de Inclusão.....	77
4.3.	Parte III - Comunicação Entre Professores e Jovens com Síndrome de Down.....	81
5.	CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	87
	BIBLIOGRAFIA	91
	ANEXOS	97
	ANEXO I – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COMO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	99
	ANEXO II – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	106

ANEXO III – CONSENTIMENTO INFORMADO	107
ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	109

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - FASES INERENTES AO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	30
FIGURA 2 - DIVISÃO CELULAR RESPONSÁVEL POR UMA TRISSOMIA 21.....	40
FIGURA 3 – CARIÓTIPO ANORMAL REVELANDO A EXISTÊNCIA DE UM CROMOSSOMA EXTRA 21.....	42
FIGURA 4 – CARIOTIPO FEMININO COM TRISSOMIA 21 POR TRANSLOCAÇÃO ROBERTSONIANA.....	43
FIGURA 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR GÉNERO.....	73
FIGURA 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR FAIXA ETÁRIA.....	74
FIGURA 7 – TEMPO DE SERVIÇO DO CORPO DOCENTE.....	75
FIGURA 8 – HABILITAÇÃO ACADÉMICA POR FAIXA ETÁRIA E GÉNERO.....	76
FIGURA 9 – DISTRIBUIÇÃO QUANTO À FREQUÊNCIA DE SEMINÁRIOS, CONFERÊNCIAS OU ACÇÕES DE FORMAÇÃO.....	76
FIGURA 10 – DISCIPLINA(S) LECCIONADA(S) PELOS INQUIRIDOS.....	77
FIGURA 11 – CLASSIFICAÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	78
FIGURA 12 – CLASSIFICAÇÃO POR PARTE DOS INQUIRIDOS FACE À SUA INTERAÇÃO COM ALUNO COM NEE.....	79
FIGURA 13 – RESULTADOS DA RELEVÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL RELATIVAMENTE À DISPONIBILIDADE, AUMENTO DE CONFIANÇA E AFETO.....	80
FIGURA 14 – FREQUÊNCIA RELATIVA AO CONHECIMENTO DOS PROFESSORES FACE A SISTEMAS AUMENTATIVOS E ALTERNATIVOS DE COMUNICAÇÃO.....	83
FIGURA 15 – UTILIZAÇÃO DE SISTEMAS AUMENTATIVOS E ALTERNATIVOS DE COMUNICAÇÃO NA DINAMIZAÇÃO DAS AULAS.....	84
FIGURA 16 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES QUANTO À UTILIZAÇÃO DE RECURSOS INFORMÁTICOS NO TRABALHO COM ALUNOS COM SD.....	84
FIGURA 17 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA QUANTO AO FAVORECIMENTO DA COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM SD RECORRENDO AOS SAAC.....	85

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR FAIXA ETÁRIA E GÉNERO.	74
TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR HABILITAÇÃO ACADÉMICA.	75
TABELA 3 – RESULTADOS DA AMOSTRA FACE A DIFERENTES QUESTÕES TENDO EM CONSIDERAÇÃO A PROMOÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.	79
TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA QUANTO AO TIPO DE INTERAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO NEE.	80
TABELA 5 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA ATENDENDO AO ASPETO PREPONDERANTE NA PREPARAÇÃO DAS AULAS PARA ALUNOS COM SD.	81
TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA QUANTO À PROMOÇÃO DA INTERAÇÃO COMUNICATIVA DO ALUNO COM SD.	82
TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA PERANTE A DIFICULDADE DO ALUNO COM SD EM EXPRESSAR AS SUAS IDEIAS DE FORMA EXPLÍCITA.	82
TABELA 8 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA PERANTE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ORAL DO ALUNO COM SD COM PERTURBAÇÃO NA COMUNICAÇÃO/LINGUAGEM.	82
TABELA 9 – SISTEMA AUMENTATIVOS E ALTERNATIVOS DE COMUNICAÇÃO CONHECIDOS E INDICADOS PELOS INQUIRIDOS. ...	83

ABREVIATURAS

APPT21 - Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21

ASHA - American Speech-Language-Hearing Association

CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIF-CJ - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens

CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa

CEI - Currículo Específico Individual

DEE - Departamento de Educação Especial

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NEET - Necessidades Educativas de Caráter Temporário

NEEP - Necessidades Educativas de Caráter Prolongado

PEI - Programa Educativo Individual

RTP - Relatório Técnico-Pedagógico

SD - Síndrome de Down

SAAC - Sistemas Aumentativos ou Alternativos de Comunicação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

T21 - Trissomia 21

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, pretende estudar o modo como se efetua a comunicação por parte dos professores do Ensino regular com os alunos com Síndrome de Down, em contexto de sala de aula.

Sabemos à partida que os trabalhos sobre Síndrome de Down surgiram há muitos anos, por volta do século XIX, e a cada dia emergem novos estudos com propostas inovadoras sobre este tema. As características das pessoas com Síndrome de Down são várias, mas uma das principais prende-se com alterações ao nível da comunicação, capazes de interferir em todo o processo de desenvolvimento destes indivíduos.

A comunicação e a necessidade de relacionamento social são dos aspetos mais importantes na vida do ser humano, assumindo a comunicação a forma de expressão e de relacionamento com os outros. A comunicação, para a maioria dos indivíduos, surge e estabelece-se de forma inata, como meio de partilha de informações, intenções, conhecimentos, entre outros.

A verdadeira dimensão da comunicação torna-se clara quando por alguma razão esta capacidade natural para todos se torna impossível de ser usada por alguns. As limitações relativamente ao exercício da função da comunicação originam constrangimentos no desenvolvimento dos indivíduos. Daí a relevância de serem proporcionadas soluções adaptadas àqueles que apresentam problemas de comunicação e linguagem, soluções estas promotoras da inclusão. Importa ainda salientar a comunicação não-verbal como parte integrante de todo o processo e que pode ser usada de forma tão subtil como uma simples expressão facial, e ser tão eficaz como o uso da palavra falada. Desta forma, cabe aos profissionais da educação modificar e/ou alterar estratégias pedagógicas inovadoras e adaptadas à individualidade de cada um dos alunos.

O sistema educativo tem a responsabilidade de educar todos e quaisquer alunos, promovendo a sua participação e igualdade de oportunidades, fomentando assim uma filosofia de escola e sociedade para todos, rumo a uma escola inclusiva, nomeadamente para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O conceito de escola inclusiva exige uma enorme transformação a nível de recursos materiais, a nível humano, salientando o professor do ensino regular e de Educação Especial, que deverão estar preparados para responder às NEE de todos os alunos, independentemente das suas características e diversidade, com um ritmo de progressão e um papel ativo integrado (Pimentel, 2008, p. 118).

Para incluir alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular, esta terá de passar por um processo de transformação, de forma a dar resposta a todos e cada um dos seus alunos, para que todos possam desta forma beneficiar de uma escola inclusiva. De acordo com Costa (2006) a educação inclusiva coloca novas exigências à escola e aos professores, que deverão ser apoiados na implementação de um currículo adaptado às condições específicas e concretas, ritmos, necessidades e estilos de aprendizagem de cada aluno.

Por tudo o que foi referido anteriormente, importa aprofundar a interação comunicativa do professor do ensino regular nas turmas de alunos com Síndrome de Down. Para que possamos proporcionar uma educação adequada a todos os alunos, independentemente das necessidades que lhes são inerentes, torna-se necessário analisar o modo como os professores comunicam com os alunos dentro das salas de aula. É necessário ter consciência das práticas dos professores, bem como das suas fragilidades em interagir com alunos com Síndrome de Down em sala de aula. Para tal, só analisando esse processo poderemos contribuir para a melhoria das respostas dentro da sala de aula. Torna-se, portanto, pertinente a caracterização de como é levada a cabo a interação comunicativa entre professores do ensino regular e os alunos com Síndrome de Down, particularmente quanto à adoção por parte dos professores da comunicação não-verbal, através de Sistemas de Comunicação Aumentativos e Alternativos e do uso que fazem dos mesmos.

Este estudo teve como objetivo geral, analisar o modo como se processa a comunicação entre professores do 2.º ciclo, 3.º ciclo e Ensino Secundário e os jovens com Síndrome de Down, assim como identificar os processos que os professores usam para estabelecer a comunicação. Interações comunicativas estas, relacionadas com as aprendizagens e com o estabelecimento de um clima emocional e afetivo promotor de um contexto de sala de aula inclusivo.

O presente trabalho de investigação encontra-se estruturado tendo em conta aspetos teóricos, metodológicos e de análise e interpretação de dados e das conclusões resultantes do estudo efetuado.

Numa primeira parte do presente relatório de dissertação abordar-se-ão aspetos de natureza teórico-conceitual e de enquadramento, assim como a legislação relevante vigente em Portugal inerente à inclusão dos alunos com NEE, nas escolas do ensino regular e o conceito de Necessidades Educativas Especiais e Síndrome de Down. Refletir-se-á acerca do conceito comunicação, de processos de comunicação e de que forma esta pode contribuir e facilitar a inclusão dos alunos com SD.

A segunda parte do trabalho trata dos aspetos metodológicos, com particular ênfase no desenho de investigação traçado e as opções feitas relativamente ao instrumento de recolha de dados. Será efetuada uma breve descrição das técnicas de análise de dados que se optaram.

A terceira parte remete-nos para a apresentação, análise e discussão dos resultados de investigação, resultantes da aplicação dos questionários aos participantes do nosso estudo.

Por último, apresentam-se as conclusões do estudo, suas limitações e recomendações decorrentes das mesmas. São apresentadas ainda sugestões para investigações futuras que poderão complementar o presente estudo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo das últimas décadas em Portugal têm sido adotadas duas abordagens específicas para determinar as necessidades educativas dos alunos. Numa primeira abordagem, surge-nos uma classificação médica, solicitada pelo professor que, com base no diagnóstico e tipo de deficiência, define a intervenção pedagógica a aplicar.

A identificação de necessidades educativas com base num diagnóstico dará enfoque ao papel das atitudes e sistemas de serviço (ou falta deles). Ou seja, trataremos do aluno com Necessidades Educativas Especiais de forma diferente e num sistema educativo paralelo. Desta forma o aluno desenvolver-se-á também de forma diferente, nunca integrando completamente a sociedade e sendo por esta, considerado diferente.

Assim sendo, a meta e os objetivos devem centrar-se no sistema regular de ensino e todos os recursos devem estar direcionados para a formação de professores, para a criação de escolas inclusivas e para a manutenção de um sistema cooperativo e não direcionado exclusivamente para a Educação Especial (EE). Uma abordagem inclusiva requer mudanças no sistema educativo e na implementação de respostas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Em Portugal, têm-se vindo a tomar medidas, nomeadamente na criação e modificação de legislação, de modo a que as escolas do ensino regular sejam escolas inclusivas, ou seja, escolas para todos.

2.1.1. Declaração de Salamanca

O atual enquadramento da ação sobre Necessidades Educativas Especiais foi adotado pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado pelo Governo de Espanha em colaboração com a UNESCO, que se realizou em Salamanca de 7 a 10 de Junho de 1994, baseando-se na premissa da igualdade de oportunidades, além de oferecer uma perspetiva totalmente inclusiva.

O seu plano de ação consistiu em estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não

governamentais e outros organismos, através da implementação da Declaração de Salamanca sobre os princípios, política e prática na área das Necessidades Educativas Especiais.

O direito de todas as crianças à educação é aclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para todos. Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus anseios em relação à educação. Os pais e encarregados de educação têm o direito intrínseco de serem consultados sobre a educação a implementar e a que se melhor adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos.

O princípio orientador deste enquadramento da ação consiste em assegurar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Sendo assim, terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Este panorama coloca diferentes desafios aos sistemas escolares. Em linhas gerais, a educação inclusiva tem como fundamento acolher todos, comprometendo-se a fazer tudo o que seja necessário para proporcionar a cada aluno o direito inalienável de pertença a um grupo e a não ser excluído.

A expressão “Necessidades Educativas Especiais” refere-se a todas as crianças e jovens, cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades de aprendizagens escolares, ou seja, a crianças que manifestam dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente apresentam Necessidades Educativas Especiais em determinado momento do seu percurso académico. As escolas terão que se reestruturar de forma a responder às necessidades de todas as crianças, promovendo o sucesso educativo e incluindo também aquelas que apresentam incapacidades graves.

Subsistiu o consenso crescente de que as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ser incluídas em todas as estruturas educativas, o que conduz ao conceito da escola inclusiva.

A escola inclusiva terá que ser capaz de desenvolver uma pedagogia diferenciada e centrada nas crianças, passível de as educar a todas com sucesso, olhando cada aluno/educando como um ser diferente de todos os demais, com especificidades próprias.

A pedagogia centrada na criança é compreendida como sendo benéfica para todos os alunos e, consequentemente para a sociedade em geral, uma vez que poderá possibilitar a diminuição substancial do insucesso e abandono escolar.

Trata-se, pois, de defender uma “genuína igualdade de oportunidades” em trâmites educacionais, o que, perante crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais será conseguido nas escolas com uma educação centrada nas crianças que insere uma determinada comunidade, permitindo assim os seus processos de autonomia e integração social.

O mérito destas escolas não consiste apenas no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças, como defende Correia. “A inclusão supõe um compromisso comum com todos os objetivos da educação, uma responsabilidade no seio da sociedade atual” (Correia, 2003, p. 59). A sua subsistência estabelece um passo crucial na mudança de atitudes discriminatórias e na proliferação de sociedades acolhedoras e inclusivas. É necessário que haja uma mudança na perspetiva social, pois as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade que faz questão de continuar a salientar mais os seus limites do que as suas potencialidades.

Todavia, nas escolas inclusivas todos os alunos deverão aprender juntos e para isso será necessário:

- Desenvolver métodos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem;
- Criar e promover currículos adequados à população escolar;
- Organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos;
- Equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que envolvam atividades funcionais e significativas para os alunos;
- Desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola se insere;
- Utilizar e rentabilizar os recursos existentes.

Em suma, defende-se uma escola na qual todos os alunos de uma mesma comunidade, sempre que possível, aprendam juntos, independentemente das diferenças e dificuldades individuais.

Na Declaração de Salamanca é referido um conjunto de pressupostos que pretende fomentar mudanças em termos educativos, imprescindíveis à integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas inclusivas, mudanças ao nível do currículo e gestão escolar.

No que se refere à gestão escolar, a Declaração de Salamanca acentua, “o papel determinante dos serviços educativos locais e dos diretores das escolas na resposta eficaz às Necessidades Educativas Especiais” (Madureira e Leite, 2003, p. 37).

A qualidade e o sucesso de cada organização escolar envolvem, de forma ativa, criativa e cooperativa todos os que trabalham para a promoção e valorização de toda a comunidade escolar. A liderança é fundamental para a promoção e valorização de estratégias que estimulem a participação individual e coletiva na concretização de projetos de trabalho. A liderança organizacional deve ser realizada através de decisões colegiais, nas quais participará toda a comunidade educativa. “A liderança de uma escola é, quanto a nós, um dos fatores principais, para a implementação de uma filosofia de escola inclusiva” (Correia, 2003, p. 31).

No que concerne às mudanças relativas ao currículo, implica que a escola e os professores aprendam a ser flexíveis no que se refere à aplicação e desenvolvimento curricular.

Numa escola inclusiva, devem ser as características e necessidades dos alunos a estabelecer o currículo a considerar e a pôr em prática, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se as temáticas de forma mais concreta e expressiva possível, promovendo e estimulando a participação e cooperação de todos. Neste sentido, “As adaptações curriculares, o ensino direto, a tutoria entre pares, o ensino por computador, entre outros, constituem algumas práticas, emergentes da investigação mais recente, cuja aplicação é cada vez mais evidente em contextos inclusivos” (Correia, 2003, p. 35).

A construção efetiva de uma escola inclusiva, depende essencialmente de mudanças a promover nas práticas pedagógicas dos docentes que insistem em gerir e organizar as situações pedagógicas centralizando a figura do professor, e nas quais a integração de um aluno com Necessidades Educativas Especiais é encarado como um elemento perturbador no funcionamento dito “normal” de um grupo/turma.

As mudanças metodológicas e organizativas deverão beneficiar todos os alunos sem exceção, desenvolvendo processos de mudança da sala de aula, assegurando uma educação para todos.

Desta forma, a promoção de salas inclusivas implica por parte do docente: a planificação de aulas tendo em conta as especificidades individuais do grupo/turma, servir-se de todos os recursos humanos presentes na sala de aula, ter aptidão para improvisar e alterar a planificação de acordo com o decorrer das atividades, situações singulares e comportamentos dos alunos.

A Declaração de Salamanca foi um marco importante na implementação e fusão de uma educação inclusiva. Neste sentido, “Surtem as Tecnologias de Informação e Comunicação que oferecem distintas potencialidades, permitindo de forma continuada o enriquecimento e a integração de saberes, o que leva a que a educação e formação, ao longo da vida, sejam reequacionadas à luz do desenvolvimento destas tecnologias” (Correia, Andrade e Alves, 2001, p.1).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, de forma a proporcionar à grande complexidade e heterogeneidade de alunos uma verdadeira inclusão dentro da escola, promovendo a qualidade educativa e o desenvolvimento global de todos os alunos, incluindo aqueles com incapacidades graves.

Em síntese, a Declaração de Salamanca é considerada um dos alicerces de uma escola verdadeiramente inclusiva. Pretende que as escolas valorizem e integrem todas as crianças independentemente das suas condições, fomentando o sucesso de todos, incluindo os que apresentam graves problemas. É unânime que estes alunos sejam incluídos nas escolas destinadas à maioria. “O desafio com que se confronta a escola inclusiva é ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo os que apresentam graves incapacidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 18).

A Declaração de Salamanca foi também assinada por Portugal e veio reforçar o pensamento de que todos os alunos pertencem à escola e devem aprender juntos, uma vez que o princípio da igualdade de oportunidade deve ter sido em conta para que se possa efetivamente falar de uma escola para todos. Mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir, desde o início da escolaridade, todas as crianças em idade escolar, independentemente das suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras, e de aí as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem, bem-sucedidas para todas.

2.1.2. Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro

Com a assinatura da Declaração de Salamanca por Portugal iniciou-se uma mudança na legislação e no atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem em contexto escolar, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de Outubro. Um dos objetivos normativos da Lei de Bases do Sistema Educativo é garantir às crianças com

Necessidades Educativas Específicas, nomeadamente deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e integral aproveitamento das suas capacidades. Ocorreu também o alargamento da escolaridade obrigatória, gratuita e universal.

A Educação Especial é, assim, integrada no sistema educativo português, estando organizada segundo modelos diferenciados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico de cada aluno. As escolas do ensino regular passam a ser responsabilizadas por todos os seus alunos e, para tal, prevê-se, no interior da própria escola, a existência de respostas educativas adequadas a problemáticas específicas, começando-se, deste modo, a valorizar os critérios pedagógicos em vez de critérios médicos.

Neste sentido, as medidas a aplicar aos alunos com NEE, passam a ser sempre as mais integradoras e menos restritivas. Deu-se início à criação de equipamentos especiais de compensação, adaptações de materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula e de frequência, condições especiais de avaliação, na adequação da organização de turmas e apoio pedagógico acrescido.

Depois de várias alterações no sistema educativo português e do surgimento de leis que tiveram como principal objetivo, escolas para todos, surge o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que tem como princípio a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspeto decisivo dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, aclamando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades. Um sistema de educação inclusivo deve-se estruturar e desenvolver atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas a adotar e colocar em prática.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 3/2008 vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

São definidos os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos.

A Educação Especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional e a promoção da igualdade de oportunidades, assim como a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

Neste sentido, a Educação Especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro vem definir o grupo-alvo da Educação Especial, bem como as medidas de funcionamento, de avaliação e de apoio a aplicar, que permitam a estes alunos o acesso e o sucesso educativo, como já referido anteriormente, elevando os seus níveis de participação e as taxas de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior.

A Educação Especial visa, assim nos termos deste diploma, responder às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

O apoio centrado no aluno dá então lugar ao apoio centrado na escola, medida, preconizada no Decreto-Lei n.º 3/2008 que prevê também, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, orientadas para a especificidade das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

No âmbito do serviço docente, os processos de referenciação e de avaliação (Figura 1) assumem um carácter prioritário e obrigatório, devendo os docentes priorizar a sua execução sobre toda a atividade docente, integrando-a na componente não letiva do seu horário de trabalho.

Aos professores de Educação Especial compete lecionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora

adaptada), bem como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. É, ainda e também, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio. É ainda da sua competência a antecipação e reforço das aprendizagens, a elaboração e adaptação de materiais, no domínio da leitura e escrita transversal ao currículo.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 define o processo de referência das crianças e jovens que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da Educação Especial. A referência consiste na comunicação/formalização de situações que possam indiciar a existência de Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Num primeiro momento, devem ser indicados quais os problemas detetados. Em termos gerais, a referência deve espelhar o conjunto de preocupações relativas à criança ou jovem referenciada. A referência pode ser efetuada sempre que existe suspeita que uma criança ou jovem necessita de uma resposta educativa no âmbito da Educação Especial.

De um modo geral, a iniciativa pode surgir de diferentes origens, tais como (DGIDC, 2008, p.21):

- Pais ou encarregados de educação;
- Serviços de intervenção precoce;
- Docentes;
- Serviços da comunidade, tais como: Serviços de Saúde; Serviços da Segurança Social; Serviços da Educação.

