

Elsa Ferreira de Castro Ascensão

**Surdez e Síndrome de *Down*  
em ambiente educativo -  
desafios e redes de suporte**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Elsa Ferreira de Castro Ascensão

## **Surdez e Síndrome de *Down* em ambiente educativo - desafios e redes de suporte**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIDEFICIÊNCIA E  
PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Susana Barbosa de Sousa*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

## **AGRADECIMENTOS**

À Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, pelos 5 anos de aprendizagens e amizades que irei levar comigo para sempre.

À Doutora Susana Barbosa, por todo o apoio que me deu ao longo desta aventura, por todo o tempo, disponibilidade e paciência.

À Doutora Manuela Sanches-Ferreira, pela sua ajuda ao longo dos anos e pelos conhecimentos transmitidos.

Ao Agrupamento de Escolas D. Maria II, em especial à Escola Básica de Lamações, pela disponibilidade e amabilidade em me terem autorizado a desenvolver este estudo no seu estabelecimento, e ainda por sempre terem estado disponíveis.

Aos profissionais, por terem aceite participar neste estudo, por toda a disponibilidade e simpatia que sempre demonstraram.

À aluna, que muito me ensinou ao longo das observações, por sempre me receber com carinho e um sorriso na cara.

Aos meus queridos amigos, que sempre me ajudaram ao longo das várias etapas da minha vida, sendo esta mais uma em que eles estiveram bem pertinho de mim e a apoiar-me sempre.

À Bia e à Mafalda, que suportaram os meus devaneios, loucuras e momentos menos bons, que sempre apoiaram as minhas decisões e se mostraram demasiado importantes na minha vida.

Ao José Afonso Neves e ao Rui Araújo, pelas palavras motivadoras e momentos engraçados que tanta alegria me proporcionaram.

Aos meus pais, irmão e avô, por serem os amores da minha vida e por fazerem sempre aquilo que é melhor para mim.

## RESUMO

Segundo Kozma (2008), a Síndrome de *Down* consiste na presença de uma cópia extra no cromossoma 21, sendo que ao invés da normal duplicação do mesmo, ocorre uma triplicação.

As características ligadas a esta síndrome são várias, sendo que as suas feições são a mais conhecida. O facto de apresentarem uma estrutura facial mais pequena leva a que, por exemplo, as suas orelhas e estruturas auditivas sejam também mais pequenas, existindo assim uma maior possibilidade de ocorrerem problemas auditivos, o que está diretamente relacionado à percentagem elevada de casos de surdez nesta patologia (Kozma, 2008).

A surdez é uma alteração no sistema auditivo e/ou nas vias auditivas que reduz ou impede o acesso aos estímulos sonoros (Nunes et al., 2015).

Surge então o presente estudo que tem como objetivo estudar esta realidade da Síndrome de *Down*, em ambiente educativo.

O estudo consiste na observação de uma aluna surda que apresenta Síndrome de *Down*, estudante numa Escola de Referência para a Educação e Ensino Bilingue do Norte do país, em que o objetivo primordial é explorar os seus padrões de participação/interação no seu contexto escolar e ainda identificar as estratégias de suporte à sua participação.

Para a recolha dos dados, são utilizadas grelhas de observação e entrevistas efetuadas aos profissionais que acompanham o dia a dia da aluna na sua escola.

Os resultados apresentados demonstram que a aluna deste estudo tem níveis de interação e inclusão escolar bastante positivos, uma vez que as adaptações adequadas estão a ser realizadas pelos profissionais que, diariamente, trabalham junto da aluna.

**Palavras-chaves:** Síndrome de *Down*; Surdez; Escola; Interação.

## **ABSTRACT**

According to Kozma (2008), Down Syndrome is the result of an extra copy in the 21th cromossome, causing a triplication of it, instead of the normal duplication.

The characteristics of this syndrome are quite a few, the one that is more common is the facial features. The fact that they presente a face with smaller features leads to, for example, smaller ears and hearing structures, making the probability of hearing problems high, that being directly related with the number of cases of deafness in this pathology (Kozma, 2008).

Deafness is an alteration in the auditory sistem or in the hearing canals that reduces or blocks the access of auditory stimuli (Nunes et al., 2015).

Because the literature regarding this theme is very little, the presente study is created with the intention of studiynng this reality in an educational level.

This study consists in the observation of a student with Down Syndrome, that studys in a Reference School in the north of Portugal, where the primary goal is to explore the patterns of participation/interaction in his educational contexto and identify the strategies that suport this participation.

For the purpose of collecting data, it is used checlists of observation and interviews are made to the professionals that accompany the student in her school.

The results are presented based on the objectives proposed in the beginning, where they will show how the students interaction occurs with different people and other students presente in her daily life.

**Key Words:** Down Syndrome; Deafness; School; Interaction.

# ÍNDICE

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| Agradecimentos                                               | i   |
| Resumo                                                       | ii  |
| Abstract                                                     | iii |
| Índice de Quadros                                            | vi  |
| Lista de Abreviaturas                                        | vii |
| Introdução                                                   | 1   |
| Enquadramento Teórico                                        | 3   |
| 1. Síndrome de <i>Down</i>                                   | 3   |
| 1.1. Desenvolvimento Cognitivo e Linguístico                 | 4   |
| 2. Surdez                                                    | 6   |
| 3. Síndrome de <i>Down</i> e Surdez                          | 8   |
| 4. A Escola: Um Ciclo de Transições                          | 9   |
| 5. Capacitação da Equipa Multidisciplinar                    | 12  |
| 5.1. Escolas de Referência Para a Educação e Ensino Bilingue | 13  |
| 5.2. Interações e Comunicação                                | 14  |
| 5.3. Desafios                                                | 15  |
| Estudo Empírico                                              | 16  |
| 6. Método                                                    | 16  |
| 6.1. Participantes                                           | 16  |
| 6.2. Procedimentos e Instrumentos de Recolha de Dados        | 17  |
| 6.3. Análise de Dados                                        | 19  |
| 7. Resultados                                                | 21  |

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| 7.1. Análise das Observações em Sala de Aula | 21 |
| 7.2. Análise das Entrevistas                 | 26 |
| 8. Discussão Geral                           | 35 |
| Conclusão                                    | 37 |
| Bibliografia                                 | 39 |
| Anexos                                       | 44 |

## ÍNDICE DE QUADROS

|                                                |         |
|------------------------------------------------|---------|
| Quadro 1 Caraterísticas da aluna segundo a CIF | Pág. 23 |
| Quadro 2 Questões das Entrevistas              | Pág. 28 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|       |                                                         |
|-------|---------------------------------------------------------|
| LGP   | Língua Gestual Portuguesa                               |
| EE    | Educação Especial                                       |
| TF    | Terapeuta da Fala                                       |
| EREEB | Escolas de Referência para a Educação e Ensino Bilingue |
| FIM   | Medida de Independência Funcional                       |
| CIF   | Classificação Internacional da Funcionalidade           |
| ILGP  | Intérprete de Língua Gestual Portuguesa                 |

## INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende contribuir para o conhecimento das habilidades sociais de alunos com Síndrome de *Down*, através da análise dos padrões de participação e interação de uma aluna com Síndrome de *Down* cuja língua materna é a língua gestual portuguesa, focando-se essencialmente nos seus contextos educativos.

Este estudo surgiu através da perceção que a literatura referente à problemática era escassa e ainda pelo conhecimento prévio que a autora tinha sobre o caso específico da aluna.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), as habilidades sociais são tidas como indicadores de um ajustamento psicossocial, sendo que um conjunto de atitudes e/ou comportamentos caracterizados como negativos podem ser demonstradores de algum tipo de problema psicológico. É ainda tido como referência que quando a pessoa possui um conjunto grande de habilidades sociais, isso se torna importante e decisivo para a existência de relações positivas.

Os mesmos autores mencionam ainda que os domínios cognitivo, afetivo, percetivo e motor estão ligados/associados à capacidade de identificação de contextos sociais e ainda de quais as respostas que são consideradas apropriadas a esse mesmo contexto. Se existir algum tipo de défice nesses domínios, a qualidade das interações será consideravelmente mais débil.

Segundo a Classificação Internacional para a Funcionalidade (CIF), a participação é considerada como o envolvimento que a criança e/ou jovem têm numa determinada situação da sua vida, estando aqui ainda envolvida as questões do “ser aceite” e do “ser incluído”.

Os alunos com necessidades adicionais de suporte têm dificuldades em responder positivamente às tarefas escolares, sendo que uma avaliação às suas

participações é deveras importante, pois ajuda na criação de estratégias que ajudem a desenvolver a participação destes alunos (Abe e Araújo, 2010).

Logo, a escola deve ser capaz de adaptar as tarefas para que a participação dos seus alunos seja mais eficaz e estes se sintam, efetivamente, incluídos.

A dissertação está estruturada em duas partes, a primeira diz respeito ao enquadramento teórico e a segunda ao estudo empírico. Na primeira, retratamos e são abordados temas que são complementares com a temática estudada. Na segunda parte, é apresentada a metodologia, caracterizando-se a amostra, referindo-se os instrumentos de recolha de dados e ainda a análise dos mesmos, apresentando-se os procedimentos, sendo posteriormente apresentados e discutidos os resultados obtidos.

O trabalho termina com a apresentação das conclusões do estudo, procurando-se responder aos objetivos apresentados no início do mesmo e ainda se apresentando as limitações deste documento.

Por fim, são ainda incluídos e apresentados anexos e apêndices considerados de extrema importância para o desenvolvimento deste estudo de caso.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. SÍNDROME DE *DOWN*

A Síndrome de Down é uma condição genética que foi reconhecida por John Langdon Down, em 1886. Esta resulta de uma cópia extra no cromossoma 21, ocorrendo assim uma triplicação do mesmo ao invés da normal duplicação. Esta condição apresenta diversas características específicas, como o atraso no desenvolvimento motor, devido à hipotonia e hipermobilidade muscular (Coppede et. al, 2012), cardiopatia, problemas visuais, alterações na coluna cervical, estrutura facial mais pequena e achatada, envelhecimento precoce, incapacidade intelectual que normalmente se encontra entre a leve e a moderada, orelhas e mãos pequenas (Moreira, El – Hani & Gusmão, 2000; Azevedo & Damke, 2017). As dificuldades que estes indivíduos sentem ao nível motor influenciam as suas atividades diárias (Jover et al., 2010).

Como referido, estes indivíduos apresentam uma estrutura facial mais pequena que o normal. Isto leva a que as suas estruturas auditivas também sejam mais pequenas, havendo assim uma maior ocorrência de otites e outros problemas auditivos, potenciando e estando diretamente associado à elevada percentagem de casos de surdez nesta patologia (Roizen, 1996).

## 1.1. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LINGUÍSTICO

A maioria das crianças com Síndrome de *Down* apresentam um défice cognitivo entre o ligeiro e o moderado. É também possível de observar que estes indivíduos apresentam um desenvolvimento cognitivo não-verbal mais desenvolvido do que o verbal, ou seja, têm dificuldades ao nível da abstração, transferência e generalização. A utilização de objetos concretos e/ou imagens auxilia na aprendizagem (Associação Olhar 21, 2012).

O facto dos lobos das crianças com Síndrome de *Down* apresentarem dimensões mais reduzidas é o principal responsável pelos défices cognitivos que a criança possui (Pinter et al, 2001).

Silva (2002) afirma que a idade cronológica destas crianças é diferente da sua idade funcional e que estão normalmente presentes alterações graves em conceitos de tempo e espaço, o que dificulta que a criança adquira conhecimentos ao nível da memória, planificação e linguagem.

Torna-se igualmente complicado para as mesmas resolver problemas e/ou solucioná-los sem apoio, associar informações e ainda criar sequências e relações espaciais (Silva, 2002).

O falar é uma das tarefas mais complicadas presentes no dia a dia das crianças com Síndrome de *Down*. Nestas situações, é importante saber e conhecer quais as dificuldades que a pessoa possui como forma de se minimizar o seu impacto (Baksi, 2005).

A fala e a linguagem são afetadas pelas dificuldades específicas que estes indivíduos apresentam ao nível da audição e processamento auditivo, da memória de trabalho, entre outros. O tornar a fala visual (através, por exemplo, da língua gestual) pode melhorar bastante os défices apresentados. Se houver um trabalho contínuo ao nível da linguagem, literacia e memórias nas crianças com Síndrome de *Down*, é possível ocorrerem melhorias a nível cognitivo (Cuskley, Jobling e Buckley, 2002).

A aprendizagem destas crianças deve ser divertida, deve valorizar contextos reais, deve ser útil e facilitadora, criativa, nunca se deve exigir ao aluno algo

que seja desadequado às suas capacidades, as tarefas devem ser simples (ou divididas em tarefas mais pequenas), deve ser fornecida apenas uma instrução de cada vez e ainda elogiar as respostas dadas (Associação Olhar 21, 2012).

Estas crianças apresentam ainda uma dificuldade em utilizar a linguagem oral, em processar informação apresentada a um ritmo que não conseguem acompanhar ou ainda quando os vocábulos utilizados são demasiado complexos (Baski, 2005). A mesma autora refere ainda que muitas vezes os seus discursos tornam-se inteligíveis devido a problemas ao nível dos movimentos necessários para a produção da fala, na estrutura sonora e na audição.

Devido às características apresentadas e ainda devido ao facto de possuírem uma memória auditiva a curto-prazo reduzida, crianças com Síndrome de *Down* têm muitas dificuldades em expressar as suas ideias (Baski, 2005). A autora destaca ainda que quem não utiliza a fala poderá beneficiar ao utilizar gestos e/ou língua gestual para conseguir comunicar e que com o apoio certo, estas crianças conseguem ultrapassar as suas dificuldades.

## 2. SURDEZ

A surdez, também denominada por hipoacusia, consiste na perda da percepção dos sons (MEC, 2006). É ainda afirmado que a pessoa surda é tida como o “indivíduo que percebe o mundo por meio de expressões visuais e opta por utilizar a língua gestual, valorizando a comunidade e cultura surda” (MEC, 2006, p. 20).

Em relação à surdez, estão associadas três características: a causa, o tipo e o grau. Quanto à causa, existem duas possibilidades: a congênita<sup>1</sup> ou a adquirida<sup>2</sup>. Em termos de tipo, a surdez pode ser de condução<sup>3</sup>, neurosensorial<sup>4</sup> ou mista. Em termos do grau, pode ser compreendida como ligeira, moderada, severa e/ou profunda (Bernardes, 2013).

A surdez é vista como um obstáculo na aquisição da linguagem oral. Se a criança surda não for capaz adquirir e desenvolver uma língua, terá no futuro um déficit linguístico que influenciará todo o seu desenvolvimento. Esta aquisição é imprescindível para o relacionamento social da criança. Se esta tiver dificuldades a interagir com a sua família, no futuro apresentará também dificuldades em interagir com os seus pares e em adequar o seu comportamento (Santos, 2004).

A criança surda, ao contrário da ouvinte, reage a estímulos visuais e táteis, usando assim o gesto para conseguir avaliar a interação do adulto (Marschark, 1993, citado in Santos, 2004). A mesma autora afirma que estas crianças apresentam uma maior comunicação com professores e adultos do que com alunos ouvintes da sua idade. Isto poderá causar algum isolamento, levando

---

<sup>1</sup> É pré-linguística e ocorre durante a gestação (Afonso, 2007).

<sup>2</sup> Pode ser pré ou pós-linguística e ocorre no momento do parto ou durante a vida (Afonso, 2007).

<sup>3</sup> Lesões ao nível do ouvido externo (Afonso, 2007).

<sup>4</sup> Lesões ao nível do ouvido interno e/ou na cóclea (Afonso, 2007).

ainda a comportamentos inadequados que podem ser interpretados como má educação. O meio envolvente é importante, determinando o desenvolvimento cognitivo e sócio emocional da criança.

O acesso precoce à língua gestual é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, devendo-se sempre que possível fomentar o bilinguismo (Santos, 2004).

A língua gestual portuguesa é uma língua visuo-motora, onde são utilizados gestos e expressões (faciais e corporais), sendo percebida e recebida através da visão (Carmo et al., 2007).

A língua gestual portuguesa foi reconhecida pela Constituição da República em 1997, através da Lei nº 1/97, onde se afirma que compete ao Estado “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (Lei Constitucional nº 1/97 de 20 de setembro, título III, capítulo III, artº 74, alínea h).

A criança surda possui uma língua natural, que é a língua gestual portuguesa. É a partir desta língua que os alunos surdos têm acesso a novas aprendizagens. A criança surda deve ser exposta à língua gestual portuguesa o mais precocemente possível (Amaral e Coutinho, 2002).

Ao nível da educação dos alunos surdos, existe um programa curricular ao nível da língua gestual que se destina a todos os surdos, com ou sem necessidades adicionais de suporte. Quando existem casos destes, um acompanhamento individualizado deve ser garantido pelos docentes de língua gestual, como forma de os alunos atingirem as aprendizagens adequadas ao seu próprio ritmo (Programa Curricular LGP, 2007).

### 3. SÍNDROME DE *DOWN* E SURDEZ

Indivíduos que apresentam Síndrome de *Down* apresentam uma preponderância para o desenvolvimento de problemas auditivos, devido às proporções das suas estruturas auditivas. Esses problemas podem ser ao nível do ouvido externo, médio ou interno. Não existe uma percentagem precisa que represente o número de casos em que esta situação decorre, sendo que diversos estudos apontam para diferentes percentagens. Segundo Roizen (1996), as percentagens rondam entre os 66% e os 89%, enquanto que Tedeschi et al (2015) mencionam que são entre 45% e 90% e ainda Hans et al (2009) referem que a percentagem se encontra entre os 38% e os 78%.

As otites são tidas como a principal causa dos problemas auditivos, sendo que o facto de existir a possibilidade de anomalias nos ossículos pode causar surdez congénita. Se as otites forem detetadas e tratadas tardiamente, são causadas perdas auditivas evitáveis. O facto dos crânios das crianças com Síndrome de *Down* serem de proporções mais reduzidas leva a que as passagens do ar também o sejam, sendo ainda pouco desenvolvidas (Roizen, 1996).

Ao nível do ouvido externo, as principais causas de surdez apresentadas são o facto de o pavilhão auricular e o diâmetro do miato serem de dimensões reduzidas (Roizen, 1996).

Ao nível do ouvido médio, as causas mais comuns de surdez ocorrem devido a malformações nas estruturas auditivas, como por exemplo a disfunção da Trompa de Eustáquio e/ou nos tecidos na cavidade do ouvido. São ainda frequentes as malformações ao nível dos ossículos, sendo que estes podem até estar fundidos uns nos outros (Roizen, 1996; Tedeschi et al., 2015).