Há que ter presente que, apesar de qualquer um destes serviços poder fazer a referência, a família deverá ser contactada para autorizar o início do processo de avaliação.

Após a referência compete à direção da escola desencadear os procedimentos necessários que levarão à tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação. A direção, do agrupamento de escolas ou da escola, solicita ao Departamento de Educação Especial (DEE) e aos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos a avaliação das crianças e jovens referenciadas e a elaboração do respetivo Relatório Técnico-Pedagógico (RTP).

Caso se considere, uma vez analisada toda a informação disponível, que o aluno não apresenta necessidades educativas que exijam uma intervenção no âmbito da Educação Especial, os serviços acima referidos deverão proceder ao encaminhamento desta situação para os apoios disponibilizados pela escola que mais se adequem à situação, o que virá registado no RTP.

Caso se considere a necessidade de uma avaliação especializada, a direção da escola poderá solicitar a intervenção de outros técnicos ou serviços (serviços de saúde, centros de recursos especializados, escolas ou unidades previstas nos n.º 2 e 3 do art.º 4.º), para que em conjunto com os encarregados de educação se constitua uma equipa multidisciplinar que avalie as necessidades específicas de cada aluno.

A avaliação, tendo em conta a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ) como quadro de referência, deve contemplar vários fatores (componentes da funcionalidade e da incapacidade e fatores contextuais) e as interações que se estabelecem entre eles.

A Classificação Internacional de Incapacidade tem como objetivo geral proporcionar uma linguagem unificada e padronizada, tem como estrutura de trabalho a descrição da saúde e tudo o que se relaciona com a mesma, descrevendo esses domínios sob uma perspetiva corporal, individual e funcional. Estes domínios são descritos em duas listas básicas: Funções e Estruturas do Corpo e Atividades e Participação (DGIDC, 2008, p.23).

O relatório deverá ainda explicar as razões que determinam as Necessidades Educativas Especiais e a sua tipologia, bem como as respostas e medidas educativas a adotar que servirão de base à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) (DGIDC, 2008, p. 23).

Confirmada a anuência do encarregado de educação, o relatório técnico-pedagógico será homologado pela direção da escola e/ou agrupamento. Este relatório fará parte integrante do processo individual do aluno. O processo de avaliação deverá ficar concluído 60 dias após a referenciação, com a aprovação do PEI pela direção da escola.

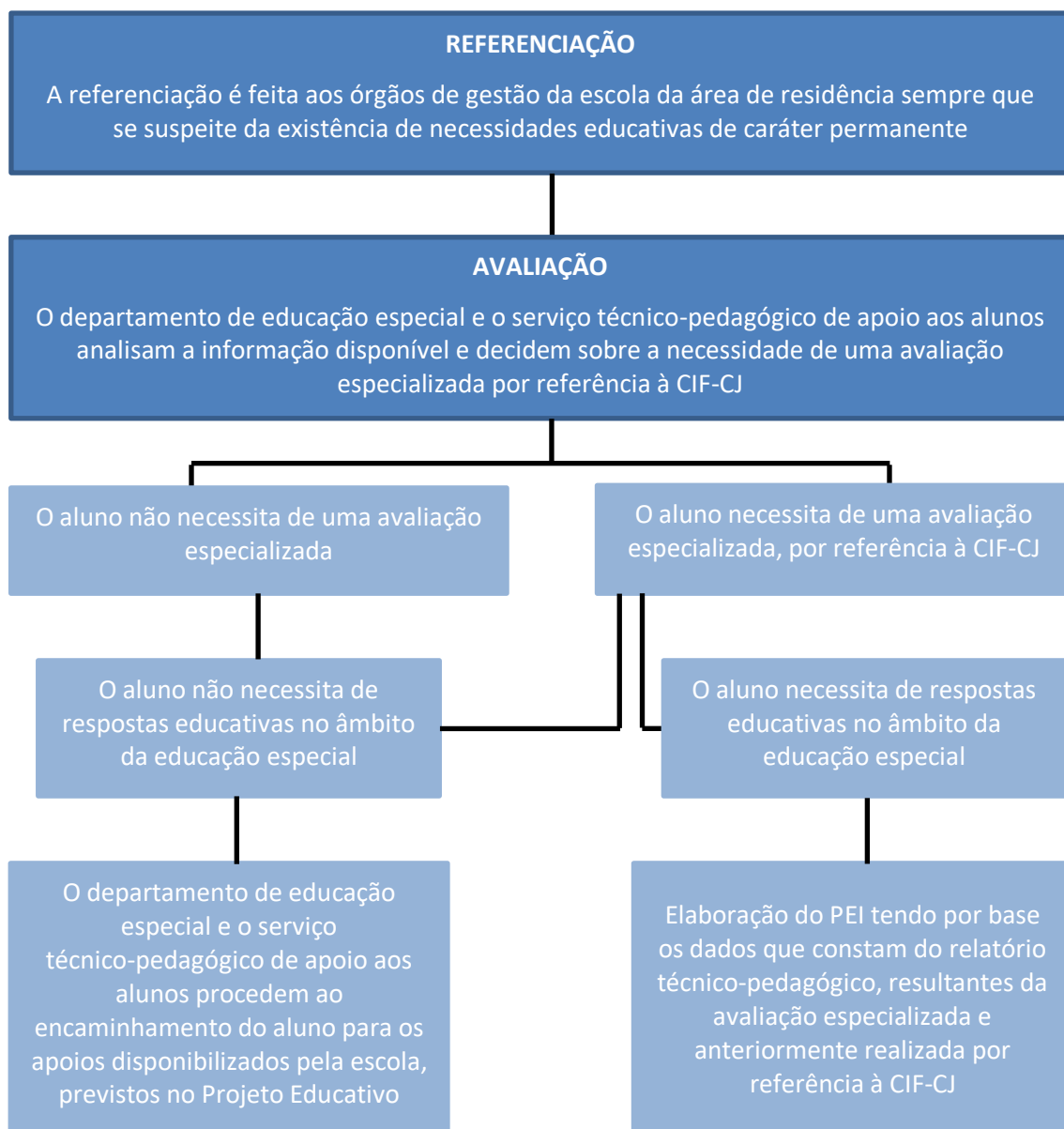
A adaptação do processo de ensino e de aprendizagem tem por objetivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com Necessidades Educativas de Caráter Permanente.

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem pressupõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo, nomeadamente:

- Áreas curriculares e disciplinas;
- Objetivos e competências;
- Conteúdos;
- Metodologias;

- Modalidades de avaliação.

Figura 1 - Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação.



Fonte: Manual de Apoio à prática do Ministério da Educação (2008,p. 24)

Assim como dos elementos de acesso ao currículo como sejam, entre outros, a organização e gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros. Todas as modificações a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem do aluno devem sempre partir dum menor para um maior afastamento do currículo comum.

A adequação deste processo vai exigir, por parte da escola, mudanças na sua organização de forma a encontrar e a desenvolver, para todos os alunos, as respostas educativas mais adequadas.

No que respeita à intervenção dos professores, esta terá de assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada. Desta forma, será possível uma regulação individualizada dos processos e percursos de aprendizagem, competindo aos profissionais da educação encontrar estratégias de ensino adequadas às formas individuais de aprendizagem dos alunos. Este facto implica uma prática diversificada de estratégias, atividades e métodos, seja em grande grupo, sejam direcionadas individualmente para o aluno.

As medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem são:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio.

Em síntese, a lei aprovada em janeiro de 2008, põe fim ao encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e outras limitações para escolas de Educação Especial e introduz um novo modelo para identificar as crianças com Necessidades Educativas Especiais, a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). O diploma promove ainda uma rede de escolas de referência para alunos surdos e cegos, bem como de unidades especializadas em multideficiência e no apoio a crianças com perturbações do espectro do autismo.

2.1.3. Estratégias inclusivas na sala de aula

A escola alberga uma população cada vez mais heterogénea, e esta diversidade leva as escolas a procurarem caminhos mais eficazes que assegurar a aprendizagem de todos. A escola de hoje, como refere Sim-Sim (2005, p. 5), tornou-se num espaço de aprendizagem para todas as crianças que querem lá estar, (...) as que não encontram na escola os reptos à aprendizagem (e provocam por vezes verdadeiros tsunamis na sala de aula), e ainda as que, devido às suas características específicas, obrigam a escola a ser criativa, imaginativa, incansável na procura de atitudes e meios pedagógicos para que elas aprendam.

É na sala de aula que a gestão do espaço e do tempo tem uma grande importância, porque é neste contexto que o projeto curricular de turma deve ser gerido e adaptado às necessidades particulares de cada um dos alunos, tentando alcançar o ideal de uma escola para todos.

Uma escola para todos significa, antes de mais, um “espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários e, muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afetivo, independentemente das respetivas condições de partida” (Sim-Sim, 2005, p. 7).

As escolas e os professores têm de encontrar as formas mais adequadas de trabalho baseadas nos contextos reais, mobilizando os recursos locais que cada instituição escolar dispõe, para melhorar a qualidade do ensino e desenvolver a capacidade de responder às situações problemáticas reais que a diversidade pode evidenciar.

Os problemas de aprendizagem têm lugar no contexto de sala de aula, influenciados por muitos fatores: a estrutura curricular, as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor, a organização do espaço da sala de aula, a gestão do tempo, entre outras.

Existem essencialmente dois tipos de estratégias: as que se centram no aluno e as que se centram no currículo. Estas últimas pressupõem um maior respeito pelo ritmo e estilo de aprendizagem dos alunos pelo professor e uma maior autonomia e responsabilização do aluno. Para estas é necessário criar estruturas e processos de diferenciação pedagógica, implicando uma organização prévia das atividades, a construção de instrumentos de avaliação do processo, para o professor e para o aluno e recursos educativos suficientes. Assim sendo, para garantir as oportunidades de sucesso escolar para todos é importante, entre outros aspetos, promover o trabalho em equipa e diferenciar o ensino.

A diferenciação pedagógica deve pressupor uma filosofia assente no seguinte conjunto de princípios (Tomlinson, 2000, cit. por Correia 2003): alunos na mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem. Essas diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se refletirem no que os alunos necessitam aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e de outros elementos. Outro princípio é o de que os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados, quando percebem uma relação entre o currículo e as suas motivações e experiências de vida e quando as tarefas de aprendizagem são naturais. Os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem

fazer parte, onde se sentem respeitados e quando os professores procuram maximizar as competências de cada aluno.

Algumas práticas utilizadas em contextos inclusivos são as adaptações curriculares, o ensino direto, o ensino por computador, a tutoria entre pares e outros tipos de aprendizagem em cooperação. O objetivo das práticas no modelo inclusivo é proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil. As diferenças encontradas num grupo de alunos devem levar o professor a ser flexível e a utilizar estratégias estimulantes (Correia, 2008).

O estilo cooperativo tem demonstrado a sua eficácia uma vez que estimula as interrelações e a comunicação entre os pares, a discussão e resolução de problemas, promovendo o desenvolvimento pessoal e as competências sociais e a autonomia, e permitindo o desenvolvimento de valores como a colaboração, a entreaajuda, a empatia e a amizade.

Uma organização do ensino-aprendizagem que promove a aprendizagem cooperativa implica: o trabalho entre pares; a definição, clareza e preparação cuidadosa da tarefa; assegurar a implicação de todos os alunos do grupo no trabalho e a aferição individual das aprendizagens. O trabalho em grupo inclui a tomada de consciência das diferenças individuais e da necessidade de respeito por essas diferenças e do diálogo para comunicar, partilhar, resolver conflitos e estabelecer relações cordiais entre todos. Este tipo de trabalho favorece a cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens, dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular, sendo os alunos co-responsáveis não só pela realização do trabalho específico, mas também pela organização e gestão do grupo.

De acordo com Caldeira, Paes, Micaelo e Vitorino (2004) a consciência da superioridade da entreaajuda amplia as vantagens de se trabalhar em grupo: há uma maior satisfação no trabalho, uma atitude mais positiva, mais altruísta e mais tolerante, uma maior auto-estima, uma redução da ansiedade e a promoção de mais aprendizagens e aquisições de competências do que as adquiridas nas estruturas competitivas ou individualizadas. Nas turmas em que haja trabalho cooperativo é mais fácil obter o sucesso académico e social de todos e, portanto, também do aluno com Necessidades Educativas Especiais. A sala de aula torna-se um local privilegiado de construção coletiva de saberes, podendo constituir-se como o núcleo de expansão de práticas de colaboração a toda a escola. A criação de um clima de respeito mútuo, assente na aceitação e na valorização de todos os contributos, promove salas de aula onde os alunos se sentem envolvidos e responsáveis não só pela sua própria aprendizagem como também pela dos seus colegas.

Outro tipo de aprendizagem em cooperação é o trabalho de projetos de grupo. No trabalho de projeto os alunos com rendimentos altos, baixos ou médios, criam e desenvolvem em conjunto, de forma orientada e sustentada, um processo de descoberta e reconstrução do conhecimento que, para além do produto final a que dá origem, constitui uma metodologia de trabalho suscetível de ser usada em muitas outras situações, escolares ou não.

De acordo Ainscow (2000) o trabalho em colaboração dentro da sala de aula também deve ser realizado entre professores ou técnicos, como terapeutas da fala e psicólogos, como uma estratégia promotora da inclusão. Podem combinar ocasiões para estarem presentes na sala para desenvolver atividades previamente planeadas. Este autor considera importante para maximizar o apoio à turma, a conceção de parcerias entre professores, que incluam observação de aulas, momentos de reflexão e planificação. O professor titular de turma e o professor de Educação Especial, ou técnico, podem trocar casualmente de papéis, permitindo uma maior eficácia no apoio dado a cada um dos elementos da turma. A compreensão dos objetivos da atividade anteriormente planificada em conjunto e o compromisso em tornar as atividades bem sucedidas permite um trabalho em equipa mais eficaz. Considera ainda que a presença constante de um adulto, ou assistente, dentro da sala de aula, como uma forma de o aluno em situação de deficiência se sentir socialmente seguro, mas alerta para um aspeto menos positivo desta assistência.

A presença de outro adulto na sala de aula, para além do professor titular de turma nem sempre é positiva. Pode suprir a necessidade deste de interagir com o aluno porque, tendo um intermediário na comunicação e um ajudante na realização das tarefas, o professor pode sentir-se menos responsabilizado por um ou mais elementos da turma, o que não aconteceria se não tivesse essa intervenção.

Fora da sala de aula, os pais ou outros elementos da comunidade escolar podem constituir um recurso importante na preparação para a participação do aluno com NEE numa atividade com a turma ou para reforçar uma aprendizagem.

Uma outra estratégia inclusiva em sala de aula é a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A utilização das TIC na educação tem muitas potencialidades para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, pois é um fator inegável de motivação que potencia em todos os alunos um maior interesse e um maior envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, suaviza ou colmata as diferenças dos alunos em situação de NEE, permitindo uma maior aproximação dos seus pares e facilita o acesso aos objetivos do currículo,

proporcionando situações de aprendizagem de acordo com as características de cada aluno. Com a auxílio das TIC, os alunos poderão realizar as tarefas académicas ou quotidianas com maior eficácia e ver assim as suas incapacidades e desvantagens mais diminuídas (Correia, 2008).

Trata-se de um aliado que o professor tem na sua prática pedagógica. No entanto, o computador não pode ser visto como um substituto do professor. É o professor quem tem o papel de orientar as aprendizagens, adequando estratégias de ensino, fomentando nos alunos competências de aquisição, gestão e aplicação da informação e promovendo o desenvolvimento de valores básicos que permitam a todos alcançar a autonomia e o acesso à integração na vida ativa. Ao utilizar diversas metodologias e estratégias, o professor não deve descuidar a importância de criar um ambiente de aprendizagem calmo e estruturante na sala de aula.

Segundo Carvalho (2007, p. 19), o sucesso da inclusão é determinado “pela dinâmica das interações recíprocas entre as variáveis individuais e as variáveis dos ambientes envolventes”. Assim, no contexto de sala de aula, existe um leque de estratégias aqui reportadas, já experimentadas, às quais o professor pode recorrer para reforçar o processo de inclusão, transformando a sua sala de aula numa sala de aula inclusiva. No entanto, o professor não precisa restringir-se às estratégias apresentadas, até porque a educação inclusiva apela constantemente à imaginação e à criatividade dos docentes o que conduz ao surgimento de ideias inovadoras.

2.2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

2.2.1. O conceito de Necessidades Educativas Especiais

O facto de se falar em Necessidades Educativas Especiais significa que se assume a existência desta problemática e são algumas as crianças que frequentam as escolas que apresentam determinadas características às quais o sistema educativo tem de dar resposta de forma a criar igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Segundo Correia (1997, p. 48) “um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada às suas individualidades. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a

severa e pode ser permanente ou manifestar-se apenas durante uma fase de desenvolvimento do aluno.”

No entanto, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro considera apenas as NEE de carácter permanente e deixa de considerar as de carácter temporário.

Alguns autores defendem que a noção de NEE surge com o relatório de Warnock, publicado em 1978, na Grã-Bretanha. Relatório que teve ecos em muitos países do mundo, chamando a atenção para as problemáticas de algumas crianças que até então viviam num mundo à parte e aos quais a sociedade era alheia. O relatório Warnock deslocou de forma evidente e clara o enfoque médico nas deficiências de um educando para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa.

Também Fonseca (1989, p.11) refere a importância de olhar para a criança como um indivíduo com características próprias, características essas que têm de ser tidas em conta na sala e aula. O objetivo é encontrar um pensamento educacional para uns casos e um pensamento preventivo para outros. Desta base, nasce a necessidade de materializar a tendência mais atual da integração dos alunos com NEE, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades.

A Educação Especial não é somente a educação de determinado tipo de alunos, mas sim o conjunto de estratégias e recursos que cada escola possui para responder à diversidade de características que os alunos, que fazem parte do seu espaço, possuem. Para isso torna-se necessário perceber quais as dificuldades de cada um e agir em conformidade com essas mesmas dificuldades, ou seja, é necessário fazer o levantamento das necessidades de cada um de forma a escolher as medidas a seguir, mais adequadas a cada um dos casos. A ideia essencial da definição e da classificação em Educação Especial deve ter em consideração que se classificam comportamentos e não crianças, ou seja, em nenhuma situação o diagnóstico se deve afastar do pensamento educacional, que lhe dá sentido e conformidade.

A questão das NEE em Portugal está presente na Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea j) do artigo 7.º, em que se pode ler que um dos objetivos do Ensino Básico consiste em “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. São definidos como objetivos da Educação Especial o seguinte (Ministério da Educação, Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 17.º):

1. A Educação Especial visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.
2. A Educação Especial integra atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.
3. No âmbito dos objetivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na Educação Especial:
 - a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
 - b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
 - c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
 - d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
 - e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
 - f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
 - g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

À escola cabe criar as condições necessárias para a integração das crianças com NEE e também transmitir valores como a diversidade, o respeito, a solidariedade, a justiça para que todos os membros da comunidade escolar os possam viver tanto dentro como fora da escola, envolvendo igualmente pais, professores, funcionários, técnicos, pessoal administrativo e de gestão escolar, numa “atitude de crença”. Refere Correia e Serrano (2000, p. 31) que todos os alunos podem e devem aprender juntos nas turmas do ensino regular, num “ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos”.

A escola tem de ser uma escola para todos. É necessário estar sempre presente o reconhecimento do princípio da igualdade de oportunidades na educação e que a educação de crianças e jovens com NEE seja alvo de atenção especial desde logo na formação inicial de professores e que se transmita a necessidade do estabelecimento de parcerias e de trabalho em equipa com vários técnicos ligados às áreas das problemáticas dos alunos que frequentam as escolas de hoje, ou seja, “uma função para a qual muitos elementos da equipa contribuem, mais do que um conjunto de responsabilidades concentradas num número reduzido de pessoas” (Ainscow, 1997, p. 24).

Como refere Rodrigues (2000, p. 12), uma escola inclusiva constitui “um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada” que terá de contar com profissionais qualificados dispostos a adotar práticas educativas flexíveis e sobretudo a trabalhar em equipa.

2.2.2. Necessidades Educativas Especiais Temporárias versus Necessidades Educativas Especiais Permanentes

As Necessidades Educativas Especiais podem classificar-se em dois grupos distintos: Necessidades Educativas de Caráter Temporário (NEET) ou Necessidades Educativas de Caráter Prolongado (NEEP). A principal diferença entre estes dois grupos encontra-se ao nível das respostas educativas.

As Necessidades Educativas Especiais Temporárias (problemas ligeiros de atrasos ou perturbações menos graves do desenvolvimento motor, linguístico, percetivo e socio emocional, problemas ligeiros na leitura, escrita e cálculo) exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

As Necessidades Educativas Especiais Permanentes (crianças que tiveram alterações bastante significativas no seu desenvolvimento, que podem ser problemas físicos, sensoriais, emocionais, processo lógico, intelectuais ou quaisquer outros problemas relacionados) exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às particularidades do aluno. Estas adaptações terão de manter-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno.