Ao nível do ouvido interno, algumas das anomalias mais comuns são a hipoplasia e a displasia da cóclea, sendo que esta se apresenta com uma dimensão mais curta (Roizen, 1996). O canal nervoso da cóclea, o canal

semicircular lateral e ainda o nervo cocleo-vestibular, por serem os mais afetados, são normalmente utilizados para explicar a perda auditiva neurosensorial (Tedeschi et al., 2015).

É ainda importante mencionar que a maioria da perda auditiva nestes casos é condutiva, sendo que apenas 4% - 20% dos casos são de surdez neurosensorial (Hans et al., 2009).

#### **4. A ESCOLA: UM CICLO DE TRANSIÇÕES**

No ano de 1994, em Salamanca, afirmou-se que a Educação deveria ser algo justo para todos, tendo sempre em conta as características e/ou necessidades que cada aluno apresenta. Deve, ainda, oferecer as mesmas oportunidades a todos, respeitando sempre as diferenças de cada um (Declaração de Salamanca, 1994).

A escola inclusiva é um lugar onde devem ser criadas condições para que todos os seus alunos tenham sucesso nas suas aprendizagens e onde as necessidades adicionais de suporte dos alunos sejam atendidas (Azevedo e Damke, 2017).

O currículo escolar de uma criança com Síndrome de *Down* deve sempre ter em conta o perfil do aluno (ao nível das suas capacidades e limitações), os seus interesses, o acesso a diferentes áreas, o ajustamento dos métodos de ensino utilizados, a aplicação de diferentes materiais e ainda o ritmo da aprendizagem do aluno (Associação Olhar 21, 2012).

No entanto, não é só a escola que deve fornecer as adequações e adaptações necessárias a estes alunos, mas sim toda a sociedade. Mais que aceitar, é necessária uma estrutura adequada para estes indivíduos, tendo

assim por objetivo que o aluno se consiga integrar positivamente na sociedade (Azevedo e Damke, 2017).

É de facto importante para uma inclusão educativa plena que o ambiente seja estruturado, que os profissionais sejam bem formados e que os próprios pares das crianças com necessidades adicionais de suporte sejam preparados para a presença destas (Buckley e Bird, 1998).

A criança com Síndrome de *Down* consegue atingir um maior sucesso escolar quando tem o apoio dos seus professores (Luiz, Bartoli, Flória-Santos e Nascimento, 2008). A escola inclusiva deve proporcionar às crianças a oportunidade de adquirir conhecimentos e valores fundamentais (Luiz et al., 2008).

A Educação Especial visa a promoção do desenvolvimento dos alunos com necessidades adicionais de suporte que requerem adequações ao nível das suas aprendizagens quotidianas. Tem ainda como objetivos a promoção de capacidades, o desenvolvimento das suas personalidades, a participação social e emprego, ou seja, uma aprendizagem que leve a uma maior autonomia (Silva, 2002).

O ensino deve ser agradável para que a criança mantenha o interesse. Alguns dos princípios que se deve ter quando se ensina alunos com Síndrome de *Down* é o facto de ser positivo o uso de objetos concretos e manuseáveis, as experiências devem ser sempre adquiridas nos seus ambientes e o *stress* deve ser evitado (Silva, 2002).

A criança com Síndrome de *Down* apresenta muitas dificuldades na fala e na comunicação com os outros. Baski (2005) apresenta diversas adaptações à comunicação como forma de facilitar a mesma, como o tornar a comunicação mais visual (gestos, mímica, objetos, entre outros) e permitir que o aluno responda sem ser obrigatoriamente com a fala. Deve-se ainda falar devagar e dar mais tempo de resposta à criança e é ainda positivo dividir as informações em segmentos.

Quando a informação é visual, torna-se mais fácil para estes alunos a entenderem pois têm uma propensão maior para estímulos visuais. O apontar,

a mímica e até a língua gestual fazem com que o seu processamento de informação mais eficiente (Baski, 2005).

As crianças com Síndrome de *Down* precisam de repetições e experiências variadas para a aprendizagem. O ensino de conceitos apresenta-se mais facilitado quando são utilizadas situações reais. É ainda positivo reforçar a aprendizagem através de jogos educativos. Deve-se ainda seguir a iniciativa do aluno e concentrar nos seus interesses e gostos, de modo a que este aprenda vocábulos novos (Cotrim e Condenço, 2012).

Torna-se bastante positivo e facilitador para a comunicação falar sobre coisas do dia a dia e da vida dos alunos. É ainda importante manter sempre o respeito pela pessoa, tentar manter os turnos de comunicação equilibrados, valorizar tudo o que o aluno diz e incluir todos nas conversas (Baski, 2005).

A linguagem oral utilizada deve ser clara para uma mais fácil compreensão por parte do aluno. As crianças com Síndrome de *Down* têm mais facilidade em compreender aquilo que lhes é dito do que em expressar as suas ideias e pensamentos, uma vez que as dificuldades cognitivas que apresentam inibem certas interações. É importante encorajar sempre a comunicação por parte destes alunos e ainda tentar evitar possíveis frustrações. A utilização de sistemas alternativos e aumentativos de comunicação pode ser uma mais valia no trabalho com as crianças (Associação Olhar 21, 2012).

Se os profissionais suportarem a aprendizagem de palavras novas com imagens e/ou gestos, se fornecerem frases chaves para situações mais complexas e fornecerem feedback positivo, torna-se mais fácil para os alunos desenvolver as suas capacidades de comunicação (Baski, 2005).

## 5. **CAPACITAÇÃO DA EQUIPA MULTIDISCIPLINAR**

Uma equipa multidisciplinar é uma equipa que está destinada a acompanhar diferentes tipos de alunos, incluindo os alunos com necessidades adicionais de suporte (Lei 51/2012, artigo 35º, ponto 1). São equipas diversificadas, constituídas por docentes e técnicos especializados, integrando ainda diretores de turma, tutores, psicólogos e outros técnicos (Lei 51/2012, artigo 35º, ponto 3). Estes membros são escolhidos devido ao seu perfil, competências, sentido de liderança e motivação (Lei 51/2012, artigo 35º, ponto 4).

Quanto ao seu trabalho junto dos alunos com necessidades adicionais de suporte, têm como objetivo a promoção da sua integração e inclusão na escola (Lei 51/2012, artigo 35º, ponto 5, alínea b) e o acompanhamento dos alunos nos planos de integração na escola e aquisição/desenvolvimento de métodos de estudo e medidas de recuperação da aprendizagem (Lei 51/2012, artigo 35º, ponto 5, alínea d).

No caso dos alunos surdos, um dos membros mais importantes na equipa multidisciplinar é o intérprete de língua gestual. A relação que existe entre eles, além de positiva academicamente, influencia as habilidades sociais destes alunos. Os seus docentes também ajudam nisto, pois são os que interagem com eles no contexto escolar (Casalli e Costa, 2017).

No entanto, é o professor que deteta as necessidades diárias do aluno com necessidades adicionais de suporte e também que conclui que ajustes devem ser feitos no ambiente escolar do aluno. No trabalho da equipa, é sempre importante relacionar não só os profissionais educativos, mas também a própria escola e os pais das crianças (Luiz et. all, 2008).

## 5.1. ESCOLAS DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO E ENSINO BILINGUE

As Escolas de Referência para a Educação e Ensino Bilingue (EREEB) são a resposta educativa especializada para os alunos surdos (Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, artigo 15º, ponto 1), com o objetivo da implementação de um modelo de educação bilingue, garantindo ao mesmo tempo o acesso ao currículo comum (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, artigo 15º, ponto 1). São constituídas por docentes especializados na área da surdez, docentes de língua gestual portuguesa, intérpretes de língua gestual e terapeutas da fala (Decreto-Lei 54/2008 de 6 de julho, artigo 15º, ponto 2). As suas respostas educativas devem ser flexíveis, individuais, com uma avaliação do processo de aprendizagem do aluno e ainda com o envolvimento e participação da família (Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, artigo 15º, ponto 4).

A educação bilingue não deve ser vista como uma necessidade, mas sim como um direito dos alunos surdos. O seu objetivo final é que as pessoas surdas sejam competentes tanto na sua língua materna como na língua oficial do seu país (Programa Curricular de LGP, 2007).

O professor especializado deve valorizar as relações afetivas, estar atento aos comportamentos dos alunos, solicitar recursos e ainda ter em atenção as vontades dos seus alunos (Silva, 2002).

Já o profissional especializado deve promover as aprendizagens em situações do quotidiano, garantir que a evolução é gradativa, não deve exigir algo que os alunos não conseguem fazer, entre outras (Silva, 2002).

As escolas especiais, incluindo as EREEB, são deveras importantes pois possuem condições, instalações e materiais adequados, sendo que o trabalho nestas instituições deve ser centrado no contacto e interação com os outros (Silva, 2002).

## 5.2. INTERAÇÕES E COMUNICAÇÃO

O desenvolvimento cognitivo de uma criança depende da interação que esta tem com o ambiente e são necessários estímulos adequados para se conseguir minimizar certas dificuldades (Luiz et. all, 2008).

A aquisição da linguagem acontece através da interação da criança com os seus pares e o seu meio social (Silva e Kleinbans, 2006). A inclusão é, assim, importante, pois deste modo as crianças com Síndrome de *Down* (ou outras necessidades adicionais de suporte) conseguem interagir tanto com os seus pares como com pessoas em posição de autoridade, nestes casos os professores (Luiz et. all, 2008).

Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que os défices cognitivos, afetivos, perceptivos e motores destas crianças afetam as suas capacidades de identificar os contextos sociais. Essas limitações comprometem o acesso e o processamento dos estímulos sociais e ainda das respostas competentes. No entanto, as relações destas crianças com os seus pares possibilitam-lhes mais modelos ao nível das habilidades sociais. Para superarem as suas dificuldades, a escola deve formar tanto os seus pares como os profissionais para estes conseguirem ter interações mais positivas e proveitosas com as crianças portadoras desta síndrome (Del Prette e Del Prette, 2005). Anhão (2009) afirma que se as pessoas com Síndrome de *Down* aprendessem os desempenhos sociais mais apropriados, que se conseguiam incluir mais facilmente na sociedade.

Quando presenciamos os comportamentos das pessoas com necessidades adicionais de suporte, a tendência é de as culparmos e julgarmos por esses mesmos comportamentos (Angélico, 2004). Embora a maioria das pessoas com Síndrome de *Down* esteja incluída no 'grupo' da docilidade, algumas não têm esse tipo de personalidade (Pereira-Silva e Dessen, 2002).

Na adolescência, estes indivíduos têm dificuldades em criar e manter relações com os outros, diminuindo assim a qualidade das suas experiências sociais, o que influencia negativamente a sua integração social (Angélico, 2004).

### 5.3. DESAFIOS

Se os profissionais que trabalham diariamente com um aluno com Síndrome de *Down* apresentarem uma perspectiva sobre o mesmo apenas baseado em estigmas sociais, a aprendizagem do aluno poderá ser afetada (Santos e Oliveira, 2012).

Uma vez que estas crianças apresentam características atípicas ao nível cognitivo, é comum elas tentarem ‘fugir ao padrão’, o que leva a que terceiros as vejam como aquelas que não conseguem adquirir conceitos e conhecimentos científicos (Santos e Oliveira, 2012).

Um dos grandes desafios e dificuldades que as crianças com Síndrome de *Down* enfrentam são os seus défices de atenção. No entanto, estes podem ser diminuídos com certas estratégias (Fonseca, 2012). Se estas crianças estiverem incluídas em ambientes onde não existam estímulos que a distraiam, onde as instruções são claras e concisas, onde existe um leque de atividades distintas para que elas mantenham o interesse e onde exista *feedback* positivo, as suas dificuldades ao nível da atenção poderão ser ultrapassadas (Fonseca, 2012).

No caso dos alunos surdos, estes desafiam os seus professores e profissionais a adaptar os seus currículos, a encontrar novas formas de ensino, de relação e de comunicação. É ainda tido como um desafio proporcionar relações satisfatórias entre surdos e ouvintes, uma vez que os últimos não são fluentes nem conhecedores da língua gestual (Araújo, 2012).

Os surdos possuem estratégias de comunicação diferentes dos alunos ouvintes, uma vez que o seu desenvolvimento linguístico em casa também difere, estando os surdos mais expostos a pistas visuais (Lacerda, 2006).

A mesma autora afirma que é na escola que as crianças surdas aprendem, entre muitas outras coisas, regras de convivência social e valores fundamentais para que se consigam integrar na sociedade.

## ESTUDO EMPÍRICO

### 6. MÉTODO

Com o objetivo de se analisar os padrões de participação e interação de uma aluna com Síndrome de *Down* cuja língua materna é a língua gestual portuguesa, pareceu-nos pertinente realizar o presente estudo de caso, de forma a tentar perceber quais as características que tanto a aluna como o seu ambiente educativo apresentam e como as mesmas afetam a interação/participação da aluna.

O interesse por esta problemática surge pelo facto da autora do estudo ter conhecimento anterior sobre a aluna e ter tido contacto prévio com a mesma, também por motivos académicos. Assim, a amostra é por conveniência e não probabilística.

Pretendeu-se utilizar uma abordagem qualitativa, através do uso de instrumentos também eles qualitativos, sendo neste caso utilizadas *checklists* de observação e entrevistas aos profissionais, que permitam a compreensão do fenómeno apresentado.

#### 6.1. PARTICIPANTES

Neste estudo de caso, apenas foi observado e estudado um participante, sendo ele a aluna que apresenta Síndrome de *Down* e surdez associada, cuja língua materna é a língua gestual portuguesa. Esta estudante com 14 anos frequenta o 7.º ano no Agrupamento de Escolas D. Maria II, pertencente ao

distrito de Braga. Foi escolhida por conveniência e por conhecimento prévio da autora do estudo das suas características e do contexto educativo em que se encontra inserida. Participam ainda no estudo 4 profissionais que acompanham a aluna diariamente, tendo estes participado em entrevistas individuais para ser possível o aprofundamento do conhecimento sobre a aluna.

Esta criança é acompanhada pelos serviços de Educação Especial desde o ano letivo de 2006/2007, ano em que começou a usufruir de serviços ao nível da Intervenção Precoce. Foi institucionalizada por volta da mesma altura, no entanto passado algum tempo regressou aos cuidados de um familiar, nomeadamente o seu avô. No ano de 2017, foi novamente institucionalizada e encontra-se lá até ao momento. Usufrui de serviços ao nível da Terapia da Fala desde o seu 4.º ano de escolaridade e no ano letivo de 2015/2016 ingressou na Escola de Referência para a Educação e Ensino Bilingue onde até a atualidade estuda.

## 6.2. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como forma de se obter o máximo de informação fiável acerca do ambiente e interação da aluna no seu contexto educativo, a recolha de dados encontra-se dividida em duas partes: observações à aluna em diferentes contextos escolares e ainda entrevistas aos profissionais que integram a equipa que a acompanha diariamente. As observações foram realizadas no local onde decorrem as atividades letivas da aluna, nomeadamente nas seguintes aulas e/ou contextos educativos: aula de Apoio Pedagógico Personalizado, aula de Apoio Pedagógico Personalizado com a presença de uma intérprete de língua gestual portuguesa, a aula de língua gestual portuguesa e ainda as suas idas à Terapia da Fala.

Atendendo à natureza qualitativa do presente estudo, a técnica de recolha de dados num primeiro momento foi suportada através de observações utilizando as seguintes checklists: *Checklist* de Observação da Sala de Aula (cf. Anexo I) e a *Checklist* para Observação da Participação na Sala de Aula de Alunos com Deficiência Auditiva (cf. Anexo II), sendo que estas se apresentam pertinentes em relação ao tema que está a ser desenvolvido. Foi ainda fornecida a uma das professoras de Educação Especial que acompanha a aluna uma FIM (cf. Anexo III), para se obter um maior conhecimento sobre a funcionalidade da criança em questão.

A utilização destes instrumentos foi devidamente aferida por dois profissionais da área da Educação Especial e da surdez, sendo que os mesmos não participaram no estudo. Foi possível compreender, através da aplicação destas grelhas, como a aluna interage diariamente no seu contexto educativo, tanto com os profissionais que a acompanham como com os seus pares.

Uma vez que era pretendido que o estudo fosse desenvolvido num meio escolar, procedeu-se ao devido pedido de autorização à escola básica em que a aluna frequenta, onde se esclarece os objetivos do estudo, pedindo autorização para a realização do mesmo na escola (cf. Apêndice I).

Após a obtenção desta autorização, procedeu-se à entrega de uma segunda autorização, sendo neste caso entregue à instituição onde a aluna se encontra atualmente, para que estes se encontrem informados sobre a natureza do estudo junto da aluna que se encontra na sua instituição (cf. Apêndice II).

Após a respetiva autorização para a realização do estudo, procedeu-se à realização da recolha de dados, nomeadamente através de observações em quatro contextos educativos.

Numa segunda fase, foram realizadas entrevistas aos elementos da equipa multidisciplinar que acompanha a aluna, dos quais foram entrevistados: a professora de Educação Especial, a intérprete de língua gestual, o docente de língua gestual e ainda a terapeuta da fala (cf. Anexo IV). O guião da entrevista reuniu questões que procuram dar resposta ao objetivo do estudo – isto é, analisar os padrões de participação e interação de uma aluna com Síndrome de

*Down* cuja língua materna é a língua gestual portuguesa. Para tal, foi elaborado um guião que integrou um conjunto de tópicos orientadores da entrevista. Foram desenvolvidas quatro entrevistas, sendo que três foram realizadas oralmente e uma em língua gestual, foi solicitada a gravação da entrevista em suporte audiovisual. As entrevistas foram validadas anteriormente e, após a sua utilização e recolha de informação, procedeu-se à análise dos dados que foram recolhidos.

O guião da entrevista foi validado por dois profissionais com uma vasta experiência na área da Educação Especial e da surdez. Foi avaliada a qualidade e clareza das perguntas apresentadas e, após o *feedback*, foram efetuadas as alterações e correções necessárias.

As entrevistas tiveram a duração média de 10 minutos a cada profissional, tendo estas sido efetuadas na escola onde as observações decorreram.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo analisadas posteriormente. É ainda importante mencionar que nenhuma parte do estudo alterou e/ou afetou as rotinas presentes no quotidiano escolar da aluna.

### 6.3. ANÁLISE DE DADOS

Recolhida a informação, procedeu-se à respetiva análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas que podem ser aplicados a discursos. Já Ander-Egg (1978), afirma que este tipo de análise apresenta três fases: decidir o que vai ser analisado, determinar quais serão as categorias que serão analisadas (por outras palavras, selecionar os dados) e ainda a seleção da amostra do material.

Para o efeito, foi estudado o comportamento dos dados, designadamente através das *checklists* utilizadas nas observações e ainda das respostas dadas pelos profissionais nas entrevistas efetuadas.