Como referido anteriormente, enquadrando-se o Síndrome de Down nas Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente, é de salientar que estas necessidades são aquelas que resultam de incapacidade ou incapacidades e que se refletem numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde. As dificuldades que estas pessoas apresentam manifestam-se ao longo de todo o seu percurso escolar e resultam de “alterações significativas” no desenvolvimento. Devido às suas dificuldades terá de ser elaborado um currículo adequado as suas necessidades e que tem como objetivo primordial promover a autonomia e a inserção ativa na sociedade.

Com objetivo de adequar o currículo às necessidades de cada criança ou jovem surge o conceito de Currículo Específico Individual (CEI) que pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou jovem, ou seja, há um afastamento do currículo comum.

2.3. SÍNDROME DE DOWN

2.3.1. *Perspetiva Histórica*

Atualmente ainda se desconhece se o SD terá surgido no início da humanidade ou mais recentemente. Contudo, crê-se que no decorrer da história biológica e da evolução da humanidade, têm vindo a acontecer inúmeras mutações de genes e modificações cromossómicas, assim defende Pueschel (1999).

As referências primárias a este síndrome remontam ao século XIX. Schwartzman (1999) refere que na época da cultura Olmec, entre 1300 e 600 AC, nos seus achados arqueológicos, as pictografias e esculturas de crianças e adultos mostravam características associadas ao SD. Para esta cultura, a criança com SD era considerada um ser híbrido de Deus, ou seja, humano e supostamente venerado. O arquivo antropológico mais antigo deriva de um crânio saxónico, datado do século VII, que expunha modificações estruturais, vistas usualmente nestas crianças.

Foi Juan Esquirol quem, pela primeira vez em 1838, realizou a enumeração de uma criança com SD. Apenas oito anos mais tarde, em 1846, Eduardo Sequin, descreveu uma paciente com feições que sugeriam SD.

Em 1866, John Longdon Down, médico inglês, traçou as características do síndrome que passou a ter denominação associada ao seu nome, atribuindo-lhe uma origem genética.

O SD foi identificado pela primeira vez em 1958 pelo geneticista francês Jérôme Lejeune que dedicou as suas investigações à pesquisa genética do Síndrome de Down, com a finalidade de melhorar a qualidade de vida das pessoas com SD.

O termo SD foi referido pela primeira vez em 1961. Era, até então, designado como mongolismo pela semelhança observada por Down na expressão facial de alguns pacientes seus e os indivíduos originários da Mongólia. A contestação em torno da etiologia do síndrome começou logo após a sua descrição.

Não sendo considerada uma doença, o SD é sim, uma alteração genética que ocorre aquando da formação do bebé, imediatamente no início da gravidez.

Há diferentes formas de se definir Síndrome de Down. Pode-se começar pelo significado da palavra síndrome, que segundo Rothenberg (1979) é uma reunião de sinais e sintomas provocados por um mesmo mecanismo e dependentes de causas diversas. Os sinais seriam

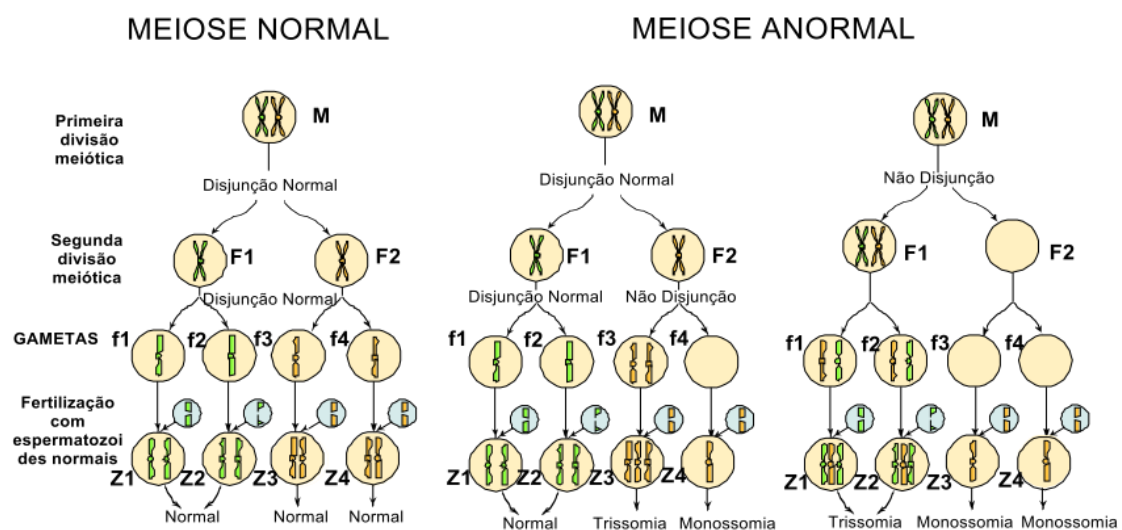
indícios, marcas e os sintomas seriam fenômenos que revelam uma lesão ou perturbação funcional. Para este autor o SD, também é conhecido por mongolismo ou trissomia 21, que é a causa pré-natal mais frequente de deficiência mental.

Para Chapman (1997), é uma condição causada por uma cópia adicional de um segmento do braço longo do cromossoma 21, que está ligado a traços físicos característicos e atraso cognitivo.

2.3.2. Definição

O Síndrome de Down consiste num problema que tem origem genética, que ocorre durante a divisão celular do embrião (Figura 2). Evidencia a presença de três cópias do cromossoma 21 nas células, em vez de dois. A divisão celular nas crianças com Síndrome de Down revela uma distribuição defeituosa dos cromossomas, isto porque, normalmente, quando ocorre a fecundação, os cromossomas unificam-se formando uma nova célula. Assim, a criança “normal” recebe 23 pares específicos de cromossomas. Em cada par existe um cromossoma materno e um paterno. Quando um óvulo é fecundado por esta única célula, cresce por divisão celular e os cromossomas semelhantes separam-se, cada um deles vai inteirar uma nova célula. Deste modo, os 46 cromossomas permanecem nas células formadas até à constituição completa do embrião. É causada por três (trissomia) cromossomas 21 na sua totalidade ou de uma porção dele.

Figura 2 - Divisão celular responsável por uma trissomia 21.



Fonte – <http://www.clinicafo.com.br/obstetricia/gestacao-de-alto-risco/doencas-cromossomicas/por-que-acontecem-anomalias-numericas-de-cromossomos/>

Por seu lado, este processo realiza-se de modo diferente nas crianças com Síndrome de Down, ou seja, estas apresentam um cromossoma suplementar. Ao invés de a célula conter 46 cromossomas, tem 47, sendo que o cromossoma extra fica unido ao cromossoma 21.

Outra forma de explicar este processo é pelo facto do Síndrome de Down ser caracterizado pela existência de um cromossoma a mais no par 21, que é considerado responsável por cerca de 95% dos casos de Síndrome de Down e acontece devido a uma divisão celular atípica que produz um óvulo ou um espermatozóide com 24 cromossomas em vez de 23. Quando este óvulo ou espermatozóide se fundem com um óvulo ou espermatozóide normal, a primeira célula do bebé em desenvolvimento terá 47 cromossomas em vez de 46 e todas as células desse bebé terão 47 cromossomas.

Dos restantes casos de Síndrome de Down, 3 a 4% devem-se à Translocação Robertsoniana, em que a alteração envolve geralmente os pares 14 e 21, onde parte do cromossoma 14 é substituída pelo cromossoma 21 extra. Os restantes casos (cerca de 1%) correspondem ao Mosaicismo, no qual, são encontradas células com um conjunto normal de cromossomas e células com Trissomia 21 (T21). São três os tipos principais de trissomia 21, detetados por um exame chamado cariótipo.

2.3.3. Tipos de Síndrome de Down

2.3.3.1. Trissomia homogénea ou padrão

Na Trissomia 21 Homogénea (92% dos casos) a constituição genética dos indivíduos é caracterizada pela presença de um cromossoma 21 extra em todas as suas células. Nestes casos, o cromossoma extra tem origem no desenvolvimento anormal do óvulo ou do espermatozóide, onde ocorre uma não disjunção durante a meiose (divisão celular), na gametogénese, sem razões conhecidas. Em consequência deste facto, quando os mesmos se encontram para formar o óvulo fecundado, estão presentes, em uma dos gâmetas, três cromossomas 21 em vez de dois. Ao longo do desenvolvimento embrionário o cromossoma adicional permanece acoplado a todas as células do indivíduo em função da divisão celular como se pode ver na Figura 3.

Figura 3 – Cariótipo anormal revelando a existência de um cromossoma extra 21.



Fonte: <http://horizontepleno.blogspot.pt/2009/10/trissomia-21-sindrome-de-down.html>

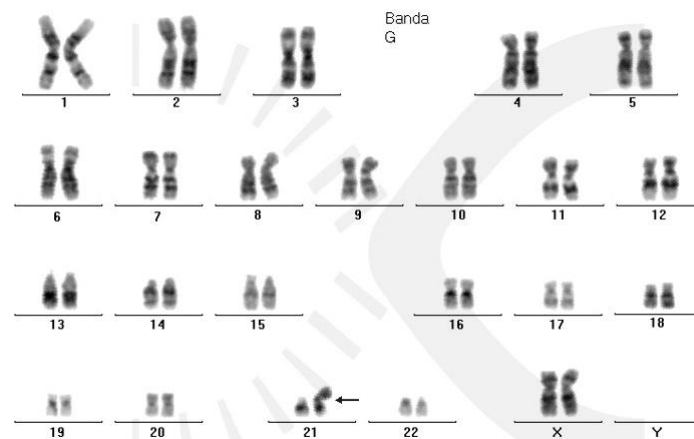
2.3.3.2. O Mosaicismo

O mosaicismo é o tipo de trissomia menos frequente. Segundo dados da Fundação Catalã, apenas cerca de 2 a 3% dos casos são conhecidos como Síndrome de Down tipo Mosaico. As consequências a nível do desenvolvimento do embrião dependem do momento em que se dá o erro na divisão: quanto mais tardia for, menos células serão afetadas pela Trissomia e vice-versa. A criança será portadora, no par 21, de células normais e trissómicas, ao mesmo tempo. Este é o único tipo de Síndrome de Down onde tal acontece. A causa do Mosaicismo é um erro na divisão celular após a fertilização, durante o desenvolvimento do embrião.

2.3.3.3. Translocação

A translocação surge quando o material genético sobressalente pode estar associado a herança genética e é muito raro. Neste caso, todas as células possuem 46 cromossomas. No entanto, parte do material de um cromossoma 21 adere ou translada para outro cromossoma (Figura 4). Este facto pode acontecer antes ou durante o momento da conceção. Nestas situações, as células dos indivíduos com trissomia 21 têm dois cromossomas 21 normais. No entanto, encontramos também material adicional proveniente do cromossoma 21 aderido a outro cromossoma, o que dá ao indivíduo as características da Trissomia 21. A translocação produz-se quando uma porção do cromossoma 21 se adere a outro cromossoma durante a divisão celular (Morato, 1994, p.57).

Figura 4 – Cariotipo feminino com trissomia 21 por translocação Robertsoniana.



Fonte: <http://www.chromoscitogenetica.com.br/down.html>

2.3.4. Características Físicas das pessoas com Síndrome de Down

As pessoas com SD apresentam características físicas, muito específicas que podem ser detetadas logo a seguir ao nascimento. De entre algumas das características mais comuns, e de acordo com Gundersen (2001), incluem-se as seguintes:

- A cabeça é mais pequena do que a de uma criança normal. A parte posterior é ligeiramente achatada (braquicefalia);
- As fontanelas são maiores que o normal e levam mais tempo a fechar;
- O rosto é achatado;
- Os olhos são salientes e ligeiramente rasgados, com uma dobra de pele no canto do olho;
- As orelhas são pequenas, com o bordo superior sobrado e os canais auditivos estreitos;
- A boca e os maxilares são pequenos, o palato é estreito, o que leva a criança a abrir a boca e pôr a língua de fora;
- Os lábios são grossos, descaídos e a língua grossa, gretada e saliente. A dentição aparece mais tarde do que em crianças normais;
- O nariz é pequeno, com a parte superior achatada e os orifícios nasais estreitos. O olfato é quase nulo devido ao estado crónico de infeção das vias respiratórias;
- O pescoço é curto e largo;
- O tórax apresenta, no geral, uma saliência no externo ou ainda mais desenvolvido em casos de anomalias cardíacas congénitas;

- As mãos, os pés e os dedos são grossos e curtos. O quinto dedo é muitas vezes curvado para dentro. Uma única dobra atravessa a palma da mão na maioria das crianças com Síndrome de Down. O pé é geralmente raso;
- A pele da face e das mãos é ligeiramente arroxeadada, seca, áspera;
- Em relação ao seu crescimento, devido a fatores genéticos este processa-se mais lentamente, tendo estas crianças no geral, uma estatura mais baixa do que o normal.

Importa referir que nenhuma destas características deve ser considerada específica do SD, mas a combinação de pelo menos seis delas possibilita a identificação desta problemática.

A criança com T21 manifesta grande interesse pela aprendizagem e pelo conhecimento, mas na maioria das vezes não sabe como desenvolver esse interesse. Com o evoluir do tempo, a sua capacidade de concentração e atenção dispersa-se com muita facilidade. A fadiga é muito rápida e, com o cansaço, a energia necessária para manter a concentração desaparece. Há, pois, uma grande dificuldade para a realização de atividades mais prolongadas e daí surgirem estereotípias, ou seja, repetições quase automáticas.

Não é possível exigir destas crianças um tempo de atenção muito longo. Deve-se verificar se as tarefas apresentadas são do seu agrado e é necessário variar o tipo de tarefas. Para que a criança com SD adquira hábitos, é necessária a repetição mecânica de certas ações. Deste modo, para se conseguir a assimilação de conhecimentos fundamentais é importante a repetição de exercícios.

Ao nível da aprendizagem, tal como já foi referido anteriormente, a criança com SD apresenta dificuldades em concretizar tarefas, reter capacidades e ideias, expressar os seus conhecimentos, adaptar-se a situações novas e, portanto, a mesma deve ser sempre estimulada a partir do concreto e de situações quotidianas, necessitando de instruções visuais para consolidar o saber. Uma maneira de incentivar a aprendizagem é o uso de brinquedos e de jogos educativos, tornando a atividade motivadora e interessante. O ensino deve ser divertido e fazer parte do dia-a-dia, despertando assim o interesse para aprender. No processo de aprendizagem, a criança com SD deve ser reconhecida como ela é, e não como gostaríamos que fosse. Na educação, as diferenças devem ser vistas como ponto de partida e não de chegada, para desenvolver estratégias e processos cognitivos ajustadas às suas individualidades características.

2.3.5. Incidência /Prevalência e Diagnóstico da Síndrome de Down

Segundo a revista Farmácia Saúde (2001), a Síndrome de Down não escolhe raça, estando presente em todas com uma incidência de 1 para 800 nascimentos. Em Portugal, embora não hajam dados oficiais, estima-se que existam entre 12 a 15 mil crianças portadoras desta malformação. Anualmente nascem cerca de 150 a 170 crianças com Síndrome de Down. O risco está associado à idade da mãe, já que as mães adolescentes ou com idade superior a 35 anos têm maior probabilidade de dar à luz uma criança com esta patologia.

Segundo Trancoso e Cerro (2005) a idade da mãe interfere, significativamente no aumento do número de nascimentos de crianças com Síndrome de Down. Mais de 70%, segundo a Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21), nascem de uma mulher com menos de 35 anos. Isto verifica-se, dada a prevalência de nascimentos nas mulheres entre os 20 e os 30 anos e à ausência de indicação médica para a realização de amniocentese, exame que permite o diagnóstico da Síndrome de Down, mas que só é proposto a mulheres com idade igual ou superior a 35 anos.

Face a estes valores, a APPT21 defende um diagnóstico mais eficaz junto das mulheres jovens, havendo a possibilidade de detetar a patologia logo nas ecografias, pela observação de uma espessura anormal na prega da nuca do feto. A ecografia permite também avaliar a postura das mãos e o comprimento dos ossos. Por si só não chega como diagnóstico, mas pode chamar a atenção dos profissionais de saúde para a necessidade de realizar exames complementares. Combinando a ecografia com o rastreio bioquímico, é possível detetar oito em dez casos de Síndrome de Down, pelo que a APPT21 tem vindo a alertar os clínicos para a necessidade de darem mais atenção a este aspeto.

Atualmente e devido aos riscos que podem prejudicar a mãe e o bebé, a maioria dos exames específicos que permitem detetar a Síndrome de Down durante a gravidez só são recomendados quando:

- A mãe tem 35 anos ou mais;
- O casal já tem um filho com Síndrome de Down ou com outra desordem cromossomática;
- Um dos pais é portador de Síndrome de Down;
- Os pais sofreram de alterações cromossomáticas.

Segundo a revista Farmácia Saúde (2001) a amniocentese é o método mais usado na detecção do Síndrome de Down nas chamadas gravidezes de alto risco, quando a idade da mãe é igual ou superior a 35 anos e quando existe uma gravidez anterior com trissomia 21. O risco de haver uma segunda gravidez afetada é de um por cento, a não ser que provenha de uma translocação, o que aumenta as probabilidades.

A amniocentese é um método ainda relativamente recente de diagnóstico precoce do Síndrome de Down feito antes do nascimento. Consiste na recolha de líquido amniótico, através de uma agulha inserida na parte abdominal até ao útero, entre a décima quarta e a décima sexta semana de gravidez. Após a extração, realiza-se um rastreio serológico e procuram-se detetar anomalias cromossómicas e vários defeitos congénitos. Este método tem alguns riscos para a mãe e para o feto: para a mãe existe o risco de infeção, perda de sangue ou aborto espontâneo, para o feto há possibilidade de ferimento do mesmo, da placenta ou do cordão umbilical com a agulha (Vinagreiro e Peixoto, 2000).

Segundo Rocha (2008) existem outras análises e testes que podem ser realizados a fim de se detetar o Síndrome de Down durante a período de gestação:

- Biopsia de Velosidades Coriônicas – Este método pode ser executado a partir da décima semana, é rápido, e permite detetar alterações cromossómicas. O risco de aborto é mínimo;
- Coleta tríplice – Pode ser feito a partir da décima quinta semana e permite diagnosticar e prevenir anomalias cromossómicas. É feito fora da cavidade uterina, sendo caracterizado como não evasivo;
- Cordocentese – Também indica as infeções do feto e as anomalias cromossómicas. É realizado na ou após a vigésima semana;
- Ultrassonografia 3D – Pode ser realizado desde as primeiras semanas até ao nascimento do bebé, possibilitando uma grande perceção (constatação de anomalias) do feto e respetivos órgãos ao longo da sua formação. Consiste num exame muito demorado e com grande custo económico.

Como não existe nenhum tratamento ou cura para o Síndrome de Down, torna-se necessário e importante agir no sentido de poder ajudar as pessoas com esta anomalia. Rocha (2008) sugere a aplicação de programas de estimulação precoce que proporcionem o seu desenvolvimento e integração absoluta destes indivíduos na sociedade.

2.3.6. Aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down

As crianças com Síndrome de Down apresentam características físicas muito específicas e particularidades, contudo apresentam características cognitivas e psíquicas que variam de criança para criança. Assim, o trabalho desenvolvido com estas crianças tem que ser individualizado e adaptado às características e ao ritmo de cada aluno. Segundo Trancoso e Cerro (2005) as crianças na fase pré-escolar com Síndrome de Down podem apresentar as seguintes características na área cognitiva:

- Ausência de um padrão estável e sincronizado em alguns itens;
- Atraso na aquisição das diversas etapas;
- A sequência de aquisição pode ser semelhante.

De acordo com Vinagreiro e Peixoto (2005, p. 55) “estas crianças não são todas iguais. Pelo contrário, são mais evidentes as diferenças do que as semelhanças. Há trissómicos 21 mandões, modestos, agressivos, passivos, dinâmicos, submissos, negativos. Da mesma maneira que variam as personalidades das outras crianças, assim variam as destas.”

Atualmente, a maioria dos alunos com Síndrome de Down apresenta um atraso ligeiro ou moderado, ao contrário das descrições anteriores que afirmavam que o atraso era severo. “Existe uma minoria em que o atraso é tão pequeno que se encontram o limite da normalidade e outra em que a deficiência é grave, no entanto é assim, porque tem associada uma patologia de carácter neurológico ou porque a pessoa está isolada e privada de qualquer ensino académico” (Trancoso e Cerro, 2005, p. 12).

As autoras salientam que alguns trabalhos realizados confirmam existir nas pessoas com Síndrome de Down, em maior ou menor grau, problemas em vários processos de desenvolvimento, tais como:

- Os mecanismos de atenção, o estado de alerta, as atitudes de iniciativa;
- A expressão do seu temperamento, do seu comportamento, da sua sociabilidade;
- Os processos de memória a curto e a médio prazo;
- Os mecanismos de correlação, de análise, de cálculo e de pensamento abstrato;
- Os processos de linguagem expressiva.

Nestes alunos a idade mental cresce a um ritmo muito lento em relação à sua idade cronológica. Com o crescimento da idade mental, dá-se também um enriquecimento

intelectual, mas este também é feito de uma forma lenta. Estas crianças têm características que são comuns a outras formas de deficiência mental, tais como:

- Aprendizagem lenta;
- É necessário ensinar muitas coisas que as crianças sem deficiência adquirem sozinhas;
- O processo de aprendizagem avança passo a passo, etapa por etapa.