Foram ainda transcritas, de modo exato e na integra, as entrevistas realizadas. Utilizou-se a análise de conteúdo como método de análise de dados, sendo criadas categorias correspondentes com base nas narrativas dos entrevistados e nas observações das aulas da aluna.

A criação destas categorias auxiliou no tratamento de dados e posteriores resultados e discussões das conclusões que surgiram.

## 7. RESULTADOS

### 7.1. ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

A fim de se perceber em que sentido a aluna comunicava e interagía com os seus pares e os profissionais educativos e ainda quais eram as características inerentes ao seu contexto académico, foram analisados os dados relativos às observações efetuadas.

No quadro 1, encontram-se descritas as características que a aluna apresenta, de acordo com a CIF:

*Quadro 1 Características da aluna segundo a CIF*

| Componentes CIF               | Códigos CIF | A aluna                                    |
|-------------------------------|-------------|--------------------------------------------|
| Funções e Estruturas do corpo | b117.3      | Atraso global de desenvolvimento           |
|                               | b126.2      | Problemas de temperamento                  |
|                               | b140.3      | Cardiopatia                                |
|                               | b167.4      | Dificuldades na comunicação verbal         |
|                               | b230.3      | Surdez neurosensorial                      |
|                               | b310.4      | Dispraxia verbal                           |
|                               | b320.3      |                                            |
|                               | b330.3      |                                            |
|                               | b710.3      | Dificuldades nos movimentos finos das mãos |
|                               | d137.3      | Dificuldades na aquisição de conceitos     |
|                               | d140.4      | Reconhece apenas o seu nome escrito        |
|                               | d145.3      | Reconhece/conta números só até ao 5        |
|                               | d150.4      | Não consegue somar/subtrair números        |
|                               | d160.3      | Atenção reduzida                           |
|                               | d175.4      | Dificuldade em resolver problemas          |

|                           |         |                                                     |
|---------------------------|---------|-----------------------------------------------------|
| Atividades e Participação | d210.3  | Dificuldades em tarefas simples                     |
|                           | d250.3  | Dificuldades em gerir o seu comportamento           |
|                           | d310.2  | Dificuldade em comunicar/receber mensagens orais    |
|                           | d325.3  | Dificuldade em comunicar/receber mensagens escritas |
|                           | d330.4  | Dificuldade na fala                                 |
|                           | d335.4  | Dificuldade em mensagens não verbais                |
|                           | d340.3  | Dificuldades na aprendizagem da LGP                 |
|                           | d440.3  | Dificuldade em escrever e recortar                  |
|                           | d550.1  | Consegue comer sozinha                              |
| Fatores ambientais        | e130+3  | Próteses auriculares                                |
|                           | e330+3  | Supervisão de um adulto                             |
|                           | e340+3  | Docentes                                            |
|                           | e355+3  | Profissionais de saúde                              |
|                           | e1251+4 | Pistas visuais                                      |
|                           | e5854+3 | Adequações curriculares                             |
|                           | e5855+3 | Redução de turma/turma bilingue                     |

Os resultados obtidos decorrentes da observação dos quatro contextos educativos da aluna com Síndrome de *Down* e surdez associada, tendo sempre em conta o objetivo do estudo – isto é, analisar os padrões de participação e interação de uma aluna com Síndrome de *Down* cuja língua materna é a língua gestual portuguesa – foram organizados nas seguintes categorias:

1. Atenção;
2. Características das respostas;
3. Rotinas;
4. Perceção de sons;
5. *Feedback* e elogios;
6. Pistas visuais;
7. Interações;
8. Linguagem utilizada;

#### 9. Tipo de aprendizagens.

No que diz respeito à primeira categoria, que é a **atenção**, foi notório ao longo das observações que a aluna se distraía facilmente e com alguma frequência, sendo que retomava a atividade que estaria a desenvolver sempre que um profissional a chamava de novo para a mesma.

Quanto à segunda categoria, as **caraterísticas das respostas**, foi possível de se observar que as respostas da aluna eram normalmente bastante confiantes, precisas e frequentes. No entanto, foi evidente que havia algumas aulas em que isso acontecia mais e com facilidade do que em outras.

No caso da terceira categoria, as **rotinas**, todas as aulas que a aluna frequentava eram estruturadas e tinham rotinas que a aluna conhecia e dominava, mesmo que em alguns dias fosse necessário dar um ligeiro apoio para elas as cumprir.

Quanto à quarta categoria, a **perceção de sons**, a jovem era capaz de perceber e discriminar alguns sons circundantes, como os risos dos seus colegas, a campainha da escola, o barulho dos corredores, quando as cadeiras arrastam e, num dos dias observados, levou uma pulseira com guizos, aos quais ela reagia sempre que produziam um som.

Na quinta categoria, o **feedback e elogios**, foi possível notar que em todos os contextos educativos em que a aluna estava inserida existiam *feedbacks* e elogios positivos a todas as atividades que ela realizava e, quando esta tinha comportamentos menos adequados, era sempre corrigida pelos profissionais que a acompanhavam.

No que toca à sexta categoria, as **pistas visuais**, era utilizado um caderno com imagens e pistas visuais para que a aluna conseguisse comunicar e fazer as atividades pedidas. Como forma de facilitar as aprendizagens e as interações com a aluna era usado, de forma permanente, pistas visuais por parte dos profissionais que a acompanham.

No caso da sétima categoria, as **interações**, foi observado que na maioria das situações ela adotava uma posição mais passiva, limitando-se a observar as interações entre os pares e os docentes. Existiam alguns momentos em que

participava, sendo que a maioria deles a sua resposta era inadequada ao tópico da conversa, mas também apresentava momentos em que a resposta era adequada.

Na oitava categoria, a **linguagem utilizada**, foi possível observar que a linguagem utilizada pelos profissionais, quer fosse ela a língua gestual ou a língua falada, era sempre clara e precisa para que a aluna a conseguisse compreender, uma vez que a aluna apresenta as suas funções ao nível cognitivo afetadas.

Na nona e última categoria, o **tipo de aprendizagens**, todas elas eram facilitadas e estruturadas de acordo com a aluna. Esta realizava tarefas mais curtas, utilizando objetos concretos e respondendo com língua gestual. Tudo era repetido diariamente para uma maior absorção por parte da aluna, sendo que tudo na sala de aula tinha o seu próprio lugar. Como foi mencionado anteriormente, a aluna possui um caderno que a apoia. Existe um destes em cada sala de aula, onde estão presentes imagens de objetos, pessoas, animais, entre outras coisas. O objetivo era, através das imagens, ajudar a aluna a associar o gesto ao significado. Por exemplo, se a imagem tivesse um sol, a aluna saberia que teria de fazer o gesto correspondente a sol.

### 7.1.1. Discussão dos Resultados

As duas grelhas utilizadas ao longo das observações foram escolhidas devido à sua pertinência para o estudo e para o objetivo do mesmo, sendo que uma delas apresenta como foco o ensino e a estrutura de uma sala de aula de alunos surdos, enquanto que a outra apresenta pontos de observação mais gerais ao nível das interações e comportamentos existentes dentro das salas de aulas.

É possível concluir, através dos resultados obtidos nestas observações, que a aluna se encontra a ser acompanhada por profissionais que diariamente

fazem os possíveis para que a mesma atinja o máximo de funcionalidade possível, tendo em conta as suas características.

Segundo Teixeira e Kubo (2008), para os alunos com necessidades especiais, no caso específico deste estudo a Síndrome de *Down*, é benéfica a sua inclusão em turmas com alunos que tenham uma idade cronológica semelhante, uma vez que desta forma as suas experiências e interesses também serão semelhantes, havendo assim uma maior facilitação ao nível das suas relações. Logo, o facto de a aluna que foi objeto deste estudo estar integrada numa turma bilingue de alunos surdos não só é positivo pelos motivos acima apresentados, mas também ainda pelo facto de todos apresentarem surdez e utilizarem a sua língua mãe, a língua gestual portuguesa, facilitando ainda mais as suas interações.

Os mesmos autores acrescentam ainda que o sucesso para a inclusão destes alunos depende da capacidade que os profissionais educativos possuem para lidar com a diversidade e complexidade destas situações.

Baski (2005) afirma que a informação visual deve ser utilizada junto de alunos com Síndrome de *Down*, uma vez que a mesma auxilia e facilita a aprendizagem dos mesmos, sendo que este facto foi observado no contexto educativo da aluna do estudo, através da utilização de cadernos visuais e/ou atividades adequados à aluna e com recurso a materiais visuais.

Alunos com Síndrome de *Down* apresentam períodos de atenção menores que os seus pares típicos, tendo ainda associado dificuldades em processar diversas tarefas de uma vez só. Estes alunos, no entanto, respondem bem a rotinas e a estruturas, aprendendo-as bem (sendo ainda melhor quando estas são introduzidas visualmente), situação esta observada neste estudo, uma vez que a aluna possuía rotinas bem aprendidas e estruturadas, conseguindo executá-las diariamente e autonomamente.

## 7.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Numa segunda fase de recolha de dados, foram efetuadas entrevistas a quatro profissionais que diariamente trabalham e interagem com a aluna, sendo eles a professora de Educação Especial, a intérprete de língua gestual, o professor de língua gestual e a terapeuta da fala.

No quadro 2, serão apresentadas as questões comuns às quatro entrevistas e ainda uma questão especificamente realizada para cada um dos entrevistados:

*Quadro 2 Guião de Entrevista aos Profissionais*

| Questões comuns                                                                                                                                 | Questões específicas                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Como descreveria a interação e comunicação com a aluna?                                                                                         | Que objetivos terapêuticos tem definidos para esta aluna? Quais são as funções da voz e/ou linguagem que mais criam obstáculos? (TF)                                                                                                                                                                           |
| Quem inicia a interação e de que modo é que a mesma se inicia?                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Qual é o seu objetivo quando interage e comunica com a aluna? O que quer transmitir quando aborda a aluna? Que tipo de comunicação tem com ela? | Como descreveria a interação que a aluna tem com os seus pares em termos da frequência, proximidade, de conteúdos e das barreiras e/ou facilitadores presentes nas mesmas? A aluna contacta e/ou frequenta os espaços comuns da escola, contactando com pares que apresentam desenvolvimento típico? (Prof EE) |
| Como caracteriza uma interação bem-sucedida com a aluna?                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Em que momentos é que essa interação bem-sucedida acontece e que aspetos do ambiente facilitam essa interação?                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Como caracteriza uma interação malsucedida com a aluna? (Num dia menos bom, o que acontece?)                                                    | Que dificuldades sente ao nível da interpretação para a aluna? Tem que fazer adequações? Quais os conteúdos que acha mais complexos de transmitir à aluna? (ILGP)                                                                                                                                              |
| Quais as barreiras/obstáculos que estão na base dessas interações malsucedidas?                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Que expectativas tem em relação ao futuro da aluna, nomeadamente ao nível das interações, relações de amizade, intimidade, entre outros?                                   | Como caracteriza o nível de conhecimento e utilização da língua gestual portuguesa que a aluna apresenta? Qual é a estrutura que utiliza para o ensino da língua gestual portuguesa à aluna? (Prof LGP) |
| Como descreveria a interação que a aluna tem com os seus pares em termos de frequência, proximidade, de conteúdos e das barreiras e/ou facilitadores presentes nas mesmas? |                                                                                                                                                                                                         |

---

Os resultados obtidos nas entrevistas foram organizados e analisados em quatro categorias:

- Interação
- Personalidade
- Linguagem
- Funcionalidade

Serão apresentados os dados obtidos em todas as questões, sendo que as quatro finais são questões específicas às áreas dos diferentes profissionais. Para cada pergunta será apresentada a(s) categoria(s) que dela surgiram, acompanhada do número de profissionais que afirmaram algo que correspondesse à categoria (sendo  $n=x$  o número de profissionais) e ainda apresentando uma transcrição que mostre a existência dessa categoria.

Para a pergunta **“Como descreveria a interação e comunicação com a aluna?”**, foi observado pelos profissionais que a interação e da comunicação que a aluna apresenta são deveras influenciadas pelo seu domínio ao nível da língua gestual ( $n=3$ ) e pela disposição que a mesma apresenta na altura da interação.

*“A minha interação com ela? Acho que corre muito bem, não é, porque domino minimamente a LGP...” (Terapeuta)*

*“A interação e a comunicação com a aluna depende do dia dela.” (Docente de LGP)*

As categorias aqui destacadas são duas: a linguagem que é utilizada e o seu domínio da mesma e a sua personalidade.

Em relação à pergunta **“Quem inicia a interação e de que modo a mesma se inicia?”**, foi mencionado que o início da mesma dependia sempre de como a aluna se sentia naquele dia, se estava bem ou mal disposta (n=2), e como as suas interações normalmente decorrem (n=3).

*“...o meu papel ali dentro da sala de aula serve mais um bocadinho de, digamos, de apoio... no sentido de às vezes elas não saberem algum gesto e de tentar ali auxiliar” (Intérprete)*

*“...depende muito do estado em que ela venha...” (Docente de EE)*

Logo, as categorias associadas a esta questão são: a personalidade que a aluna possui e a forma de interação que ela utiliza.

Quanto à pergunta **“Qual é o seu objetivo quando interage e comunica com a aluna? O que quer transmitir quando aborda a criança? Que tipo de comunicação tem com ela?”**, cada profissional apresentava objetivos diferentes ao nível da sua interação, sendo estes (COLOCAR OBJS DE CADA UM)

*“O meu objetivo principal é que a aluna, no final do ano, tenha aprendido qualquer coisa pelos tempos que está comigo.” (Docente de EE)*

Apenas uma categoria é destacada desta questão, que é a categoria da funcionalidade da aluna.

Aquando da pergunta **“Como caracteriza uma interação bem-sucedida com a aluna?”**, os profissionais afirmaram que as interações são de facto bem-sucedidas se a aluna estiver bem disposta naquele dia (n=2), se os tópicos de conversa forem acessíveis (n=1) e ainda se as interações forem adequadas (n=1).

*“... depende muito da, digamos, da disposição da Mónica naquela altura.” (Intérprete)*

*“...quando estamos as duas a falar da mesma coisa...” (Terapeuta)*

Duas categorias foram destacadas com esta pergunta: a personalidade da aluna e ainda a sua interação.

No caso da pergunta **“Em que momentos é que essa interação bem-sucedida acontece e que aspetos do ambiente facilitam essa interação?”**, todos os profissionais destacaram coisas distintas, entre elas a influência que a funcionalidade da aluna tem, a adequação dos tópicos de conversa, se a aluna se encontra tranquila e ainda se está bem disposta (n=1 em todos).

*“...é tentar, lá está, jogar um bocadinho com o feitiço dela e tentar contornar isso...” (Intérprete)*

*“...o que facilita é estar concretizado tudo, o ponto da conversa, o tema da conversa ser algo concreto...” (Terapeuta)*

*“Eu acho que à Mónica facilita-lhe muito a tranquilidade.” (Docente de EE)*

*“...aula ela vinha com sono, ela própria não queria trabalhar, quando se sentava punha a cabeça na mesa e adormecia... começou a tomá-la e eu sinto que essa medicação é muito forte para ela.” (Docente de LGP)*

Nesta situação, foram levantadas três categorias: a funcionalidade da aluna, a sua interação e ainda a sua personalidade.

Quando confrontados com a pergunta **“Como caracteriza uma interação malsucedida com a aluna? (Num dia menos bom, o que acontece?)”**, foi dito que aquilo que poderá influenciar e causar uma interação malsucedida é quando a aluna não vem com a melhor das disposições (n=2) e as suas emoções são negativas (n=2).

*“...por duas situações: uma situação é quando ela é emocional, tanto do comportamento dela e também de às vezes os medicamentos deixam-na muito sonolenta, faz com que realmente ela participe menos ou esteja menos permeável às minhas iniciativas...” (Terapeuta)*

*“...faz birras, amua, é capaz de se atirar para o chão, chora, não chora, ela puxa pelo choro, ela grita, puxa pelo choro que é para ter mimo.” (Docente de EE).*

Apenas foi destacada uma categoria: a personalidade da aluna.

Relativamente à pergunta **“Quais as barreiras/obstáculos que estão na base dessas interações malsucedidas?”**, foram afirmados que eram vários os fatores que criavam obstáculos, desde a disposição da aluna e suas emoções, até ao

uso dos seus medicamentos (que a tornam mais apática), déficit cognitivo e ainda o domínio ao nível da língua gestual da população à sua volta.

*“...quando a Mónica está zangada, ela se decide que não quer olhar para nós e pôr as mãos à frente da cara, é inevitável, não dá para comunicar com ela mesmo.” (Intérprete)*

*“...eu falei nesta questão do déficit cognitivo e depois também da parte emocional, dos medicamentos e tudo mais, porque o medicamento é bom para ela ter um comportamento mais regulado, mas por outro lado às vezes ela vem assim um bocadinho sonolenta.” (Terapeuta)*

*“Sempre a comunicação. Ela não consegue, a Mónica não tem domínio suficiente de vocabulário para perceber aquilo que se quer. A comunicação e as próprias limitações dela, a nível cognitivo.” (Docente de EE)*

*“Depois o problema? Ela sai da aula, lá fora comunica com quem? Em casa, na instituição, comunica com quem? Ninguém sabe a língua dela.” (Docente de LGP)*

Três categorias surgiram desta questão: a sua personalidade, a sua funcionalidade e a sua linguagem.

No caso da pergunta **“Que expectativas tem em relação ao futuro da aluna, nomeadamente ao nível das interações, relações de amizade, intimidade, entre outros?”**, todos os profissionais abordaram o tema da dependência, uma vez que sabem que a aluna necessitará sempre de algum tipo de apoio por parte de terceiros.

*“A meu ver, vai ser sempre uma menina dependente, sempre dependente de terceiros...” (Docente de EE)*

A categoria aqui representada é ao nível da sua funcionalidade.

Para a seguinte pergunta os profissionais (exceto a TF) foram questionados **“Que objetivos tem definidos para esta aluna, especificamente ao nível da interação?”**, sendo que os profissionais tinham como objetivos que a aluna conseguisse dominar o básico da língua gestual (n=3) e a conseguisse utilizar, sendo assim mais funcional no seu dia-a-dia (n=3).

*“...o que eu sempre tive em conta com ela e cuidado com ela é tentar aplicar ou utilizar uma língua gestual muito simples e muito básica, de forma a que ela pudesse entender...” (Intérprete)*

COLOCAR RESPOSTA PROF LGP

As categorias destacadas neste caso são a linguagem e a funcionalidade.

À pergunta **“Como descreveria a interação que a aluna tem com os seus pares em termos da frequência, proximidade, de conteúdos e das barreiras e/ou facilitadores presentes nas mesmas?”**, todos os profissionais, menos a Prof EE, afirmaram que a interação da aluna com os seus pares dependia sempre da forma como esta interagia devido às suas características a nível da linguagem e comunicação.