Trancoso e Cerro (2005) referem que quando se têm em consideração estas características e se ajustam as metodologias educativas às características de cada aluno, estes aprendem muito bem, podendo fazer aprendizagens muito mais significativas do que se tem visto até hoje.

O educador deve adaptar o método aos traços individuais de cada aluno, deve pôr em prática a sua criatividade, imaginação, perseverança e a sua paciência. As relações que se criam entre o professor e os alunos constituem elementos múltiplos de adaptação pessoal e individual, muito importantes para estes alunos. Se, pelo contrário, o professor seguir uma metodologia padronizada, que seja igual para todos, a intervenção pode estar condenada ao fracasso.

É fundamental, que os alunos consigam tirar prazer daquilo que estão a aprender. Uma vez que estes alunos permanecem mais tempo no concreto, as aprendizagens devem ser concretas e objetivas, apoiadas por suportes visuais, táteis ou outros, pois as crianças baseiam a assimilação das suas aprendizagens na observação e manipulação de imagens e objetos.

As crianças com Síndrome de Down apresentam características e problemas cognitivos comuns, como a funcionalidade dos órgãos vitais, particularmente da visão (estrabismo, redução da capacidade de visão e criação de cataratas) e da audição (infecções repetidas e perda de audição devido, muitas vezes, à retenção de líquido no ouvido interno). É importante que estes sejam corrigidos, pois o seu mau funcionamento repercute-se de forma negativa sobre o processo de entrada de informação e o seu posterior processamento cerebral. Os recém-nascidos com Síndrome de Down estão preparados para responder a estímulos do ambiente, fazem-no através dos cinco sentidos, pelo que é importante detetar possíveis problemas numa fase precoce.

Regra geral, numa criança sem Necessidades Educativas Especiais para o seu desenvolvimento, quanto mais estruturada se encontrar a informação mais completo será o seu desenvolvimento. O mesmo acontece no cérebro da criança com Síndrome de Down, ela necessita ainda mais de informação para poder ser estimulado, mesmo que o resultado se processe de uma forma mais lenta e seja visível mais tarde. O exercício constante e sistemático

das possibilidades cognitivas vai forçando a abertura e a estruturação de redes e circuitos sinápticos.

A estimulação é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, a criança começa a aprendizagem logo que nasce, a intervenção precoce torna-se fundamental para o desenvolvimento da criança e as aprendizagens que vai fazer ao longo de toda a sua vida. A criança relaciona o que aprende com os registos que tem na sua memória, ou seja, quando o professor ensina algo novo, a criança com Síndrome de Down aprende de maneira espontânea, relaciona o que está a aprender com os registos de memória que tem, fomenta o exercício mental da memória.

2.4. COMUNICAÇÃO

2.4.1. Definição do conceito de comunicação

Etimologicamente, a palavra comunicar deriva do latim *comunicare* que significa "pôr em comum, entrar em relação com...". Mas a comunicação pode expressar uma infinidade de formas. Na verdade, o homem concebeu um complexo sistema de símbolos que encerram e revelam noções da sua essência e dos constructos culturais cozinhados na fogueira dos tempos. Aí se articulam e fundem sinais verbais (orais e escritos), sinais não-verbais (mímica e expressão corporal) e indicadores culturais como a indumentária, adornos, penteados, entre outros.

A comunicação é um processo de interação no qual partilhamos mensagens, ideias, sentimentos e emoções, podendo influenciar o comportamento das pessoas que, por sua vez, reagirão a partir das suas crenças, valores, história de vida e cultura em que estão inseridos.

Não há dúvida de que a sala de aula é um espaço de comunicação em que o uso da linguagem verbal (palavras) e o uso da linguagem não-verbal (silêncio, gestos, sons articulados ou não) orientam a relação entre os alunos e o professor.

No entanto, no Homem, a comunicação atinge um grau de complexidade muito maior e, por isso, considera-se importante definir aqui, ainda que em traços gerais, o conceito de comunicação, antes de se avançar para o estudo da comunicação aumentativa e alternativa, na sua relação com o conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação aumentativa e alternativa na escola inclusiva: respostas aos alunos com NEE, propósito deste trabalho.

Desde a década de quarenta, que se realizam inúmeros estudos acerca da comunicação humana e da percepção que sucedem durante a troca de informações. Neste sentido, a teoria da comunicação tem recebido influências de diferentes campos de investigação. Dentro dessas influências podemos assinalar a influência da teoria físico-matemática preconizada por Shannon e Weaver (1949) ou influências mais relacionadas com a linguística (Saussure), antropologia cognitiva (Strauss) ou psicossociologia da comunicação (Bateson, Watzlawick, Goffman). Contudo não é objetivo deste estudo apresentar de modo exaustivo os diferentes conceitos que se foram desenvolvendo em torno da comunicação humana, mas sim descrever sumariamente alguns modelos de comunicação e o modo como estes foram evoluindo.

De um modo geral, pode-se entender a comunicação como uma “espécie” de troca (verbal ou não) entre um interlocutor que produz um enunciado destinado a outro interlocutor, de quem ele solicita a escuta e/ou uma resposta implícita ou explícita. Sendo assim, podemos também dizer que a comunicação é um processo com o objetivo de influenciar os outros, tal como defendia Aristóteles, ao sustentar que o objetivo principal da comunicação é a persuasão, isto é, a tentativa de o orador fazer com que as outras pessoas tenham o mesmo ponto de vista que o seu. Desta forma, apenas é considerada a comunicação como um poder, uma arma do falante para garantir o consenso de ideias. Mas a comunicação pode, igualmente ser vista como um fator de desenvolvimento individual, por traduzir a experiência do indivíduo também enquanto ser social e sociável em interação constante com os outros comunicadores.

Fernandes (2000), define a comunicação nas várias vertentes que esta pode assumir e nas quais pode ser estudada, a saber:

“A comunicação, em sentido sócio histórico, é forma mais salutar de sobrevivência social, de coexistência pacífica e de cooperação recíproca; é meio ou instrumento de equilíbrio e de paz entre os indivíduos e as Nações. A nível biológico a comunicação é o ato de registar, de exteriorizar, de expressar ou de transmitir o que se passa no sistema nervoso, garantindo, assim, tanto a sua sobrevivência como a perpetuação da sua espécie. A nível da Antropologia Cultural é um meio ou instrumento de cultura por parte do indivíduo e um agente não só formador mas também mobilizador dessa mesma Cultura. A nível psicológico a comunicação é um processo de interação entre os indivíduos, alicerçado, fundamentalmente, na capacidade de ver, sentir ou perceber o que, em cada momento, pode ser capaz de gerar a persuasão ou, então, ser capaz de criar estímulos e respostas. A nível psicopedagógico é a ação exercida pelos agentes educacionais para criar nos educandos não só adaptações à

vida social, mas também a transmissão de valores, dos comportamentos e de atitudes requeridas pela própria Sociedade. A nível sociopsicológico é um efeito da necessidade que o ser humano tem de viver em comunidade, de se integrar na sociedade e de estar em relação não só com o outro mas também com o mundo, o que determina ou condiciona em grande parte a sua própria ação.”

Num sentido sócio histórico, a comunicação é o meio mais primitivo de interação. Já nos princípios da Humanidade, o homem comunicava através de pinturas rupestres, por gestos improvisados ou até mesmo por sinais de fumo.

A nível biológico, a comunicação é uma necessidade quase fisiológica, pois o homem em sociedade não consegue não comunicar, ou seja, é-lhe impossível não comunicar. Nos seus movimentos, gestos, expressão corporal, ocupação do espaço, gestão do tempo, o homem comunica. A nível antropológico, a comunicação é um instrumento de formação da cultura do sujeito e da cultura do seu semelhante. É pelo uso da comunicação que o homem dá a conhecer a sua cultura e conhece a cultura do outro. No plano psicológico, a comunicação busca a interação entre os indivíduos, respondendo a estímulos e criando respostas. Em termos psicopedagógicos, a comunicação é fonte de transmissão de comportamentos, atitudes e valores dos professores aos seus alunos. A nível sociopsicológico, a comunicação resulta da necessidade do homem de viver em sociedade, participando ativamente, interagindo com o mundo que o rodeia.

Podemos, então, concluir que a comunicação é um fenómeno complexo, estruturado, inato e essencial à vida do homem.

2.4.2. O desenvolvimento da intencionalidade comunicativa

O conceito de intencionalidade encontra-se relacionado com o conceito de comunicação. Sánchez-Cano (2007) refere que a intenção que determinado organismo tem de influenciar o outro é um critério que permite diferenciar o que é entendido como comunicação autêntica (a comunicação intencional), de uma simples transmissão de dados (comunicação não intencional). Cabe ao recetor da mensagem determinar qual a informação intencional e qual a informação não intencional. Esta seleção é que faz com que a comunicação seja um processo interativo.

Acompanhando a mesma linha de pensamento, Sánchez-Cano (2007) refere que a intencionalidade comunicativa é um fenómeno onde se atribuem intenções entre o que pretende o emissor da mensagem e o que interpreta o seu recetor. Este é um processo que se desenvolve gradativamente. A intencionalidade emerge do processo interativo que tem lugar quando se estabelece comunicação, sendo esta similarmente a base do construtivismo social.

De acordo com Marcos (2001) quando nos referenciamos à aquisição de linguagem e comunicação, numa perspetiva interativa, é necessário adotar uma posição teórica segundo a qual a comunicação preexiste à linguagem.

Desde cedo a criança manifesta os seus estados emocionais. Enquanto bebé através de vocalizações, expressões e gestos que, segundo Vigotsky (1977), cit. por (Sánchez-Cano, 2007), se convertem em expressões sociais, pois os adultos atribuem um significado a essas manifestações, agindo de acordo com as mesmas. A criança acaba por ter um comportamento intencional quando sabe que as suas reações vão provocar determinada resposta naqueles com quem interage, possibilitando-lhe desenvolver relações progressivamente mais complexas e, concomitantemente, aprender e adquirir conhecimentos essenciais para o seu desenvolvimento. A intencionalidade poderá ser compreendida como um fenómeno partilhado, a partir do momento em que possibilita a cada participante na comunicação encontrar anomalias, antecipar e atuar em função do outro.

Granlund e Olsson (1999), cit. por (Sánchez-Cano, 2007) mencionam quatro etapas na evolução da intenção comunicativa. A primeira refere-se ao período em que a criança não tem consciência das suas intenções, sendo o adulto que as reinterpreta. Na etapa seguinte a criança comunica as suas intenções de forma não-verbal, utilizando gestos, vocalizações, (entre outras), dirigindo-se ao objeto. Na terceira etapa a criança já utiliza recursos verbais e dirige-se ao adulto como recurso comunicativo. Na quarta etapa dirige-se ao adulto como interlocutor.

2.4.3. Estimular o desenvolvimento da comunicação

Durante a fase em que a criança frequenta o pré-escolar é essencial criar situações que favoreçam o desenvolvimento das suas competências comunicativas. As experiências de interação comunicativas e as atividades que favoreçam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais, sobretudo ao nível da compreensão e da expressão oral, são fundamentais no processo de estimulação e desenvolvimento da comunicação.

Inês Sim-Sim (2008) refere que, com a orientação do educador, as crianças devem ser estimuladas a desenvolver competências que as levem a um crescimento ao nível linguístico. Descreve algumas atividades e estratégias para a promoção de ambientes abastados em oportunidades comunicativas, não deixando de referir que é importante ensinar a criança a ouvir falar e a expressar-se adequadamente, tendo em conta o contexto no qual está inserida. Segundo a autora é importante seguir algumas estratégias para estimular o desenvolvimento da comunicação, tais como:

- **Aprender a saber ouvir:** variar as atividades propostas, dada a limitada capacidade de atenção das crianças destas idades. Ser um ouvinte atento ao que a criança diz – servir de modelo. Procurar compreender as razões que levam a criança a não prestar atenção quando se fala com ela, devendo ser utilizadas estratégias diversificadas para captar a atenção das crianças (individualmente ou em grupo). Realizar jogos que apelem à necessidade de prestar atenção ao que é dito e dinamizar momentos de conversa em que as crianças aprendam a esperar pela sua vez. Criar uma rotina educativa que inclua diariamente ouvir, ler ou narrar histórias. Convidar pessoas da comunidade, por exemplo, os pais, para discutirem determinados tópicos com as crianças, relatarem acontecimentos, histórias, estimular o gosto por ouvir poesia, canções, trava-línguas, entre outros;
- **Aprender a saber expressar-se oralmente:** aproveitar as vivências do quotidiano para conversar com as crianças sobre acontecimentos e experiências vividas. Criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias (e.g. livros com imagens, fantoches, fotografias, objetos reais). Garantir oportunidades para que as crianças relatem acontecimentos vividos e tracem verbalmente futuras atividades. Proporcionar momentos específicos para debater ideias e temas, ao longo do dia. Expor as crianças a um vocabulário variado e a estruturas sintáticas de complexidade crescente. Dinamizar situações em que as crianças tenham de comunicar com os pares e os adultos para fins diversos. Conceber situações problemáticas que exijam uma solução e a explicação da solução encontrada. Desenvolver jogos de linguagem que divirtam as crianças e lhes proporcionem o desenvolvimento da consciência linguística.

2.4.4. A comunicação na criança com Síndrome de Down

Para as crianças com Síndrome de Down a comunicação é tão importante como para qualquer outra criança. No entanto, o fato de ser uma criança trissômica constitui por si só, a razão de uma multiplicidade de características físicas e cognitivas que contribuem para a possibilidade do aparecimento de problemas relacionados com a comunicação, linguagem e fala. Apesar de, na evolução e desenvolvimento global, poderem seguir os mesmos passos que os de uma criança com desenvolvimento normal, existem diferenças no modo de aprender e de reter o que lhes é transmitido.

O atraso na aquisição da fala e linguagem é um dos maiores problemas com que se deparam os pais de crianças com Síndrome de Down, pelo que o acompanhamento por parte de um profissional de saúde especializado em problemas de comunicação é essencial no auxílio da família, no diagnóstico das dificuldades e na orientação do trabalho de estimulação que pode ser feito em casa de forma a promover o desenvolvimento destas crianças.

A maturação do sistema nervoso e a aquisição dos conhecimentos necessários para que principie o funcionamento linguístico é feito de um modo mais vagaroso nas crianças com SD. A morosidade na sua capacidade para compreender, processar e elaborar respostas face aos estímulos do ambiente que as rodeia envolvem a necessidade de respeitar os seus ritmos e dar-lhes o tempo necessário, mas também de os estimular a reagir com mais rapidez e eficiência.

Na ótica de Silva (2008), a comunicação assume um papel insubstituível no desenvolvimento da criança. É através da comunicação verbal ou não-verbal que a criança e o adulto estabelecem a grande parte das suas relações, apreendendo desta forma o mundo que os cerca. No começo do seu desenvolvimento, as crianças estabelecem uma comunicação não intencional e involuntária com o meio. Para tal recorrem ao choro, ao balbucio, ao riso e aos movimentos corporais, que aparecem como descargas emocionais ou movimentos reflexos e, ao longo das interações que vão ocorrendo com as pessoas que lhe são próximas, passam a utilizar esses recursos com intenção de transmitir alguma vontade ou desejo ao adulto. Estes recursos comunicativos pré-verbais vão-se modificando à medida que o desenvolvimento da criança vai progredindo. Tendo em conta a importância da comunicação para o desenvolvimento do homem, compreende-se que as crianças que apresentam dificuldades ao nível da comunicação, consequentemente, terão graves danos no seu desenvolvimento.

O autor refere também que as crianças com problemas de linguagem e comunicação podem ter o seu processo de socialização comprometido, uma vez que muito do que as crianças aprendem na infância é adquirido através da interação com outras crianças e adultos. É através das interações que conhecem os valores da cultura que os rodeia.

Não obstante a este problema, foi imprescindível descobrir soluções para estas crianças, uma vez que elas têm menos oportunidades para vivenciarem as situações de aprendizagem e necessitam, na maior parte das vezes, de recorrer a formas de comunicação não faladas que complementem e/ou substituam por completo a linguagem falada.

De acordo com Tetzchner e Martinsen (2002), a principal razão para diferenciar os grupos com necessidade de um meio de expressão, de uma linguagem de apoio e de uma linguagem aumentativa/alternativa deve-se ao fato das crianças com perturbações ao nível da comunicação e da linguagem poderem seguir percursos desiguais no desenvolvimento para a sua aptidão final.

Na procura da inclusão escolar e social e da melhoria da qualidade de vida destas crianças, aparecem os recursos tecnológicos aumentativos e alternativos, que lhes permitem ter acesso ao computador e a outros dispositivos que favorecem a sua interação com o outro e com o mundo, assegurando desta forma a rutura de um paradigma que encara todas as crianças com deficiência neuro-motora como seres com défice cognitivo. Com o desenvolvimento da tecnologia têm-se utilizado dispositivos tecnológicos para favorecer e aumentar as capacidades funcionais das crianças com Síndrome de Down, estimulando-lhes a independência e a inclusão na sociedade.

2.4.5. Importância da comunicação na inclusão

Como refere Von Tetzchner e Martinsen (2000), a comunicação é uma necessidade fundamental para todos os seres humanos. No entanto, existem perturbações que podem surgir a diversos níveis, como o cognitivo ou motor, e que limitam a capacidade de comunicar. Surge neste sentido a Comunicação Aumentativa e Alternativa.

A comunicação alternativa é definida pelo mesmo autor como qualquer forma de comunicação diferente da fala que é utilizada pelo indivíduo. Por sua vez, a comunicação aumentativa é uma comunicação complementar ou de apoio, utilizada nos casos em que a expressão oral não é suficiente para garantir a comunicação. A CAA é, de acordo com a American Speech-Language-

Hearing Association (ASHA), a área da prática clínica que tenta compensar dificuldades ou incapacidades evidenciadas por indivíduos com distúrbios na comunicação (Garcia, 2003).

O objetivo da CAA é tornar os indivíduos mais independentes e competentes em situações comunicativas, podendo ampliar as oportunidades de comunicação nos mais diversos contextos (Garbin e Dainese, 2009). É também propósito do uso da CAA preparar os sujeitos para serem competentes do ponto de vista da comunicação ao longo de toda a sua vida.

Dizem (Von Tetzchner e Martinsen, 2000) que é vasta a diversidade de indivíduos que podem necessitar de algum tipo de apoio da CAA. Devido a esta diversidade criaram-se três grupos principais, sendo estes diferenciados especialmente pela função que o sistema de comunicação irá ter, pelo nível de compreensão do indivíduo e pela capacidade de vir a utilizar a linguagem no futuro.

Refere-se em primeiro lugar o grupo com necessidade de um meio de expressão. Os indivíduos que se inserem neste grupo têm em comum o facto de possuírem melhores competências de compreensão do que de expressão. Desta forma, nestes casos o objetivo da CAA será fornecer um meio de expressão permanente a ser utilizado em qualquer contexto.

O grupo com necessidade de uma linguagem de apoio divide-se em dois subgrupos. No primeiro subgrupo o sistema de comunicação funciona como estimulador da expressão verbal, constituindo o meio de comunicação enquanto não se desenvolvem competências de fala suficientes. No segundo subgrupo os indivíduos possuem expressão verbal, no entanto esta não é suficiente para estabelecer comunicação em todos os contextos. Desta forma, o sistema de CAA funcionará como um auxiliar à expressão verbal.

Em último lugar refere-se o grupo com necessidade de uma linguagem aumentativa, no qual se inserem indivíduos para os quais a CAA será o meio de expressão e receção de linguagem. Desta forma, o sistema de comunicação funciona como “língua materna”, tal como referem os autores supramencionados.

No contexto escolar são incluídos alunos que podem ser inseridos em qualquer um dos grupos anteriormente mencionados, pelo que se compreende que a variedade de necessidades de apoios de comunicação é grande, e que exige do sistema de ensino uma adaptação o mais adequada possível.

Para a construção de uma escola efetivamente inclusiva, na qual os alunos com NEE estejam em contato com os seus pares diariamente, tirando partido dessa interação, é necessário criar mecanismos facilitadores de uma maior eficácia comunicativa. A inclusão em contexto escolar contribui para o aumento de tolerância perante os alunos com dificuldades e para a melhoria das interações sociais entre alunos com e sem dificuldades (Beck e Fritz-Verticchio, 2003).

A crescente preocupação com a inclusão social dos alunos com NEE tem levado a várias pesquisas para o desenvolvimento de ferramentas que auxiliem a capacidade funcional destas pessoas (Jordan, Nohama e Brito Júnior, 2009), entre as quais os *softwares* de apoio à CAA.

2.4.6. Comunicação Alternativa e Aumentativa

A fala é o formato de comunicação mais usado para comunicar com o outro. No entanto, existe um elevado número de pessoas que estão impossibilitadas de usar a fala devido a problemas de ordem diversa. Contudo, na maioria das vezes, estas possuem capacidades e necessidades de comunicação idênticas às das pessoas que usam a fala. Quando a fala não constitui o veículo principal para a comunicação, será necessário introduzir um sistema alternativo ou aumentativo da comunicação. É imprescindível oferecer, o mais cedo possível, um sistema alternativo ou aumentativo de comunicação, dado o papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento cognitivo e emocional e como regulador do comportamento. A comunicação funciona também como suporte fundamental da interação social.

Para Tetzchner e Martinsen (2000), comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos, o código morse, a escrita, etc., são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem da capacidade de falar, ou seja, é um sistema que substitui a fala.