*“...com a outra colega dela, eu acho que em termos de interação até era boa... acho que ela, de forma geral, acho que se dava bem com o grupo.” (Intérprete)*

Uma única categoria foi levantada, sendo esta a sua interação.

Foram realizadas quatro últimas questões a cada profissional.

No caso da ILGP, a questão efetuada foi **“Que dificuldades sente ao nível da interpretação para a aluna? Tem de fazer adequações? Quais os conteúdos que acha mais complexos de transmitir à aluna?”**, à qual a mesma afirmou que de facto adequações tinham que ser feitas a nível da sua interpretação, sempre tendo em conta a funcionalidade da aluna.

*“As adequações têm que ser feitas... tem que ser mesmo uma língua gestual muito simples...” (Intérprete)*

As categorias destacadas nesta pergunta foram a linguagem e personalidade da aluna.

Na situação do Prof LGP, a questão **“Como caracteriza o nível de conhecimento e utilização da língua gestual portuguesa que a aluna apresenta? Qual é a estrutura que utiliza para o ensino da língua gestual portuguesa à aluna?”** foi feita. Afirmou-se que no caso da aluna, ao nível do conhecimento e domínio da língua gestual, esta domina de uma forma muito básica, não havendo presente uma estrutura mental adequada.

*“O nível de conhecimento e também a utilização da língua gestual portuguesa dela é muito fraco... Não existe uma estrutura dentro da mente dela.” (Docente de LGP)*

A categoria aqui presente é ao nível da sua linguagem.

Quanto à pergunta da TF, a mesma foi **“Que objetivos terapêuticos tem definidos para esta aluna? Quais são as funções da voz e/ou linguagem que mais criam obstáculos?”**, tendo sido afirmado que os mesmos seriam no âmbito da sua funcionalidade e também dos tópicos de conversação.

*“Agora o que eu tento fazer é, através de ensino estruturado, trabalhar competências ligadas à nomeação de vocabulário do seu dia a dia... em termos de comunicação também manter o tópico... discriminação auditiva também alguns sons do ambiente, animais ou assim...” (Terapeuta)*

As categorias destacadas por esta questão são a da sua funcionalidade e da sua interação.

Finalmente, na questão colocada à Prof EE, sendo ela **“Como descreveria a interação que a aluna tem com os seus pares em termos da frequência, proximidade, de conteúdos e das barreiras e/ou facilitadores presentes nas mesmas? A aluna contacta e/ou frequenta os espaços comuns da escola, contactando com pares que apresentam desenvolvimento típico?”**, a profissional afirmou que de facto a aluna frequenta os espaços comuns da sua escola e que contacta com todas as pessoas da mesma, desde os seus pares até aos diversos agentes educativos. Destacou ainda que, apesar disto tudo, nunca pode andar sozinha.

*“Ela frequenta o polivalente, frequenta a cantina, vai para a horta com os outros meninos... todos sabem quem é... mas sozinha ela não se move em lugar nenhum.” (Docente de EE)*

Nesta situação específica, a categoria levantada é a funcionalidade da aluna.

### 7.2.1. Discussão dos Resultados

A criança com Síndrome de *Down* tem dificuldades ao nível da comunicação devido ao seu atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem. É importante que os profissionais saibam como trabalhar com estas crianças, sendo também positivo para elas a intervenção precoce, principalmente para o seu desenvolvimento global e a linguagem (Pateiro, 2013).

A aluna encontra-se inserida numa turma bilingue, tendo assim uma maior facilidade em trabalhar ao nível do seu desenvolvimento global, ao nível da sua linguagem e ainda ao nível das suas interações, uma vez que os seus pares e profissionais utilizam a mesma língua que ela e estão cientes das suas características.

Pelo facto dela se encontrar presente nesta turma, em que os alunos têm idades semelhantes e utilizam a LGP como modo de comunicação, torna-se mais fácil para os seus pares a aceitarem e a verem como uma amiga (Teixeira e Kubo, 2008).

Todas as pessoas que possuem Síndrome de *Down* apresentam algum nível de défice cognitivo, não sendo a aluna objeto deste estudo diferente, logo esta necessita de mais tempo para pensar e para aprender coisas novas (Baski, 2005).

A mesma autora afirma ainda que é de extrema importância existir uma adaptação nas tarefas apresentadas, dar oportunidades aos alunos e adequar sempre tudo às necessidades de cada um. Foi possível verificar, ao recorrer aos dados das entrevistas, que os profissionais tentam diariamente ajudar a aluna ao nível da sua funcionalidade e autonomia.

Anhão, Pfeifer e Santos (2010) afirma que estas crianças têm défices ao nível das suas habilidades sociais, ficando sempre dependentes de iniciativas e que, se o meio a isso proporcionar, as mesmas melhorem. O facto de a aluna estar bem integrada na sua turma ajuda a desenvolver as suas habilidades sociais, no entanto é ainda referido que, no caso desta aluna, ela irá sempre depender de terceiros para conseguir obter uma qualidade de vida boa.

Segundo a n.º lei 89/99 de 5 de julho, que regulamenta a profissão do intérprete de língua gestual portuguesa, é tido como definição que estes são “...os profissionais que interpretam e traduzem a informação da língua gestual para a língua oral e vice-versa, por forma de assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes” (art.º 2). No entanto, aquando das observações e entrevistas realizadas no âmbito deste estudo, verificou-se que a intérprete destacada para trabalhar com a aluna tem um papel um pouco diferente do habitual em sala de aula, que seria interpretar em simultâneo. Assim, a sua função seria de estar presente na aula apenas como um auxiliar extra à comunicação existente entre a professora de EE e a aluna, uma vez que a profissional tem conhecimentos básicos sobre a língua gestual, mas não a domina. O facto desta professora não prescindir da intérprete na sua aula só mostra a importância que este técnico apresenta no apoio ao processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

## 8. DISCUSSÃO GERAL

Cada criança é um ser único, com as suas próprias necessidades e características, logo os profissionais educativos devem adaptar não só o meio, mas também a si mesmos para que exista uma maior possibilidade da funcionalidade da criança se desenvolver (Mattos e Bellani, 2010). No caso deste estudo foi possível observar o referido pelos autores, ou seja, todos os profissionais trabalham e adaptam as suas tarefas consoante as necessidades e capacidades que a aluna tem.

A escola tem de ser capaz de auxiliar os profissionais, não só ao nível dos recursos materiais, mas também ao garantir espaços de reflexão, discussão e formação. Nestas situações, o trabalho multidisciplinar é extremamente importante para a funcionalidade dos alunos (Oliveira-Menegotto, Martini e Lipp, 2010).

A presença de alunos com necessidades adicionais de suporte permite ao professor e aos diferentes profissionais educativos terem um papel favorável perante a inclusão, pois isso ajuda a conhecer o seu desenvolvimento, comportamento e competências. No caso dos pares, esta presença também é favorável, uma vez que permite a troca de experiências entre eles e ainda um respeito pelas diferenças de cada um (Reis, 2011).

Uma inclusão bem-sucedida é decisiva, uma vez que é devido à mesma que as crianças com necessidade adicionais de suporte se conseguem integrar, na sociedade positivamente. Para as crianças tidas como típicas, a convivência e a interação com crianças tidas como atípicas faz com que compreendam melhor as suas situações e ainda aprendem como tratar e cuidar delas (Silveira, 2012).

Embora a aluna que foi estudada neste estudo de caso esteja bem integrada e auxiliada no seu ambiente escolar, uma das maiores preocupações dos profissionais que trabalham com ela é como será a sua vida aquando a saída da escola, pois se ela não tiver os apoios necessários, não conseguirá ter as suas

necessidades satisfeitas. É ainda uma preocupação o facto de a mesma ser surda e utilizar a LGP para comunicar, mas não muito a oralidade, pois isso pode levar a que .pessoas que não a conheçam e não utilizem a língua dela não sejam capazes de comunicar com ela, levando à falta de prática e hábito por parte da aluna, fazendo com que todo o trabalho que ela própria e os profissionais tiveram tenha sido em vão.

## CONCLUSÃO

Tendo em conta o objetivo do estudo – analisar os padrões de participação e interação de uma aluna com Síndrome de *Down* cuja língua materna é a língua gestual portuguesa – foi possível, a partir dos dados obtidos tanto nas observações como nas entrevistas, concluir alguns factos.

Ao nível dos profissionais e da equipa educacional, foi possível concluir e observar que os mesmos auxiliam a aluna diariamente para o desenvolvimento adequado da sua comunicação, interação e funcionalidade.

Embora a aluna tenha apoio ao nível da terapia da fala, onde são realizados exercícios ao nível da sua oralidade, a língua gestual portuguesa é a modalidade mais utilizada pela aluna quando esta quer interagir e comunicar com outros alunos e os agentes educativos.

Em todas as suas aulas as tarefas e exercícios são simplificados e ainda repetidos para que a aluna obtenha uma melhor compreensão das mesmas. Estas alterações e adequações são todas feitas atendendo às capacidades que a aluna tem, com o intuito de facilitar as suas aprendizagens.

Ao nível das suas relações com os seus pares e profissionais de ensino, todos demonstraram ter atitudes positivas perante a aluna e as suas necessidades e capacidades.

No caso específico da intérprete de língua gestual, foi interessante observar uma situação em que esta profissional desempenha uma função diferente do que normalmente executa, mas ainda mais interessante ser ainda uma necessidade e presença na sala de aula da aluna.