Os mesmos autores referem que a comunicação aumentativa significa comunicação complementar ou de apoio. A palavra ‘aumentativa’ sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar. Podemos assim afirmar que um sistema aumentativo e alternativo de comunicação é um conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que uma pessoa com restrições na comunicação

usa para comunicar. Considera-se Comunicação Aumentativa e Alternativa, todo o tipo de comunicação que substitua, amplie ou suplemente a fala.

2.4.6.1. *Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação*

Como referido anteriormente no presente trabalho, a fala é a forma mais comum e usada para comunicar. No entanto, existe um elevado número de pessoas que estão inviabilizadas de a usar, como, por exemplo, as pessoas com Síndrome de Down. Contudo, na maior parte vezes, estas possuem capacidades e necessidades de comunicação idênticas às das pessoas que usam a fala. Quando a fala não constitui o veículo principal para a comunicação, é necessário introduzir um Sistema Alternativo ou Aumentativo da Comunicação (SAAC).

Tetzchner e Martinsen (2000), referenciam que a comunicação aumentativa significa comunicação complementar ou de apoio. A palavra ‘aumentativa’ sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar. Assim, um sistema alternativo e aumentativo de comunicação é um conjunto adaptado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades, que uma pessoa com restrições ao nível da comunicação usa para comunicar. Considera-se Comunicação Aumentativa e Alternativa todo o tipo de comunicação que substitua, amplie ou suplemente a fala.

Segundo Sousa (2011) os sistemas aumentativos possibilitam que as pessoas com dificuldades de comunicação interajam com os outros, manifestando as suas opiniões, sentimentos e tomadas de decisão.

2.4.6.2. *Tipos de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação*

No início da década de 70 do século XX começaram a usar-se os sistemas de símbolos manuais normalmente utilizados por pessoas com deficiência auditiva na intervenção com pessoas com deficiência motora, afasia, atraso intelectual e autismo.

Na segunda metade da mesma década 70 desenvolveram-se diferentes Sistemas Aumentativos ou Alternativos de Comunicação, particularmente sistemas gráficos com maior ou menor grau de abstração. Hoje em dia existe uma vasta diversidade de sistemas aumentativos e alternativos de comunicação que se podem dividir em dois grandes grupos:

- Sistemas sem ajuda;

- Sistemas com ajuda.

Os sistemas de comunicação sem ajuda englobam todas as formas de comunicação que não carecem de qualquer tipo de instrumento ou ajuda técnica e que apenas incluem a utilização de partes do corpo (cabeça, braços, cara, etc.) como veículo para a transmissão da mensagem, dividindo-se nas categorias seguintes: gestos de uso comum - constituem formas naturais de comunicar, como abanar a cabeça em sinal de negação ou de afirmação ou, ainda, abanar a mão para dizer “adeus”; sistemas gestuais para não ouvintes - são sistemas usualmente usados por pessoas surdas, como é o caso da Língua Gestual Portuguesa; sistemas manuais pedagógicos - surgiram a partir dos anteriores mas com diferença que estes sistemas gestuais correspondem, a nível sintático, à linguagem oral da comunidade onde estão inseridos os seus utilizadores, sendo o principal objetivo facilitar a aprendizagem da língua oral, bem como da leitura e escrita (Rosell e Basil, 2000); alfabeto manual - sistema de representação simbólica ou icónica das letras, dos alfabetos e das línguas orais ou escritas, por meio das mãos.

Os sistemas com ajuda exigem algum tipo de auxílio externo - instrumentos ou ajudas técnicas - para que possa ocorrer comunicação. Pode necessitar-se de papel e lápis, livros ou quadros de comunicação, máquina de escrever, computador pessoal entre outras ajudas técnicas de complexidade diversa, especialmente delineadas segundo as necessidades especiais de cada utilizador.

Ferreira, Ponte e Azevedo (2000) referem que neste tipo de sistemas de comunicação os símbolos não são produzidos, mas sim selecionados pelo utilizador através dos mais diversos dispositivos. De acordo com estes autores, podem-se encontrar as seguintes categorias de sistemas de comunicação com ajuda:

- Sistemas de comunicação por objetos - são regularmente utilizados numa fase inicial de comunicação por pessoas com um baixo nível cognitivo e são constituídos por objetos de tamanho real, miniaturas ou partes de objetos, empregados como símbolos comunicativos;
- Sistemas de comunicação por imagens - são sistemas que utilizam fotografias e desenhos;
- Sistemas de comunicação através de símbolos gráficos - são sistemas baseados em desenhos, com maior ou menor estruturação, e com diferentes níveis de simbolismo, acompanhados pela palavra escrita. Neste grupo encontram-se os sistemas pictográficos, constituídos essencialmente por desenhos esquemáticos com uma

grande semelhança com aquilo que representam. Dentro destes sistemas encontramos os Sistemas PIC, SPC, Rebus, Bliss, Sigsymbols, Picsyms, Oakland, sendo os mais conhecidos e utilizados entre nós os sistemas PIC, SPC e Bliss;

- Sistemas combinados - são sistemas que combinam símbolos gráficos com símbolos manuais, em que alguns em simultâneo utilizam a fala, como é o caso do sistema Makaton;
- Sistemas com base na escrita - são sistemas que empregam, como elementos de representação, os símbolos do alfabeto para formar palavras ou frases com intenção comunicativa. É o sistema de escrita como forma de comunicação não oral mais usado em todo o mundo;
- Sistemas de comunicação por linguagens codificadas - os sistemas mais conhecidos que utilizam a linguagem codificada são os sistemas Braille e Morse. O sistema Braille é composto por símbolos táteis, onde cada símbolo representa uma letra, um algarismo ou um sinal de pontuação. O sistema Morse é constituído por um código de pontos e traços que correspondem a letras e a algarismos.

O objetivo da CAA é tornar os indivíduos mais independentes e competentes em situações comunicativas, podendo aumentar as oportunidades de comunicação nos mais diversos contextos (Garbin e Dainese, 2009). Desta forma, a CAA pretende preparar os indivíduos para serem competentes do ponto de vista da comunicação ao longo de toda a sua vida, tal como defende Mirenda (2001).

Compreende-se que a comunicação permite a partilha de informações e sentimentos, pelo que nunca poderá haver inclusão sem comunicação. Neste sentido, é fundamental estabelecer um paralelo com o conceito de inclusão. Este conceito tem vindo a evoluir nas últimas décadas, tendo as práticas educativas vindo a tornar-se mais humanistas (Ladeira e Amaral, 1999). Tendo por base as ideias descritas, cabe ao professor adequar e selecionar as estratégias mais adequadas a cada um dos seus alunos, quer tenham Necessidades Educativas Especiais ou não. É então emergente que os professores tenham formação e por sua vez conhecimento do tipo de comunicação aumentativa e alternativa passível de utilização para melhor responder às NEE dos seus alunos.

Sousa (2012) menciona que de um modo geral os professores reconhecem a importância do uso dos comportamentos não-verbais, como meio de melhorar e contribuir para um ambiente emocional estável na sala de aula com os alunos com NEE. Cabe, então, aos professores

procurarem a melhor e mais adequada forma de comunicação, que satisfaça as necessidades individuais alunos.

2.4.7. Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação de jovens com Necessidades Educativas Especiais

As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação desempenham, cada vez mais, um papel importante no desenvolvimento do futuro cidadão. Todos os dias somos confrontados com o uso das novas tecnologias e constantemente surgem novos instrumentos que fomentam a comunicação, a expressão e o desenvolvimento pedagógico das escolas. Estas são uma ferramenta valiosa neste sistema de ensino e no que diz respeito à Educação Especial serão ainda mais importantes, uma vez que a unificação de uma escola inclusiva é cada vez mais urgente. Com as crianças e com os jovens da Educação Especial, as TIC podem funcionar como uma tecnologia de apoio ao acompanhar ou substituir funções que se encontram afetadas, ou podem servir como uma ferramenta pedagógica ao possibilitar estratégias complementares e alternativas aos métodos do ensino regular. Ou seja, através de um computador e de um *software* adequado a cada caso em particular, os alunos com comprometimentos linguísticos e comunicativos podem comunicar e aprender tal como todos os outros.

Os sistemas de comunicação aumentativa “Com Ajuda” envolvem a utilização dum qualquer dispositivo de suporte de símbolos (Produtos de Apoio), para que o utilizador possa transmitir mensagens aos seus interlocutores, através dos símbolos desse mesmo sistema. As tecnologias de apoio, funcionam assim como parte integrante do sistema de comunicação. É importante e necessário, ter sempre em mente que estes dispositivos não devem ser utilizados isoladamente, mas sim como parte integrante duma técnica de utilização dum sistema de comunicação aumentativo. O uso de tecnologia deve ser então visto como uma alternativa que faculta oportunidades de sucesso quando as crianças e jovens não são capazes de obter experiências de qualidade pelos meios naturais.

Designar-se-ão genericamente por “produtos de apoio para a comunicação”, todas as tecnologias que ajudem o acesso ao sistema aumentativo de comunicação escolhido e que estão adaptadas à deficiência do seu utilizador.

Estes produtos de apoio devem oferecer não só a possibilidade de transmitir a mensagem, como suportarem eficazmente o processo de interação e comunicação com o ambiente, constituindo um apoio fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (2000), quando se concebe, adapta ou seleciona um produto de apoio, o objetivo principal deve ser que esse instrumento se adeque às capacidades e necessidades da pessoa com deficiência, pelo que devemos ter sempre presentes as seguintes dúvidas:

- Como, quando e onde vai ser utilizado o produto de apoio?
- Quais são as capacidades cognitivas do utilizador?
- Quais são as expectativas desse utilizador?
- Que tipo de mensagens devem estar disponíveis?

Os autores referem também que na seleção direta o utilizador aponta ou toca diretamente no símbolo selecionado, com o dedo, por exemplo, ou com qualquer outra parte do corpo (seleção direta sem ajuda). Fixar o olhar num símbolo durante um certo período de tempo é também uma técnica direta sem ajuda. Contudo, para a utilização desta técnica, é necessário recorrer a tabuleiros transparentes ou em vinil que permitam a um parceiro distinguir o símbolo selecionado. Na eventualidade de tal não ser possível, pode-se selecionar o símbolo através do recurso a um dispositivo, que pode ser um apontador de cabeça ou um ponteiro luminoso, por exemplo, que vai servir de interface entre o utilizador e o suporte de símbolos (seleção direta com ajuda).

A seleção por varrimento é um método usado por utilizadores cujas incapacidades motoras os impossibilitam de utilizar um método de seleção direta. Nesta seleção o utilizador tem a possibilidade de escolher símbolos sequencialmente, mediante um sinal pré-determinado. A seleção por varrimento pode ser efetuada recorrendo ao varrimento manual, como foi referido anteriormente: o parceiro aponta para os símbolos disponíveis, até que o utilizador transmita um sinal de que o símbolo que escolheu foi alcançado. Esta técnica tem a desvantagem de o utilizador só poder comunicar se o seu parceiro lhe oferecer escolhas e, além disso, é uma técnica lenta que condiciona a velocidade da comunicação.

A técnica de varrimento mais simples é a técnica de varrimento linear, em que o cursor se move sucessivamente, símbolo a símbolo, da esquerda para a direita, ao longo de várias linhas. Esta técnica tem a vantagem de ser bastante previsível e de requerer apenas um único movimento para ativar ou desativar o cursor. Um utilizador capaz de seguir um cursor com

movimento rápido e que possua uma rápida resposta motora poderá usar esta técnica eficientemente.

Podem ser utilizados diferentes tipos de varrimento consoante as capacidades do utilizador. A vantagem das técnicas eletrónicas por varrimento é a de permitir uma seleção mais eficiente dos símbolos a utilizadores com incapacidades motoras significativas. Uma vez identificado o comportamento apropriado do utilizador é necessário selecionar o melhor tipo de botão para a sua captação.

Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (2000) as tecnologias de apoio mais usadas nas atividades pedagógicas das crianças são os tabuleiros de comunicação. Estes tabuleiros podem ser manuais, como é o caso dos brinquedos adaptados, “as crianças com deficiências motoras graves, necessitam também elas de oportunidades de participar em atividades lúdicas, recorrendo a brinquedos que sejam apropriados às suas idades”; elétricos, como é o caso do “relógio indicador”, que é o suporte de símbolos circular que permite a escolha de símbolos ou objetos por varrimento, através de um ponteiro que gira com uma velocidade pré-determinada e que atua por um manípulo acionado pelo utilizador; eletrónicos, como é o caso de alguns digitalizadores de fala ou determinados computadores.

Estes autores mencionam ainda que todos os dispositivos eletrónicos que permitem a gravação e emissão de fala ou sons incluem-se num grupo designado por digitalizadores. A “fala digitalizada” pode ser definida como a gravação de mensagens ou sons em dispositivos eletrónicos. Os digitalizadores conservam os sons assim gravados na memória, possibilitando o acesso e emissão instantânea desses sons em qualquer situação posterior. Contrariamente aos gravadores analógicos, a gravação não é magnética, mas sim digital, ficando as mensagens gravadas na memória eletrónica do dispositivo, o que permite o acesso quase instantâneo, pelo utilizador, a essas mensagens.

3. METODOLOGIA

3.1. Introdução

Após a revisão de alguma literatura acerca da temática sobre a qual recai o presente estudo, pretende-se no enquadramento metodológico descrever todo o percurso desta investigação e a metodologia utilizada.

Desta forma, abordam-se questões relacionadas com a natureza do estudo, explicitando a problemática e definindo a pergunta de partida. Serão também mencionados os objetivos do estudo, feita a descrição dos procedimentos e instrumentos de recolha e tratamento dos dados e, por último, apresentam-se os resultados obtidos e a respetiva análise e discussão.

Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, e de tipo não experimental onde não há a pretensão de manipular variáveis ou inferir sobre as relações entre elas. Pretende-se somente fazer uma análise descritiva dos factos analisados tal e qual como se apresentam. Ambiciona-se assim conseguir um conhecimento o mais preciso possível acerca da prática docente relativamente ao processo de comunicação entre professores e alunos com Síndrome de Down.

3.2. Contextualização da Problemática

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p.31), uma investigação ocorre quando se pretende conhecer ou obter resposta a alguma coisa, tendo como primeira preocupação eleger o objeto de estudo e definir a problemática a estudar/investigar. O investigador deve procurar na sua investigação “um fio condutor” tão claro quanto razoável devendo enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual tenta exprimir com a maior fiabilidade possível o que procura saber, esclarecer e compreender melhor de modo a que o seu trabalho se possa iniciar e estruturar com a maior coerência possível.

A elaboração de uma problemática corresponde à formulação dos principais pontos de referência teóricos de investigação, ou seja, à pergunta que contextualiza o trabalho, os conceitos fundamentais e as ideias que servirão de base à análise.

Após a execução de um enquadramento teórico inicial onde foram examinadas e aprofundadas temáticas e sistematizados saberes, numa reflexão sobre a comunicação e

linguagem dos professores perante alunos com NEE, em particular os alunos com Síndrome de Down, parte-se para o estudo empírico.

Conscientes de que o processo de comunicação envolve toda a comunidade educativa, pretende-se com este estudo, em particular, focarmos os professores. O presente estudo terá como pretensão analisar o modo como comunicam os professores com os alunos com SD.

3.2.1. Pergunta de Partida

O Síndrome de Down é uma problemática de origem genética que gera um quadro de particularidades e características. Como educadores e formadores, possuímos consciência que a comunicação/linguagem é uma das aquisições mais importantes do ser humano em geral e destas crianças e jovens em particular. Logo, para se desenvolver este trabalho de investigação ter-se-á subjacente uma questão à qual se pretende dar resposta de acordo com os objetivos propostos. “... A pergunta de partida constitui normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico...” (Quivy, 2008, p. 34)

Um problema de investigação deve constituir uma questão formulada claramente e sem ambiguidades, para que seja facilmente inteligível e admita somente uma interpretação.

Ao formular a questão de partida, o investigador deve assegurar-se que é exequível, isto é, viável dentro das possibilidades que reúne no momento. Uma boa pergunta de partida deve ser clara, precisa, concisa e unívoca para que possa ser facilmente compreendida, devendo, ao mesmo tempo, ser pertinente, ou seja, adequada ao fim em vista.

“As questões de investigação são enunciados interrogativos precisos, escritos no presente, e que incluem a população estudada” (Fortin, 1999, p. 101).

Sendo assim, expõe-se de seguida a questão para a investigação: **“Como se processa a comunicação entre professores do 2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Ensino Secundário e os jovens com Síndrome de Down?”**

Procura-se assim indagar a sua posição face à comunicação, se operacionalizam a inclusão dos alunos com SD através de meios de comunicação aumentativos e alternativos, em função dos recursos que têm, ou não. Se procuram estudar e obter formação na área.

3.2.2. Objetivos de Investigação

Fortin (1999, p. 100) refere que “o objetivo de estudo é um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação, especificando a população alvo.”

Assim sendo, o objetivo geral deste estudo procura analisar, o modo como se processa a comunicação entre professores do 2.º ciclo, 3.º ciclo e Ensino Secundário e os jovens com Síndrome de Down, tendo como referência a pergunta de partida, delinearam-se os seguintes objetivos específicos, para o trabalho proposto:

- Compreender como se estabelece a comunicação entre os professores e os alunos com Síndrome de Down;
- Identificar o conhecimento que os professores têm da comunicação aumentativa;
- Verificar em que medida o uso da comunicação aumentativa favorece a comunicação entre professores e jovens com Síndrome de Down.

3.2.3. Abordagem Metodológica e Instrumentos de Recolha de Dados

Para Gil (1999), a metodologia é o caminho para se chegar a determinado fim. Os métodos são os procedimentos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica. Para servir os propósitos deste estudo, justifica-se a adoção de uma abordagem metodológica de natureza quantitativa.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995, 2003) a metodologia pode ser definida pelo conjunto dos procedimentos e instruções de trabalho, desde os procedimentos teóricos à implementação dos diagnósticos técnicos, de modo a entender e dar a conhecer a realidade.

Com o objetivo de investigar essa realidade existem dois tipos peculiares de abordagens de investigação: a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa, sendo ambas possuidoras de características próprias que as diferenciam uma da outra, ideia defendida por Bardin (1977) ao mencionar que a abordagem quantitativa e qualitativa não tem o mesmo campo de ação.

A abordagem quantitativa adquire dados descritivos através de um método estatístico.

De acordo com as características próprias de cada uma das abordagens supramencionadas, assim como dos objetivos e questão de investigação do estudo em causa, irá optar-se por fazer uma investigação baseada, essencialmente, na descrição e interpretação dos fenómenos constatados durante o processo de investigação. Face o exposto, o presente estudo

caracteriza-se de exploratório - descritivo, uma vez que não pretendemos manipular causas através da obtenção de dados por observação indireta, utilizando como instrumento de observação o inquérito por questionário. Segundo Fortin (1999, p.162), este confina-se a caracterizar o fenómeno pelo qual alguém se interessa, tendo como objetivo descriminar agentes fundamentais ou conceitos relacionados ao fenómeno estudado.

Pelo exposto deseja-se obter os dados necessários para a elaboração do estudo, dando cumprimento a todos os objetivos propostos, bem como resposta à pergunta de partida.

Os métodos de recolha e os de análise de dados são normalmente complementares devendo ser selecionados e ou escolhidos em função dos objetivos, sendo normalmente os inquéritos por questionário acompanhados de uma análise quantitativa (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 185).

No presente estudo irá usar-se como método de recolha de dados um inquérito por questionário, que “Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” Quivy e Compenhoudt (2008, p. 188).

Segundo Gil (1999), pode-se considerar o questionário como uma técnica de investigação composta por um determinado número de questões apresentadas por escrito a uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, sentimentos, interesses, expectativas e experiências pessoais. Aplicar um questionário é interrogar um determinado número de sujeitos, tendo em vista uma generalização, ou melhor, o suscitar de um conjunto de respostas individuais, em interpretá-las e generalizá-las. Desta forma considerou-se o inquérito por questionário o instrumento mais adequado ao tipo de estudo a efetuar.

O questionário (Anexo I) usado no presente estudo, sempre que enviado e ou entregue a um professor, foi acompanhado de um termo de consentimento informativo (Anexo II) e de uma carta explicativa do estudo (Anexo III).

A primeira página do questionário inicia-se com uma nota introdutória onde se garante o anonimato dos inquiridos e a confidencialidade das respostas, visando a proteção de liberdade

e dos direitos dos inquiridos, principalmente o direito ao anonimato e à confidencialidade, direitos fundamentais determinados pelos códigos de ética (Fortin, 1999, p. 116).

O questionário propriamente dito é composto por uma primeira parte, com a caracterização dos docentes, através dos dados biográficos e profissionais, ou seja, sexo, idade, formação académica, número total de anos que exerce funções docentes e tipo de funções docentes que desempenha. Na segunda parte auscultam-se os docentes acerca do envolvimento e articulação com os diferentes intervenientes no processo de inclusão. Seguidamente indaga-se sobre a comunicação entre o docente e os jovens com Síndrome de Down. Esta parte aborda essencialmente três grandes vertentes, nomeadamente o modo como os docentes interagem e avaliam com os alunos com SD relativamente ao processo de comunicação, a formação e conhecimentos que os docentes possuem e conhecem para trabalhar de forma inclusiva com estes alunos na sala de aula e as dificuldades que os docentes encontram na implementação da inclusão.

Após o questionário estar totalmente elaborado, este é visto por peritos e validado.

Posteriormente a esta validação são feitas as alterações sugeridas.

Assim, quando uma primeira versão do questionário fica redigida, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efetivamente aos problemas colocados pelo investigador (Ghiglione e Matalon, 1992). Então, o questionário deve ser aplicado a um pequeno grupo de pessoas, com o objetivo de saber se elas entenderam o significado do questionário e das perguntas que o compõem. Esta situação, a que se chama pré-teste, permite saber como as questões e respostas são compreendidas, permite evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos (Ghiglione e Matalon, 1992). Com a elaboração do pré-teste, pode-se avaliar a taxa de recusas, conhecer a forma como as pessoas reagem ao questionário e se a ordem das questões não coloca nenhum problema. Podemos também constatar se há questões às quais quase todas as pessoas respondem da mesma forma, o que as torna muito pouco úteis para análises mais finas, realizadas através do cruzamento com outras questões. Neste caso é necessário retificar a forma como as questões estão colocadas. No presente trabalho de investigação o pré-teste foi aplicado a 10 docentes.

3.2.4. Técnicas de Tratamento de Dados

O método de tratamento de análise deve ser coerente em relação aos objetivos e ao desenho do estudo proposto. Os estudos descritivos facultam uma exposição dos dados sob a forma de palavras, números ou de enunciados descritivos. A análise de dados de um estudo com valores numéricos começa pela utilização de estatísticas descritivas que permitam descrever as características dos participantes do estudo.

A análise estatística impõe-se em todos os casos em que os dados são recolhidos através de um inquérito por questionário (Quivy e Compenhoudt, 2008, p. 224). Desta forma, neste estudo proceder-se-á a uma análise estatística dos dados e utilizar-se-á a estatística descritiva, uma vez, que dado o tamanho e representatividade dos participantes do estudo, é a estatística exequível.

3.2.5. Contexto da Investigação e Participantes do Estudo

De acordo com Fortin (1999, p. 133) uma população é um conjunto de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um combinado de critérios. As características de uma população alvo definem o grupo de sujeitos que serão envolvidos no estudo e requerem os critérios de seleção.

A população alvo do presente estudo são os professores do 2.º e 3.º ciclo, bem como do Ensino Secundário, que lecionam a alunos com Síndrome de Down.

“A amostragem é uma ação que consiste em escolher um grupo de indivíduos ou um subconjunto de uma população, à qual se aplica depois um inquérito, para se extrapolarem os resultados, de maneira que a população inteira esteja representada (Fortin, 2009).” A necessidade de conhecer uma população no que respeita a uma ou várias características, impulsiona um processo de recolha e análise de informação. A dificuldade é mesmo, nalguns casos, a impossibilidade de estudar na totalidade a população, que dita a importância do recurso a amostras. É impossível assegurar a qualidade de uma sondagem se não houver um conhecimento dos problemas e do impacto que eles podem ter nos resultados do estudo. A amostra é de carácter probabilística, constituída por professores que lecionam no 2.º e 3.º ciclos e Ensino Secundário do distrito de Leiria, que ao longo do presente ano letivo lecionaram a jovens com Síndrome de Down. Salienta-se que a grande parte dos professores inquiridos trabalha no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, pois existe ainda um número muito reduzido de jovens com SD a frequentar o Ensino Secundário.

Participaram no estudo 50 professores. Contudo, na análise dos dados, verifica-se que algumas questões não foram respondidas pelos inquiridos, daí existirem diferenças do número total de respostas, quando comparadas as várias questões.

A caracterização dos participantes foi feita, segundo as características sócio - profissionais, bem como da pedagogia e didática utilizadas pelos professores e a aplicação pelos mesmos de recursos de comunicação aumentativa e alternativa, bem como de recursos informáticos no trabalho com jovens com Síndrome de Down.

3.3. Descrição de Procedimentos

Definida a questão de investigação, as questões a testar, os objetivos do estudo, a população alvo e a amostra a estudar, passou-se à operacionalização da recolha de dados.

Após elaborado o questionário, feita a sua revisão por peritos, feito o pré-teste e obtido o instrumento final de recolha de dados a aplicar, foram contactados alguns diretores de escolas pertencentes ao distrito de Leiria, tendo sido solicitada a colaboração e autorização, por escrito, para a aplicação dos questionários aos professores.

Para a aplicação do instrumento de recolha de dados optou-se pela “administração direta”, uma vez que é o próprio inquirido que o preenche (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 188). Para aplicar o inquérito do presente estudo optou-se pelo suporte de papel pois, pela experiência pessoal, pareceu mais viável e mais adequado. Desta forma conseguiu-se-ia com mais facilidade a participação dos docentes envolvidos.

Obtida a autorização por parte dos diretores dos agrupamentos, os inquéritos foram entregues pessoalmente nos agrupamentos de escolas mais próximos de Leiria e enviados por correio registado com aviso de receção para os agrupamentos mais distantes. Depois de preenchidos, os questionários foram devolvidos por intermédio das respetivas direções dos diferentes agrupamentos.

Depois de recolhidos os inquéritos em suporte papel foram introduzidos os dados e fez-se a sua análise através de uma abordagem quantitativa com recurso à aplicação informática Microsoft® Office Excel 2010.

Por último, apresentaram-se os resultados sob a forma de gráficos e tabelas e procedeu-se à sua análise e comentário.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Recolhidos os dados que servem de base ao estudo e feito o respetivo tratamento estatístico, apresenta-se a análise e discussão dos resultados, tendo subjacente os objetivos da investigação.

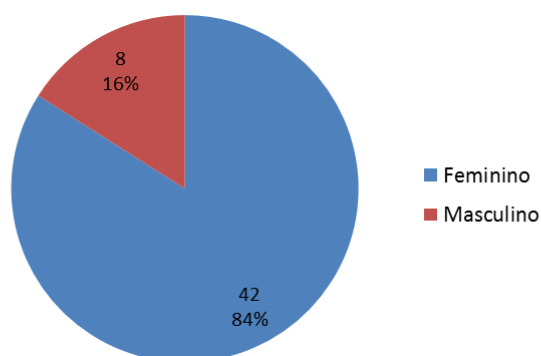
A análise e discussão dos dados têm por objetivo organizar e sintetizar os dados recolhidos. Uma vez que o estudo posto em prática contém valores numéricos, começou-se pela utilização de estatísticas descritivas que permitem descrever as características da amostra na qual os dados foram recolhidos e descrever os valores obtidos.

Tendo por base o que foi exposto nos objetivos deste trabalho, tentar-se-á agora responder à pergunta de investigação através das repostas dadas aos questionários apresentadas em forma de gráficos e tabelas, a fim de facilitar a sua análise e interpretação.

4.1. Parte I – Caracterização Profissional dos Professores

O instrumento de recolha de dados foi administrado a uma amostra de 50 ($n=50$) professores do 2.º ciclo, 3.º ciclo e Ensino Secundário a exercer funções no distrito de Leiria. Dos 50 professores inquiridos, 42 (84%) são do género feminino e 8 são do género masculino (Figura 5).

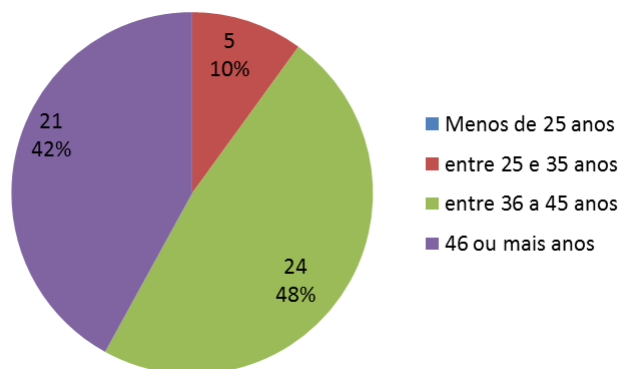
Figura 5 – Distribuição dos participantes por género.



Analisando a distribuição dos participantes por faixa etária (Figura 6), podemos verificar que não existem professores com menos de 25 anos. No intervalo de idade entre os 25 e 35 anos verifica-se uma frequência de 5 professores, correspondendo a 10% dos participantes. As idades dos docentes que prevalecem situam-se no intervalo entre 36 e 45 anos, com uma percentagem de 48% ($n=24$). Por sua vez, para o intervalo correspondente aos professores

com uma idade igual ou superior a 46 anos observou-se uma frequência de 21 indivíduos (42%).

Figura 6 – Distribuição dos participantes por faixa etária.



Os participantes no estudo caracterizam-se ainda por possuir igual distribuição no número de indivíduos do sexo feminino na faixa etária ou intervalo de idade entre os 36 e os 45 anos e a faixa etária de 46 ou mais anos, verificando-se para ambos os casos uma frequência de 19 (Tabela 1). Cerca de 63% (n=5) dos inquiridos do género masculino possuem uma idade entre os 36 e 45 anos.

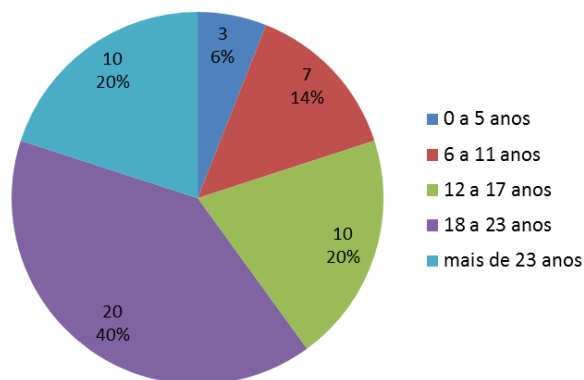
Tabela 1 – Distribuição dos participantes por faixa etária e género.

Idade (anos)	Sexo	Frequência	%
Menos de 25	Feminino	0	0
	Masculino	0	0
	Total	0	0
entre 25 e 35	Feminino	4	8
	Masculino	1	2
	Total	5	10
entre 36 a 45	Feminino	19	38
	Masculino	5	10
	Total	24	48
46 ou mais	Feminino	19	38
	Masculino	2	4
	Total	21	42

No que diz respeito ao tempo de serviço dos docentes (Figura 7), o maior número de observações incide na categoria entre 18 a 23 anos de serviço (n=20). Para a categoria referente a mais de 23 anos de serviço e para a categoria entre os 12 a 17 anos de serviço verificou-se o mesmo número de observações (n=10), correspondendo a 40% do total dos

participantes. Sete dos inquiridos possuem 6 a 11 anos de serviço. O menor número de observações foi verificado para a classe entre os 0 e 5 anos de serviço (n=3).

Figura 7 – Tempo de serviço do corpo docente.



Na Tabela 2 é apresentada a distribuição dos participantes de acordo a habilitação académica dos inquiridos, verificando-se que 82% possuem Licenciatura, 16 % mestrado e 2% doutoramento. Associando a habilitação académica com a faixa etária (Figura 8), só se verifica um menor número de inquiridos com licenciatura para a faixa etária entre os 25 e os 35 anos. O grau académico de mestrado tem uma distribuição similar para as faixas etárias consideradas. O inquirido com doutoramento tem entre 36 a 45 anos.

Tabela 2 – Distribuição dos participantes por habilitação académica.

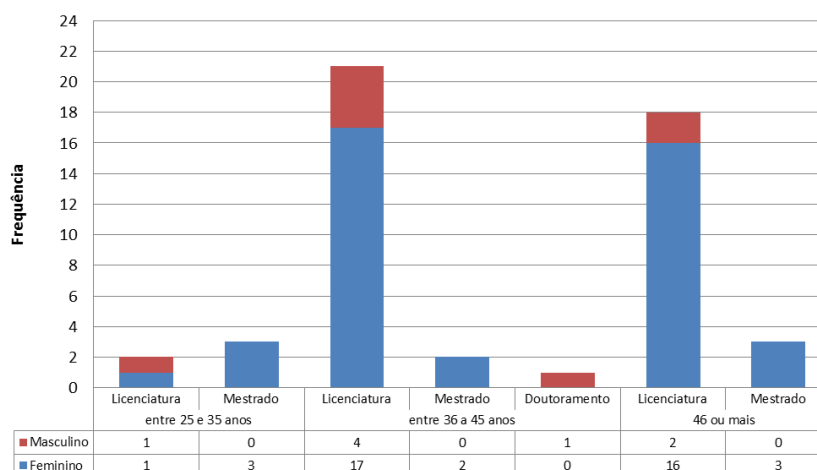
	Frequência	%
Bacharelato	0	0
Licenciatura	41	82
Mestrado	8	16
Doutoramento	1	2

No que diz respeito à questão relacionada com a frequência de seminário, conferência ou ação de formação específica sobre Necessidades Educativas Especiais (questão 1.4.2), seis dos inquiridos responderam “Nunca” (12%), outros seis responderam “Raramente”; vinte e cinco responderam “Algumas vezes” (50%) e os restantes treze responderam “Frequentemente” (Figura 9).

Dos inquiridos cuja resposta foi diferente de “Nunca” (n=44), e no que diz respeito à questão se a referida frequência foi útil para a melhoria da prática enquanto professor (questão 1.4.2.1), 37 dos inquiridos responderam “Sim, muito”, 3 “Sim, pouco” e 1 “Não, contribuiu”,

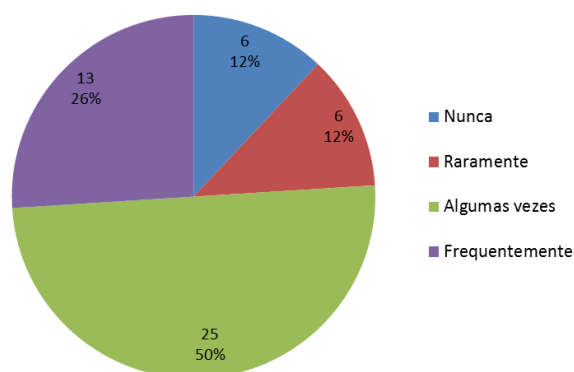
tendo-se verificado a ausência de resposta para os restantes três questionários. Para o caso em que se obteve a resposta “Não, contribuiu” é indicado o seguinte motivo: “Dei sempre preferência a ações de formação na minha área específica”.

Figura 8 – Habilitação académica por faixa etária e género.



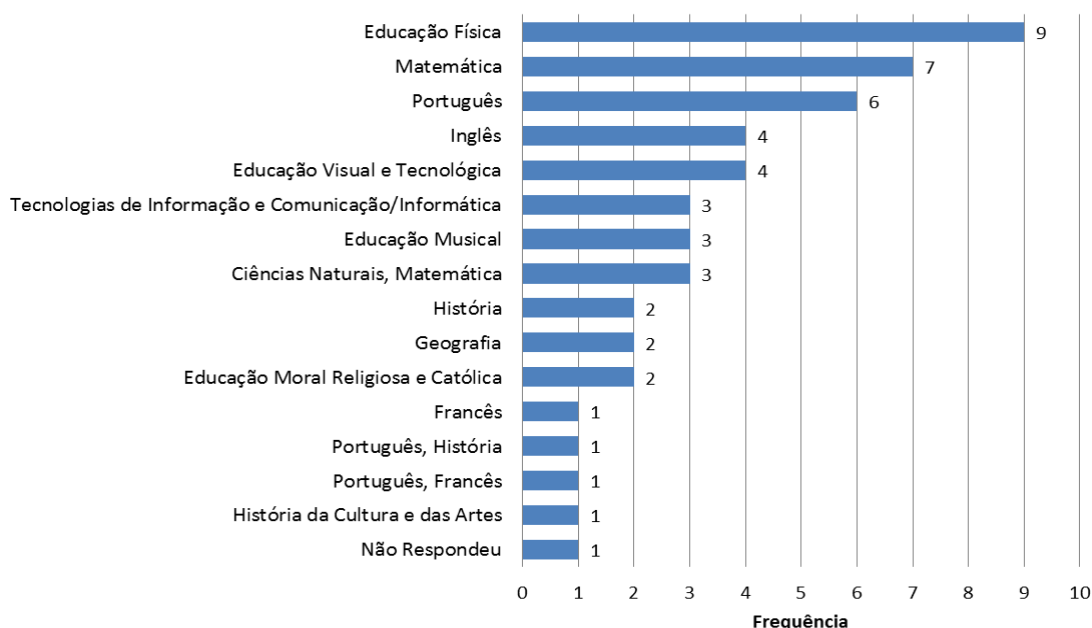
Dos participantes, 25 (50%) consideram que a formação que possuem é adequada ao trabalho que têm a desenvolver com os jovens com NEE (questão 1.4.3). Por oposição, os demais inquiridos consideram que esta formação deveria ser ministrada na formação inicial (n=9) e ao longo da vida/formação contínua (n=16).

Figura 9 – Distribuição quanto à frequência de seminários, conferências ou ações de formação.



As disciplinas lecionadas pelo conjunto de indivíduos que constituem a amostra são diversas, destacando-se as disciplinas de Educação Física, Matemática, Português, Inglês e Educação Visual e Tecnológica. Na Figura 10 apresenta-se a frequência por disciplina lecionada ou seu conjunto.

Figura 10 – Disciplina(s) lecionada(s) pelos inquiridos.



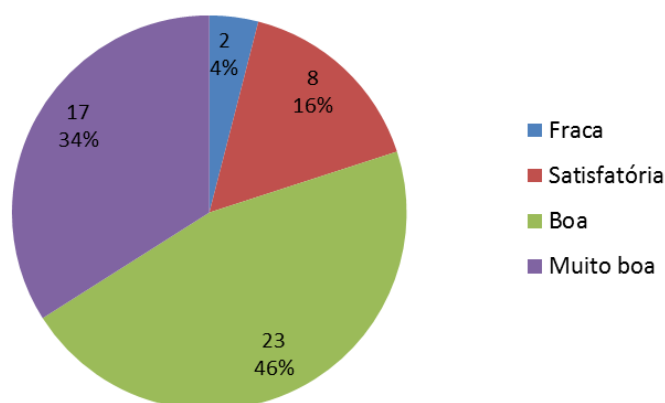
4.2. Parte II - Envolvimento/Articulação Entre os Diferentes

Intervenientes no Processo de Inclusão

No que se refere à interação do professor com o professor de Educação Especial (questão 2.1), dois dos cinquenta (4%) inquiridos consideram a mesma como fraca, oito como satisfatória (16%), vinte e três (46%) classificam tal interação como boa e os restantes dezassete como muito boa (Figura 11), verificando-se no plano geral a consideração de uma interação globalmente positiva. Cerca de 74% da amostra (n=37) considera, relativamente ao professor de Educação Especial, que “Funcionam como se fossem membros de uma mesma equipa”, 24% (n=12) admite colaborar com o outro ocasionalmente. Um dos inquiridos não respondeu à questão 2.1.1 (2%).

Do número total de indivíduos que constituem a amostra, 43 (86%) dos inquiridos procedem à realização reuniões com o professor de Educação Especial, com o objetivo de coordenar o acompanhamento do aluno com NEE (questão 2.2). Neste subconjunto da amostra, 31 apontam como finalidade para a sua realização a preparação e elaboração do Programa Educativo Individual, 30 indicam como finalidade de tais reuniões a preparação e adequação do currículo e respetivas estratégias de intervenção, assim como a reflexão de estratégias adequadas a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, 26 apontam como motivo da sua realização a avaliação dos alunos e 20 indivíduos assinalaram a reflexão de situações vividas pelo professor da turma no âmbito da sala de aula.

Figura 11 – Classificação da interação entre o professor e o professor de Educação Especial.



Para além das opções apresentadas, seis dos inquiridos indicaram ainda outras motivações para além das opções apresentadas, a saber: necessidade de realização de material específico de aprendizagem; a análise em particular, de problemáticas de cada um dos alunos com NEE.

Por outro lado 14% (n=7) dos inquiridos responderam não efetuar reuniões com o professor de Educação Especial, considerando, todavia, que as mesmas são importantes (n=5) ou muito importantes (n=2), sendo a frequência da opção “Pouco importantes” nula.

Na Tabela 3 apresentam-se os resultados obtidos relativamente às diferentes perguntas colocadas aos inquiridos, tendo em vista a caracterização da sua participação e interesse na promoção de uma escola inclusiva (questão 2.3). Assim, relativamente à influência que estes exercem junto dos seus colegas, verifica-se que 66% (n=33) dos inquiridos responderam exercer muita ou total influência, 22% (n=11) alguma e os restantes 12% (n=6) pouca ou nenhuma. Por sua vez, no que respeita à influência exercida sobre os órgãos de gestão, 10% da amostra respondeu não exercer qualquer influência, 18% (n=9) pouca, 28% (n=14) alguma, 28% (n=14) muita, 14% (n=7) total e um (2%) dos inquiridos não respondeu.

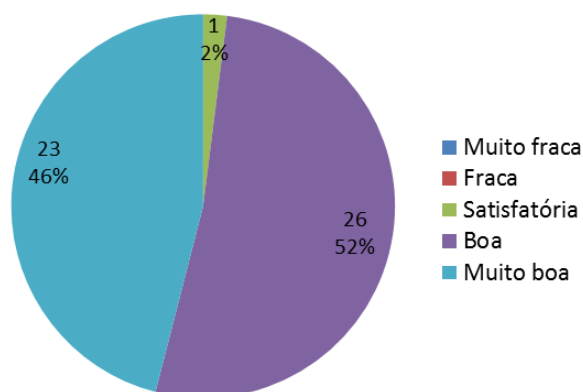
No que respeita à influência sobre os alunos, para que estes se interessem pela promoção de uma escola inclusiva, 2 dos inquiridos responderam exercer pouca influência, 10 alguma influência, 24 muita influência, 13 uma influência total e 1 dos inquiridos não respondeu. Por fim, a influência dos inquiridos sobre o interesse e participação dos pais na promoção de uma escola inclusiva pode ser classificada, a partir dos resultados dos questionários, da seguinte forma: 2% (n=1) dos inquiridos indica não exercer qualquer influência sobre os pais; 16% (n=8) pouca influência; 36% (n=18) alguma influência; 30% (n=15) muita influência; 14% (n=7) total influência; 2% (n=1) não respondeu.

Tabela 3 – Resultados da amostra face a diferentes questões tendo em consideração a promoção de uma escola inclusiva.

	1-nenhuma	2-pouca	3-alguma	4-muita	5-total	nao respondeu
Em que medida influencia os colegas a se interessarem pela promoção de uma escola inclusiva?	1 (2%)	5 (10%)	11 (22%)	21 (42%)	12 (24%)	0 (0%)
Em que medida influencia os órgãos de gestão a se interessarem pela promoção de uma escola inclusiva?	5 (10%)	9 (18%)	14 (28%)	14 (28%)	7 (14%)	1 (2%)
Em que medida influencia os alunos a se interessarem pela promoção de uma escola inclusiva?	0 (0%)	2 (4%)	10 (20%)	24 (48%)	13 (26%)	1 (2%)
Em que medida influencia os pais a se interessarem e participarem na promoção de uma escola inclusiva?	1 (2%)	8 (16%)	18 (36%)	15 (30%)	7 (14%)	1 (2%)

Quanto à questão relacionada como cada inquirido define a sua interação com o aluno com NEE (questão 2.4), 46% da amostra caracteriza tal interação como sendo “Muito boa”, 52% como “Boa” e 2% como “Satisfatória” (Figura 12), demonstrando uma avaliação bastante positiva por parte da amostra.

Figura 12 – Classificação por parte dos inquiridos face à sua interação com aluno com NEE.



Relativamente a como essa interação é levada a cabo, 50% da amostra (n=25) prepara material diferenciado com base nas necessidades do aluno com NEE, 24% (n=12) admite funcionar com a turma como se fosse uma equipa. Por sua vez, 12% (n=6) dos inquiridos admitem interagir um maior número de vezes com o aluno com NEE, sendo que 14% responderam interagir com o aluno com NEE do mesmo modo do que com os outros alunos (Tabela 4). Na interação entre o professor e o aluno, 90% (n=45) dos indivíduos responderam considerar a comunicação não verbal como fundamental, 2% (n=1) não respondeu à questão e os demais consideraram-na como não relevante.

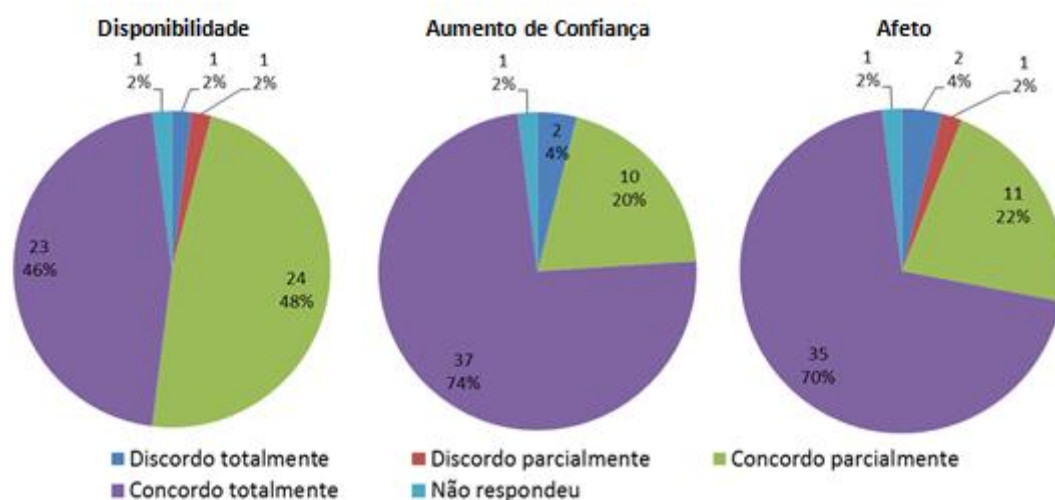
Questionados os inquiridos se a comunicação não-verbal pode favorecer aspetos como a disponibilidade, aumento de confiança e o afeto, verificou-se que 24 (48%) dos inquiridos concordam parcialmente com a afirmação quando questionados se a comunicação não-verbal pode favorecer a disponibilidade, 23 (46%) concordam totalmente, 1 (2%) dos indivíduos inquiridos discorda parcialmente e outro discorda totalmente (Figura 13). Face à variável aumento de confiança, 37 (74%) dos inquiridos afirmaram concordar totalmente, 10 (20%) concordam parcialmente e 2 (4%) afirmaram discordar totalmente.

Tabela 4 – Distribuição da amostra quanto ao tipo de interação entre o professor e o aluno NEE.

Interação professor/aluno	Frequência	%
Funciona com a turma como um todo como se fosse uma equipa	12	24
Interage com o aluno com NEE do mesmo modo do que com os outros alunos	7	14
Prepara material diferenciado adequado às necessidades dos alunos com NEE	25	50
Interage um maior número de vezes como o aluno NEE	6	12

Similares resultados foram obtidos face ao benefício que a comunicação não-verbal pode exercer sobre o afeto. Concretamente, 35 (70%) dos indivíduos responderam concordar totalmente com a afirmação, 11 (22%) concordam parcialmente, 2 (4%) discordam totalmente e 1 discorda parcialmente.

Figura 13 – Resultados da relevância da comunicação não-verbal relativamente à disponibilidade, aumento de confiança e afeto.



Para cada um dos casos verificou-se que um dos inquiridos não deu qualquer resposta, verificando-se como tendência geral face aos resultados que os inquiridos têm a comunicação não-verbal como um aspeto relevante na interação do professor e o aluno com NEE.

4.3. Parte III - Comunicação Entre Professores e Jovens com Síndrome de Down

Dos professores inquiridos 46% (n=23) indica ter em conta as atividades que precisarão de adaptação ou diferenciação e adequa-as de acordo com as necessidades dos alunos com SD, aquando da preparação das respetivas aulas (questão 3.1). Por sua vez, 28% (n=14) refere que procura encontrar atividades específicas para os alunos. Já 22% (n=11) tem em conta as limitações orais ou comunicativas dos alunos. Dois dos inquiridos não responderam à presente questão (Tabela 5).

Tabela 5 – Distribuição da amostra atendendo ao aspeto preponderante na preparação das aulas para alunos com SD.

Opção	Frequência	%
Tem em conta as limitações orais/comunicativas do aluno	11	22
Tem em conta as atividades que precisarão de adaptação ou diferenciação e adequa-as	23	46
Procura encontrar atividades específicas para os alunos com NEE	14	28
Não Respondeu	2	4

De acordo com o apresentado na Tabela 6, a maioria dos inquiridos (70%) estimula os alunos a participar com o intuito de fomentar interação do aluno com SD em situação de aprendizagem. Com o mesmo objetivo 20% (n=10) respondeu questionar diretamente o aluno e incentivar o diálogo. Por sua vez 6% (n=3) indica deixar o aluno participar somente quando este revela intenção de o fazer. Dois dos inquiridos não responderam.

Perante a situação de o aluno ter dificuldade em exprimir as suas ideias de forma explícita, 54% (n=27) dos inquiridos admite dar tempo para o processamento da linguagem e para responder (Tabela 7). O recurso ao reforço das instruções faladas com instruções impressas, uso de imagens, diagramas, símbolos e material concreto é apontado por 34% (17) dos inquiridos. Três dos inquiridos (6%) responderam deixar que o aluno participe somente quando revela intenção de o fazer e 2% (n=1) admite questionar diretamente o aluno,

incentivando o diálogo. À semelhança das questões anteriores, verificou-se que 2 dos inquiridos não responderam à questão 3.3.

Tabela 6 – Distribuição da amostra quanto à promoção da interação comunicativa do aluno com SD.

Opção	Frequência	%
Estimula o aluno a participar	35	70
Deixa que o aluno participe somente quando revela intenção de o fazer	3	6
Questiona diretamente o aluno e incentiva o diálogo	10	20
Não Respondeu	2	4

Tabela 7 – Distribuição da amostra perante a dificuldade do aluno com SD em exprimir as suas ideias de forma explícita.

Opção	Frequência	%
Dá tempo para o processamento da linguagem e para responder	27	54
Deixa que o aluno participe somente quando revela intenção de o fazer	3	6
Questiona diretamente o aluno e incentiva o diálogo	1	2
Reforça instruções faladas com instruções impressas, usa imagens, diagramas, símbolos e material concreto	17	34
Não Respondeu	2	4

Na questão 3.4 do questionário administrado, verificou-se que a opção “Estimula o aluno a participar” e a opção “Avalia o aluno de acordo com as metas/objetivos definidos no seu Programa Educativo Individual” obtiveram a mesma frequência, com 23 (46%) dos inquiridos a seleccionar cada uma delas (Tabela 8).

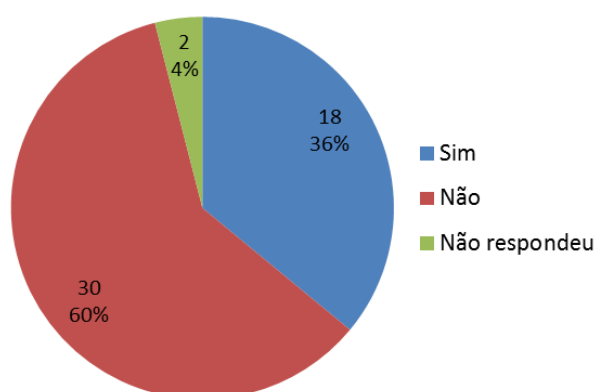
Tabela 8 – Distribuição da amostra perante a avaliação do desempenho oral do aluno com SD com perturbação na comunicação/linguagem.

Opção	Frequência	%
Estimula o aluno a participar	23	46
Deixa que o aluno participe somente quando revela intenção de o fazer	1	2
Avalia o aluno de acordo com as metas/objetivos definidos no seu Programa Educativo Individual	23	46
Não Respondeu	3	6

Um dos inquiridos respondeu deixar o aluno participar somente quando revela intenção de o fazer. Três dos inquiridos (6%) não responderam à questão.

Quando questionados os inquiridos se conhecem algum Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC) com objetivo de facilitar a comunicação com o aluno com SD, denotou-se que 60% (n=30) dos inquiridos responderam não conhecer tais sistemas (Figura 14), 36% (n=18) responderam sim e 4% (n=2) não responderam. Considerando a informação do tempo de serviço para os inquiridos que responderam sim, verifica-se que 100% dos inquiridos que têm de 0 a 5 anos de serviço conhecem pelo menos um SAAC sendo que para os docentes que têm de 6 a 11 anos de serviço esta percentagem é de 71%. Para o intervalo entre os 12 e 17 anos de serviço verificou-se que 20% também indicaram pelo menos um SAAC. Por sua vez, para o intervalo entre os 18 e os 23 anos esta fração é de 25%. Por fim, verifica-se um resultado de 30% para o intervalo relativo a mais de 23 anos de serviço.

Figura 14 – Frequência relativa ao conhecimento dos professores face a Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação.



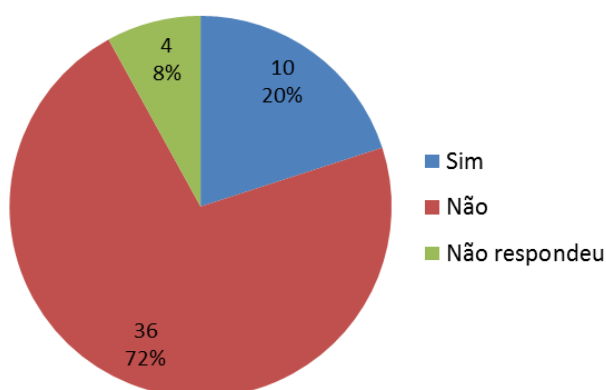
Os inquiridos que responderam sim, indicaram conhecer os SAAC indicados na Tabela 9, por intermédio da qual se pode deduzir que o SPC é o mais mencionado.

Tabela 9 – Sistema Aumentativos e Alternativos de Comunicação conhecidos e indicados pelos inquiridos.

Sistema Aumentativos e Alternativos de Comunicação	Frequência
Códigos Gestuais, Sistemas Tangíveis, Fotográficos e outros	1
Programa Escrita com Símbolos	1
SPC	14
Bliss	2
Makaton	5

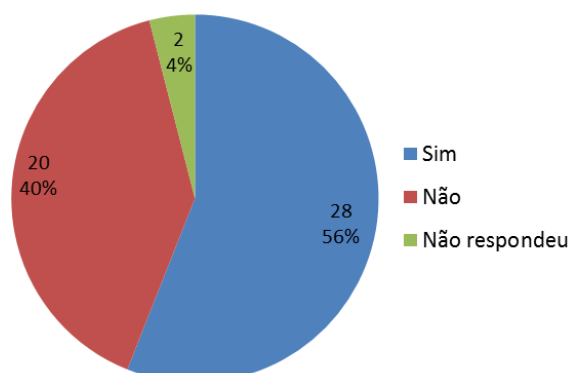
Dos inquiridos, 10 (20%) responderam utilizar Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação na dinamização das aulas (questão 3.6), entre os quais o Bliss, Makaton e SPC. Entre as diversas finalidades indicadas pelos inquiridos quanto à sua utilização, destaca-se: comunicação, quando a linguagem é reduzida; desenvolvimento de vocabulário; organização e registo de rotinas (horários, higiene diária, tempo, ...); facilitação na apresentação de ideias; e obtenção de indicações e respostas. A maioria da amostra, 72%, não utiliza qualquer SAAC (Figura 15).

Figura 15 – Utilização de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação na dinamização das aulas.



Quando questionados acerca da utilização de recursos informáticos no trabalho com alunos com SD, 56% (n=28) da amostra respondeu já ter utilizado estes recursos (Figura 16). Por oposição, 40% (n=20) respondeu não utilizar os referidos recursos. Dois dos inquiridos não responderam à questão. Dos 28 inquiridos que responderam sim, 22 afirmaram usar com regularidade estes recursos (questão 3.7.1), sendo que 4 os utilizam com pouca frequência. Dois professores não responderam à questão. Os mesmos 28 inquiridos indicaram que tais recursos tornam as aulas mais dinâmicas e acessíveis aos alunos com SD.

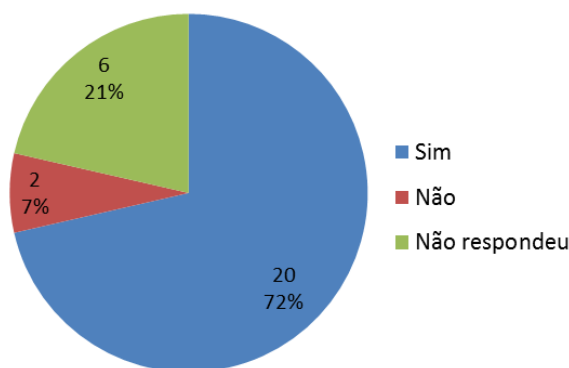
Figura 16 – Distribuição dos participantes quanto à utilização de recursos informáticos no trabalho com alunos com SD.



Os utilizadores de recursos informáticos, quando questionados acerca das dificuldades sentidas na sua utilização com alunos com SD, indicaram as seguintes dificuldades: falta de computadores nas salas de aula e/ou periféricos; falta de condições das salas de aula; falhas sistemáticas dos sistemas informáticos; falta de conhecimento para trabalhar/adotar *software* especializado; baixa proficiência informática dos alunos; resistência apresentada pelos alunos na execução de tarefas que não são do seu agrado; necessidade de acompanhamento individualizado do aluno até deter uma maior autonomia; perturbação do ritmo de trabalho da turma; adaptação dos próprios recursos aos níveis de aprendizagem dos alunos; e cumprimento do programa curricular associado à dimensão e heterogeneidade da turma.

No que diz respeito à questão 3.8, relacionada com o favorecimento da comunicação e inclusão de alunos com SD recorrendo aos SAAC, 21% (n=6) não respondeu e 7% (n=2) respondeu que os SAAC não favorecem a comunicação e inclusão dos alunos com SD na sala de aula do ensino regular. Em contrapartida, e com uma percentagem expressiva (Figura 17), 72% (n=20) considera que os SAAC favorecem a comunicação e inclusão dos alunos com SD nas atividades comuns da sala de aula.

Figura 17 – Distribuição da amostra quanto ao favorecimento da comunicação e inclusão de alunos com SD recorrendo aos SAAC.



Este grupo de indivíduos da amostra, quando questionados “Em que medida os SAAC favorecem a comunicação e inclusão dos alunos com SD”, indicaram as seguintes medidas: tornam a comunicação entre professor/alunos mais fácil; permitem que os alunos sejam incluídos mais facilmente das atividades de sala de aula e participem de forma mais ativa independentemente do comprometimento que tenham ao nível da linguagem/comunicação; favorecem a aprendizagem e facilitam o trabalho dos professores; os alunos tornam-se mais confiantes e autónomos; favorecem a comunicação e interação entre todo o grupo/turma; desenvolvem as competências linguísticas e, por conseguinte, a capacidade de comunicar de forma mais correta e coerente; existência de softwares e aplicações informáticas fáceis de usar

que permitem aos alunos com SD desenvolver a linguagem/comunicação num ambiente mais lúdico; permitem que as mensagens entre emissor e recetor sejam transmitidas de forma mais clara, rápida e objetiva; estimulam o aluno a desenvolver a sua participação em aula e aumentar a autoestima; visam apoiar o processo educativo, permitindo ajustar metodologias e recursos, de acordo com as necessidades e os interesses de cada jovem, de forma a melhorar as estratégias de ensino/aprendizagem e que seria interessante incluir aprendizagens que demonstrassem, de modo muito prático, como se sentem estes alunos e as dificuldades que terão de ultrapassar ao nível da linguagem e comunicação.

5. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

O principal objetivo da investigação foi contribuir para a caracterização acerca da intervenção comunicativa dos professores perante os alunos com Síndrome de Down, com alterações ao nível da comunicação, e se o uso frequente de novas tecnologias com estes alunos favorece o estímulo da linguagem e comunicação. O presente trabalho incide em questões relacionadas com a inclusão, mas sobretudo com a comunicação.

Das informações recolhidas através da aplicação do questionário, foi possível encontrar aspetos que permitem inferir quanto ao modo como os professores estabelecem, hoje em dia, a comunicação com os seus alunos com Síndrome de Down, e como agem para que estes sejam incluídos nas turmas como parte integrante do todo. Desta forma, conseguiram-se atingir os objetivos propostos inicialmente.

De um modo geral, os professores são unânimes acerca da importância da promoção de uma escola inclusiva, bem como da comunicação não-verbal relativamente ao favorecimento da confiança e do afeto para com os alunos com Síndrome de Down, o que, por sua vez, facilita a inclusão destes alunos no seio da turma. Assim sendo, podemos concluir que os intervenientes do estudo têm consciência da relevância da comunicação não-verbal na interação diária que desenvolvem com os alunos com Síndrome de Down.

Relativamente aos objetivos específicos previamente estabelecidos e enunciados na sua introdução, foi possível retirar um conjunto diverso de considerações. No que concerne ao primeiro objetivo, compreender como se estabelece a comunicação entre os professores e os alunos com Síndrome de Dawn conclui-se:

- os professores, quando planificam as aulas, na sua grande maioria, têm em conta as atividades que precisarão de adaptação ou diferenciação, e adequam-nas de acordo com as necessidades específicas dos alunos com Síndrome de Down;
- no que concerne à forma como os professores fomentam a interação comunicativa do aluno com Síndrome de Down em situação de aprendizagem, a maioria dos professores, estimulam os alunos a participar com o objetivo de fomentar a interação comunicativa dos alunos com Síndrome de Down em situação de aprendizagem;

- quando o aluno tem dificuldade em exprimir as suas ideias de forma explícita, os professores procuram dar mais tempo ao aluno para processamento da linguagem e responder. Recorrem também ao reforço das instruções faladas com instruções impressas, como o uso de imagens, diagramas, símbolos e outros materiais concretos;
- no que respeita à forma como os professores fazem a avaliação do desempenho oral dos alunos com Síndrome de Down que apresentam perturbações/limitações ao nível da linguagem e comunicação, estes optam por estimular os alunos a participar e avaliam os alunos de acordo com as metas e objetivos definidos no seu Programa Educativo Individual.

Em relação ao segundo objetivo que pretendia identificar o conhecimento que os professores têm da comunicação aumentativa podemos afirmar que:

- grande parte dos participantes do estudo admite não conhecer qualquer tipo de Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa;
- o conjunto de professores que conhecem os Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa e que fazem uso dos mesmos para a dinamização nas suas aulas consiste num número bastante reduzido devido à falta de condições e recursos nas salas de aula;
- os principais Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa conhecidos pelos professores são o SPC, o Bliss e o Makaton;
- uma parte significativa dos participantes já utilizou recursos informáticos na dinamização das aulas;
- a maior parte dos professores acredita que os Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa favorecem e facilitam a comunicação e inclusão dos alunos com Síndrome de Down.

Por último, pretendia-se verificar em que medida o uso da comunicação aumentativa favorece a comunicação entre professores e jovens com Síndrome de Down.

- dos professores que conhecem e usam os Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa, sobressai o facto de indicarem que estes tornam mais fácil a comunicação professor/aluno, facilitam e favorecem a inclusão dos alunos com Síndrome de Down e permitem a estes alunos desenvolver maior confiança e autonomia na realização das tarefas escolares.

Através da análise dos dados recolhidos neste estudo, pode-se aferir que existe ainda um grande número de professores que não conhecem os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação, e que os professores que os conhecem e usam são uma minoria. Apesar do conhecimento dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação ser ainda diminuto, os professores consideram que estes podem melhorar o processo de inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas escolas do ensino regular e contribuir para a melhoria do clima afetivo na sala de aula e otimização do processo de ensino aprendizagem.

Sendo o processo de comunicação fundamental na sala de aula, deve ser estudado em profundidade, permitindo, desta forma, maior consciencialização por parte dos professores relativamente ao modo como podem e devem fazer uso da mesma de forma mais eficaz e inclusiva, onde os alunos com Síndrome de Down possam ser parte integrante do grande grupo.

No decorrer deste estudo foram surgindo algumas inquietações, que permitiram abrir diferentes perspetivas de investigação.

Tendo o estudo como foco principal a comunicação dos professores com alunos com SD, seria interessante conhecer como interagem os professores com todos os alunos da turma, saber se há diferenças e se usam estratégias diferenciadas para uns e para outros.

Outra questão relevante seria conhecer quais os comportamentos comunicativos que os alunos sem necessidades especiais desenvolvem com os colegas com Síndrome de Down.

Seria importante saber em que medida uso da comunicação aumentativa e alternativa pode contribuir para uma melhoria do discurso verbal dos alunos com SD.

Este estudo poderá também possibilitar a adequação dos currículos da formação inicial de professores, bem como a promoção de ações de formação e seminários que contribuam de forma eficiente e consistente para a melhoria das respostas ao nível da comunicação aos alunos, nomeadamente aos alunos com Síndrome de Down.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la realidade. In *Caminhos para as escolas inclusivas*. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica, 6,11-31. Lisboa: IIE/Ministério da Educação.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E., Jackson, D., A., S. S., et al. (1994). *La nueva comunicación*. Selección de Yves Winkin. Barcelona: Kairós.
- Beck, A. & Fritz-Verticchio, H. (2003). *The influence of information and role-playing experiences on children's attitudes toward peers who use AAC*. American Journal of Speech Language Pathology, 12, 51–60.
- Caldeira, E.; Paes, I.; Micaelo, M. & Vitorino, T. (2004). *Aprender com a Diversidade. Um guia para o Desenvolvimento da Escola*. Lisboa, ACIME/DEB.
- Carvalho, F. (2007) – *Escola para Todos? Perspectiva da Ecologia Humana*. In Rodrigues, D. (Org.). Aprender juntos para aprender melhor. Lisboa: Fórum para a Educação Inclusiva - Faculdade de Motricidade Humana.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, J. (2000). *Reflexões para a construção de uma escola inclusiva*. Inclusão, 1, 31-35.
- Correia, L. M. (2003). Educação Especial e Inclusão, *Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para educadores e professores*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Correia, S., Andrade, M. & Alves, E. (2001). *Tecnologias da informação e da comunicação na educação*. Propostas de trabalho e materiais de apoio. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, A. M. (2006). *A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática*. Revista Inovação, Vol. 9, N.º 1 e 2, pp. 151-163.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade*. Ministério da Educação e Ciência de Espanha, Salamanca: Unesco.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República, 1.ª série- Ministério da Educação.

DGIDC. (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Encarnação, P.; Azevedo, L.; Londral, A. (2015). *Tecnologia de Apoio para Pessoas com Deficiência*. EMEC – Editorial do Ministério da Educação e da Ciência.

Fernandes, A. J. (1994). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, E. V. (2000). *Sociopsicologia da Comunicação Humana*. Vagos: Edipanta.

Fernandes, D. (1991) *Notas sobre os Paradigmas de Investigação em Educação*. In Revista Noesis (18).

Ferreira, C., Ponte M., & Azevedo, L. (2000). *Inovação Curricular na Implementação de meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave* (2 ed.). Lisboa: SNRIPD.

Fortin, M. (1999). *O processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Fonseca, V. (1989). *Educação Especial: Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Garbin, T. & Dainese, C. (2009). *AmCARA – Ambiente e comunicação alternativo com realidade aumentada: O acesso do deficiente motor severo a software e web*. XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.

Garcia, L. (2003). *Concepção, implementação e teste de um sistema de apoio à comunicação aumentativa e alternativa para o portugueses europeu*. Lisboa: Dissertação de Mestrado em

Engenharia Electrotécnica e de Computadores. Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior Técnico.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992), *O Inquérito, Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª Edição. São Paulo. Editora Atlas.

Martinho, L. S. T. (2011). *Comunicação e Linguagem na Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Portugal.

Gundersen, K.S. (2001). *Bebés com Síndrome de Down: Guia para pais*. Lisboa. Editora Bertrand.

Jordan, M., Nohama, P. & Brito, Júnior, A. (2009). *Software de predição textual com predição de palavras: Um aliado do aluno especial*. Revista Brasileira de Educação Especial, 15(3), 389-406.

Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *Alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mirenda, P. (2001). *Autism, augmentative communication, and assistive technology: What do we really know?*. Journal of focus on autism and other developmental disabilities, 16 (3), 141-151.

Morato, P. P. (1994). *Deficiência Mental e Aprendizagem: um estudo sobre cognição especial em crianças com Trissomia 21*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Oliveira, Ana Irene Alves de (2004). *Tecnologia e o Desenvolvimento Cognitivo da criança com PC*. Consultado a 10 de janeiro de 2017. Disponível em: www.profala.com/artdef3.pdf.

Pimentel, J. S. (2008). *A Ecologia de uma inclusão de sucesso*. INFAD, Revista de Psicologia – International Journal of Developmental and Educational Psychology, n.º1, volume 3, páginas 117-124.

Pueschel, S. (1999). *Síndrome de down. Guia para pais*. Papirus Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1995/2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5.ª Edição. Lisboa Gradiva

Quivy, R. & Campenhaut, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5.ª Edição. Lisboa Gradiva.

Rocha, M. C. (2008), *Promover o prazer da leitura e escrita na criança com Síndrome de Down*. Departamento de Ciências da Educação. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Rodrigues, D. (2000). Introdução. In David Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rosell, C., & Basil, C. (2000). Sistemas de signos manuales y sistemas de signos gráficos: características y criterios para su uso. In C. Basil, E. Soro-Camats & C. Rosell (Eds.), *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos e aplicaciones*. Barcelona: MASSON.

Sánchez-Cano (2007). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Graó.

Schwartzmam, J.S. et al. (2003). *Síndrome de Down*. 2ª edição. São Paulo: Memnon Mackenzie.

Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Illinois: University of Illinois Press.

Silva, M. (2008). Saber, saber ser, saber fazer e saber viver como os outros: o desafio da escola para o século XXI. In *Comunicação apresentada na conferência Internacional: "Educando o cidadão global, globalização, educação e novos modos de governação"* – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Silva, Séfora; Monteiro, Angélica & Moreira, J. António (Org.) (2016). *Ensinar e Aprender com Tecnologias na Era Digital*. Santo Tirso: White Books.

Sim-Sim, I., ed lit. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*. 1.ª edição. Lisboa: Texto Editores.

Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direção Geral Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Sousa, C. (2011). A Comunicação Aumentativa e as Tecnologias de Apoio. In *A acessibilidade de Recursos Educativos Digitais caderno VI SACAUSEF*. Lisboa: Edição Ministério da Educação e Ciência.

Sousa, C. (2012). *Metaconocimiento de los mecanismos comunicacionales no-verbales del profesorado en el aula inclusiva: análisis de las respuestas dadas a alumnos con NEE*. Tese de Doutoramento. Universidade de Estremadura, Portugal.

Sousa, C. (coord.)(2012) .*Comunicação Aumentativa*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-IPLeiria.

Trancoso M . V & Cerro M. M. (2005). *Síndrome de Down - Leitura e Escrita. Um guia para pais, educadores e professores*. Porto. Porto Editora.

Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.

Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2002). *Introdução à comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (1994). *Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Veríssimo, A. (2000). *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.

Vinagreiro, L. M. & Peixoto, M. L. (2005). *A Criança com Síndrome de Down – Características e Intervenção Educativa*. Edições APPACDM Distrital de Braga.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COMO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se na elaboração da dissertação “Como se processa a comunicação entre professores do 2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Ensino Secundário e os jovens com Síndrome de Down?” do Mestrado em Comunicação Acessível, a decorrer na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Destina-se a perceber qual a intervenção educativa dos professores perante jovens com Síndrome de Down com alterações na linguagem oral, e se o uso frequente de novas tecnologias, na intervenção com estes jovens, favorece o estímulo da linguagem/comunicação.

Neste sentido, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento do mesmo, da forma mais fiel e objetiva possível. Sabemos que esta é uma tarefa exigente e por esse motivo gostaríamos de agradecer antecipadamente a atenção dispensada e reafirmar a importância da sua colaboração nesta pesquisa, que pretende contribuir, ainda que de forma modesta, para o debate sobre o conceito de “interação comunicativa dos professores do **2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Ensino Secundário** com alunos com Síndrome de Down”.

Os dados pedidos no questionário serão tratados estatisticamente e estão sujeitos a total sigilo e confidencialidade, destinando-se apenas ao estudo supramencionado.

POR FAVOR, LEIA TODO O QUESTIONÁRIO ANTES DE RESPONDER. É FUNDAMENTAL RESPONDER A TODAS AS QUESTÕES QUE LHE SÃO COLOCADAS, MAS LEMBRE-SE QUE NÃO HÁ RESPOSTAS CORRETAS OU INCORRETAS, DESEJAMOS APENAS SABER O QUE REALMENTE PENSA.

Atenciosamente,

Sandra Gouveia

(sandra.msad.gouveia@gmail.com)

PARTE I – Caracterização Profissional dos Professores

1.1. Sexo:

☐ Masculino ☐ Feminino

1.2. Idade:

☐ Menos de 25 ☐ entre 25 e 35 ☐ entre 36 a 45 ☐ 46 ou mais

1.3. Tempo de Serviço:

☐ 0 a 5 anos ☐ 6 a 11 anos ☐ 12 a 17 anos ☐ 18 a 23 anos
☐ mais de 23 anos

1.4. Formação:

1.4.1. Formação Académica:

☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

1.4.2. Frequentou algum seminário, conferência ou ação de formação, especificamente sobre as Necessidades Educativas Especiais (NEE):

☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Algumas vezes ☐ Frequentemente

1.4.2.1. Se a sua resposta foi diferente de Nunca, considera a sua frequência útil para a melhoria da sua prática enquanto professor:

☐ Sim, muito ☐ Sim, pouco ☐ Não contribuiu

1.4.2.2. Se respondeu **Não contribuiu**, indique os principais motivos:

1.4.3. Considera que a formação que possui é adequada ao trabalho que tem de desenvolver com os jovens com NEE:

☐ Sim ☐ Não

1.4.3.1. Se respondeu **Não**, considera que essa formação deveria ser (**selecione apenas uma opção**):

☐ Ministrada na formação inicial ☐ Ao longo da vida/ formação contínua
☐ Autoformação

1.5. Disciplina(s) que leciona:

- ☐ Português ☐ Matemática ☐ Ed. Física ☐ Inglês
☐ Francês ☐ História ☐ Biologia
☐ Outra: _____

PARTE II - Envolvimento/Articulação entre os diferentes intervenientes no processo de inclusão

2.1. Como define a sua interação com o professor de Educação Especial?

- ☐ Muito Boa ☐ Boa ☐ Satisfatória ☐ Fraca ☐ Muito Fraca

2.1.1. Relativamente a essa interação, considera que (**assinale uma só opção**):

- ☐ Funcionam como se fossem membros de uma mesma equipa
☐ Colaboram um com o outro ocasionalmente
☐ Convivem, mas não trabalham em conjunto
☐ Ignoram totalmente a existência um do outro
☐ Funcionam como se fossem membros de equipas adversárias

2.2. Efetua reuniões com o professor de Educação Especial com o intuito de coordenar o acompanhamento dos alunos com NEE?

- ☐ Sim ☐ Não

2.2.1. Se respondeu Sim, com que finalidade? (**pode assinalar mais do que uma opção**)

- ☐ Preparação e elaboração do Programa Educativo Individual
☐ Preparação e adequação do currículo e respetivas estratégias de intervenção
☐ Reflexão de situações vividas pelo professor da turma no âmbito da sala de aula
☐ Reflexão de estratégias adequadas a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos
☐ Avaliação dos alunos
☐ Outra: _____

2.2.2. Se respondeu **Não**, considera que estas reuniões seriam:

☐ Muito importantes ☐ Importantes ☐ Pouco importantes

2.3. Para cada uma das questões assinale o seu grau de influência (1-nenhuma, 2-pouca, 3-alguma, 4-muita, 5-total):

Em que medida influencia os colegas a se interessarem pela promoção de uma escola inclusiva?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Em que medida influencia os órgãos de gestão a se interessarem pela promoção de uma escola inclusiva?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Em que medida influencia os alunos a se interessarem pela promoção de uma escola inclusiva?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Em que medida influencia os pais a se interessarem e participarem na promoção de uma escola inclusiva?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

2.4. Como define a sua interação com os alunos com NEE:

☐ Muito boa ☐ Boa ☐ Satisfatória ☐ Fraca ☐ Muito fraca

2.4.1. Relativamente a essa interação, considera que (**assinale uma só opção**):

- ☐ Funciona com a turma como um todo como se fosse uma equipa
- ☐ Interage com o aluno com NEE do mesmo modo do que com os outros alunos
- ☐ Prepara material diferenciado adequado às necessidades dos alunos com NEE
- ☐ Interage um maior número de vezes com o aluno NEE

2.4.2. Nessa interação concorda que a comunicação não-verbal é fundamental para a relação professor/aluno?

☐ Sim ☐ Não

2.4.3. Este tipo de comunicação não-verbal pode favorecer:

- A disponibilidade

- ☐ Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

- O aumento de confiança

- ☐ Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

- O afeto

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Discordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | <input type="checkbox"/> Concordo totalmente |

PARTE III - Comunicação entre professores e jovens com Síndrome de Down

(Assinale com uma cruz a **opção** que lhe parece mais adequada)

3.1. Quando prepara as aulas:

- ☐ Tem em conta as limitações orais/comunicativas do aluno
- ☐ Tem em conta as atividades que precisarão de adaptação ou diferenciação e adequa-as
- ☐ Procura encontrar atividades específicas para os alunos com NEE

3.2. Como fomenta a interação comunicativa do aluno, com Síndrome de Down, em situação de aprendizagem:

- ☐ Estimula o aluno a participar
- ☐ Deixa que o aluno participe somente quando revela intenção de o fazer
- ☐ Questiona diretamente o aluno e incentiva o diálogo

3.3. Quando o aluno tem dificuldade em exprimir as suas ideias de forma explícita, como procede?

- ☐ Dá tempo para o processamento da linguagem e para responder
- ☐ Deixa que o aluno participe somente quando revela intenção de o fazer
- ☐ Questiona diretamente o aluno e incentiva o diálogo
- ☐ Reforça instruções faladas com instruções impressas, usa imagens, diagramas, símbolos e material concreto

3.4. Como faz a avaliação do desempenho oral do aluno com Síndrome de Down que apresenta perturbações ao nível da comunicação/linguagem?

- ☐ Estimula o aluno a participar
- ☐ Deixa que o aluno participe somente quando revela intenção de o fazer
- ☐ Avalia o aluno de acordo com as metas/objetivos definidas no seu Programa Educativo Individual

3.5. Conhece algum Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC) que facilite a comunicação com o aluno com Síndrome de Down?

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu **Sim**, indique qual/quais (e.g. SPC, Makaton, Bliss, entre outros)

3.6. Já utilizou algum Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação na dinamização das suas aulas?

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu **Sim**, indique qual e com que objetivo?

3.7. Utiliza recursos informáticos (e.g. *softwares*) no trabalho com alunos com Síndrome de Down?

☐ Sim ☐ Não

Se a sua resposta for **Não**, o seu questionário termina aqui.

3.7.1. Recorre a estes recursos com frequência?

☐ Sim ☐ Não

3.7.2. Acha que a sua aula se torna mais dinâmica e acessível aos alunos com Síndrome de Down?

☐ Sim ☐ Não

3.7.3. Quais as principais dificuldades sentidas na implementação destes recursos?

3.8. Na sua opinião os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação favorecem a comunicação e a inclusão destes jovens?

(Entende-se por “inclusão” a participação ativa do aluno nas atividades comuns da sala de aula).

☐ Sim

☐ Não

Em que medida?

TERMINOU O PREENCHIMENTO DESTE QUESTIONÁRIO.

Obrigada pela colaboração!

ANEXO II – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Exmo. Sr. Diretor

Leiria, 16 de fevereiro de 2017

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo de dissertação de mestrado

Eu, Sandra Maria dos Santos Alves Duarte Gouveia, professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a lecionar no Agrupamento de Escolas da Nazaré, encontro-me a realizar a dissertação do Mestrado em Comunicação Acessível promovido pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, Instituto Politécnico de Leiria, sob a orientação da Professora Doutora Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa.

Considerando a temática a explorar, relacionada com a interação comunicativa dos professores do 2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Ensino Secundário e os jovens com Síndrome de Down, venho por este meio solicitar a V. Exa. autorização para a aplicação de um questionário aos professores da sua instituição que lecionem a alunos com Síndrome de Down. Os dados pedidos no questionário serão tratados estatisticamente e estão sujeitos a total sigilo e confidencialidade, destinando-se apenas ao estudo supramencionado.

Sem mais assunto de momento, agradeço desde já a atenção por vós dispensada e informo que serão disponibilizados todos os resultados do estudo.

Subscrevo-me com os mais respeitosos cumprimentos,

Atenciosamente

Sandra Maria dos Santos Alves Duarte Gouveia (mestranda)

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa (orientadora)

ANEXO III – CONSENTIMENTO INFORMADO

CONSENTIMENTO INFORMADO

Leiria, 16 de fevereiro de 2017

Assunto: Carta Explicativa do Estudo e Consentimento Informado.

Exmo (a). Senhor(a),

Eu, Sandra Maria dos Santos Alves Duarte Gouveia, estudante do 2.º ano do Mestrado em Comunicação Acessível, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, encontro-me a realizar um estudo sobre o modo “Como se processa a comunicação entre professores do 2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Ensino Secundário e os jovens com Síndrome de Down?”, em escolas pertencentes ao distrito de Leiria.

Este estudo tem como grande finalidade perceber qual a intervenção educativa dos professores supramencionados perante jovens com Síndrome de Down com alterações ao nível da linguagem oral, e se o uso frequente de novas tecnologias na intervenção com estes jovens favorece o estímulo da linguagem/comunicação. O estudo pretende responder aos seguintes objetivos específicos: Compreender como se estabelece a comunicação entre os professores e os alunos com Síndrome de Down; Identificar o conhecimento que os professores têm da comunicação aumentativa; Verificar em que medida o uso da comunicação aumentativa favorece a comunicação entre professores e jovens com Síndrome de Down.

Os participantes deste estudo deverão ser todos os professores do 2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Ensino Secundário, que lecionem a alunos com Síndrome de Down.

A recolha dos dados será efectuada através da aplicação de um questionário.

A participação no estudo é extremamente relevante e totalmente voluntária e não acarreta qualquer tipo de custo ou risco. Os dados são exclusivos para a realização do presente estudo, resultando na dissertação de tese e em potenciais publicações científicas.

Caso alguma dúvida persista, pode entrar em contato com a investigadora, Sandra Maria dos Santos Alves Duarte Gouveia através do email sandra.msad.gouveia@gmail.com ou do telemóvel 962 454 347, ou com a orientadora do estudo Professora Doutora Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa através do email celia.sousa@ipleiria.pt.

Atenciosamente

Sandra Maria dos Santos Alves Duarte Gouveia (mestranda)

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa (orientadora)

ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____, portador (a) do BI/CC n.º _____ declaro que fui informado(a) acerca dos objetivos e metodologia do estudo de investigação intitulado “Como se processa a comunicação entre professores do 2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Ensino Secundário e os jovens com Síndrome de Down?”

Confirmo a minha participação voluntária nesta investigação e reconheço que o âmbito e os respetivos procedimentos foram explicados de forma satisfatória às minhas questões.

Estou ciente que tenho o direito de colocar a qualquer momento do estudo questões sobre o mesmo e que posso a todo o momento terminar com a minha participação, sem algum prejuízo para a minha pessoa.

Fui informado(a) de que não terei qualquer tipo de despesas ao meu cargo e que não irei receber nenhuma gratificação ou pagamento pela minha participação neste estudo.

Face ao exposto, confirmo a minha participação nesta investigação.

DATA: ____ / ____ / 2017

ASSINATURA: _____