Todos os profissionais apresentam perspetivas futuras realistas, sendo que devido a isso não trabalham nem propõem objetivos completamente desadequados à aluna.

Pode-se então constatar que, neste caso específico, tudo está a ser feito para que a aluna consiga interagir e participar o máximo que lhe é possível em

todos os contextos educativos, através das estratégias adaptadas utilizadas pelos profissionais e ainda pelas atitudes positivas dos seus pares.

Sendo este documento um estudo de caso, existe uma grande limitação imposta ao mesmo: o facto de não poder ser generalizado. Estudos futuros devem ser realizados para que o conteúdo e os dados obtidos neste mesmo sejam comparados e confirmados.

## BIBLIOGRAFIA

Abe, P. B. & Araújo, R. C. T. (2010). A participação escolar de alunos com deficiência na percepção dos seus professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.16, n.º 2, 283-296.

Amaral & Coutinho (2002). A criança surda: Educação e inserção social. *Análise Psicológica*, v.3, 373-378.

Angélico, A. (2004). *Estudo descritivo do repertório de habilidades sociais de adolescentes com síndrome de Down*. (Dissertação da Pós-Graduação). Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

Ander-Egg, E. (1977) *Introducion a las tecnicas de investigaci3n social: para trabajadores sociales*. 7 ed. Buenos Aires: Editora Humanitas.

Anh3o, P.P.G. (2009). *O processo de intera33o social na inclus3o escolar de crian3as com s3ndrome de Down em educa33o especial*. (Disserta33o de Mestrado). Faculdade de Medicina de Ribeir3o Preto.

Anh3o, P. P. G., Pfeifer, L. I. & Santos, J. L. (2010). Intera33o social de crian3as com s3ndrome de Down na educa33o infantil. *Revista Brasileira de Educa33o Especial*, v. 16, n.º 1, 31-46.

Araújo, M.S. (2012). *Inclus3o da pessoa surda na sala de aula do ensino regular: possibilidades e desafios*. (Monografia). Universidade Estadual da Para3ba. Campina Grande.

Associa33o Olhar 21 (2012). *Interven33o Educativa na Trissomia 21*. Projeto cofinanciado pelo INR. Retirado de: [http://www.olhar21.com/ver\\_publicacao.php?id\\_ed=2](http://www.olhar21.com/ver_publicacao.php?id_ed=2)

Azevedo, A. P. S & Damke, A. S (2017). A crian3a com s3ndrome de Down: o sentido da inclus3o no contexto da exclus3o. *Revista Educa33o Especial*, v. 30, n.º57, 103-114

Bardin, L. (1977). *An3lise de conte3do*. Lisboa: Editora Edi33es 70.

Baski, L. (2005). Supporting people who have Down's syndrome to overcome communication difficulties. *Down's Syndrome Association* VER MAIS DADOS.

Bernardes, C. (2013). A surdez na multideficiência: Estudo de caso. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação do Porto

Buckley, S. & Bird, G. (1998). Including Children with Down Syndrome. *Down Syndrome News and Update*, v.1, nº1, 5-13

Carmo, H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2007). Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa. Ministério da Educação.

Casalli, A. & Costa, C. (2017). Habilidades sociais de alunos surdos na perspetiva de professores da classe bilíngue, da classe comum e intérprete. *Revista Educação Especial*, v. 30, n.º 57, 55-68

Classificação Internacional de Funcionalidade (2004) VER MAIS DADOS

Coppede, A. C., Campos, A. C., Santos, D. C. C. & Rocha, N. A. C. F. (2012). Desempenho motor fino e funcionalidade em crianças com síndrome de *Down*. *Fisioterapia Pesq*, v. 19(4), 363-368

Cotrim, L. & Condenço, T. (2012). Programa aprender a ler para aprender a falar. *Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21*. Retirado de: [www.appt21.org/wp-content/uploads/palaf\\_2012.pdf](http://www.appt21.org/wp-content/uploads/palaf_2012.pdf)

Cuskley, M., Jobling, A. & Buckley, S. (2002). Down Syndrome Across the Life Span. *Whurr Publishers*.

Declaração de Salamanca (1994). *Unesco 1994*.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2005). *A psicologia das habilidades sociais na infância*. Editores Vozes Ltda.

Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n. 176/98 – Série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. [4. ed.] / elaboração profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 89. VER MELHOR

Fonseca, M. (2012). Os desafios da inclusão de alunos com síndrome de *Down*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa.

Hans, P., England, R., Prowse, S., Young, E. & Sheehan, P. (2009). UK and Ireland experience of cochlear implants in children with Down Syndrome. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, v. 74, 260–264

Jover, M., Ayaun, C., Berton, C. & Carlier, M. (2012). Specific grasp characteristics of children with trisomy 21. *Development Psychobiol*, v. 52(8), 782- 793

Kozma, C. (2008). What is Down syndrome? In S. J. Skallerup (Ed.), *Babies with Down syndrome a new parent's guide* (pp. 1-43). Bethesda, MD, US: Woodbine House.

Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno Cedes, Campinas*, v. 26, n.º 69, 163-184.

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. *Diário da República n.º 172/2012 – Série I*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 1/97 de 20 de setembro. *Diário da República n.º 13/1997 – Série I-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 89/99 de 5 de julho. *Diário da República n.º 15471999 – Série I-A*. Assembleia da República. Lisboa.

Luiz, F., Bortoli, P., Floria-Santos, M. & Nascimento, L. (2008). A inclusão da criança com síndrome de *Down* na rede regular de ensino: Desafios e possibilidades. *Revista Brasileira Educação Especial*, v. 14, n.º 3, 497-508

Mattos, B. M. & Bellani, C. D. F. (2010). A importância da estimulação precoce em bebês portadores de síndrome de *Down*. VER MAIS DADOS

Moreira, L. M. A., El-Hani, C. N. & Gusmão, F. A. F. (2000). A síndrome de *Down* e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. *Revista Brasileira Psiquiatria*, v. 22(2), 96-9.

Nunes, S. S., Saia, A. L., Silva, L. J. & Mimessi, S. D. (2015). Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n.º 3, 537-545.

Oliveira-Menegotto, L. M., Martini, F. O. & Lipp, L. K. (2010). Inclusão de alunos com síndrome de *Down*. *Revista de Psicologia*, v.22, n.º 1, 155-168

Pateiro, A. R. A. B. (2013). A linguagem na criança com síndrome de Down. (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense.

Pereira-Silva, N. L. & Dessen, M. A. (2002). Síndrome de Down: etilogia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, v. 6(2), 167-176.

Pinter, J., Eliez, S., Schmitt, J. E., Capone, G. T. & Reiss, A. L. (2001). Neuroanatomy of Down's Syndrome: a high-resolution MRI study. *American Journal of Psychiatry*, 158, 1659-1665.

Reis, I. A. M. (2011). O papel dos professores na inclusão de alunos com síndrome de Down. (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense.

Roizen, N. J. (1996). Down Syndrome and associated medical conditions. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 2, 85-89

Santos, L. (2005). *A criança surda*. Coordenação de Inês Sim-Sim. Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, G. & Oliveira, M. (2012). Estigmas e representações sociais: desafios para a interação entre professores e alunos com Síndrome de Down. *Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá*, nº .5, 55-69

Shipley, K. & McAfee, J. (2009). Assesment in Speech-Language Pathology - *A resource manual fourth edition*. Nova Iorque, Delmar Cengage Learning.

Silva, R.N.A. (2002). A educação especial da criança com síndrome de Down. *Pedagogia em Foco*. Rio de Janeiro

Silva, M. & Kleinhans, A. (2006). Processos Cognitivos E Plasticidade Cerebral Na Síndrome De Down. *Revista Brasileira Educação Especial*, v. 12, nº 1, 123-138

Silveira, A. C. F. (2012). Síndrome de Down: Educação diferenciada. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

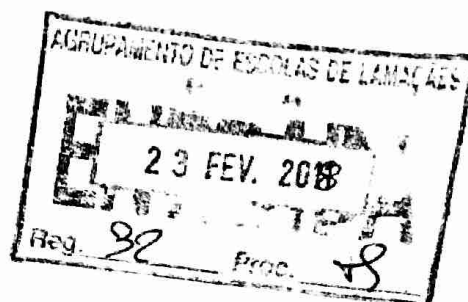
Tedeschi, A., Roizen, N. J., Taylor, H., Murray, G., Curtis, C. & Parikh, A. (2015). The Prevalence of Congenital Hearing Loss in Neonates with Down Syndrome. *The Journal of Pediatrics*, v. 166, nº 1

Teixeira, F.C. & Kubo, O. M. (2008). Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.14, n.º 1, 75-92

# **ANEXOS**

**P. PORTO**

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO



Porto, 17 de janeiro de 2018

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas D. Maria II, Dr. João Luís Dantas Leite,

A Escola Superior de Educação do Porto está a ministrar o Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de cognição. No âmbito deste Mestrado e para uma formação de qualidade e significativa, torna-se fundamental que os mestrandos possam observar, aprender e colaborar em diferentes contextos de vida de pessoas com necessidades adicionais de suporte.

Para isso, solicitava a Vossa Excelência a possibilidade de a **mestranda e intérprete Elsa Ascensão**, de acordo com a Vossa disponibilidade, se descolar à vossa instituição, nomeadamente à Escola Básica de Lamações, para observar e desenvolver um trabalho de investigação com uma aluna abrangida pelos serviços de Educação Especial, especificamente uma aluna surda, e, nesse tempo, poder, ela própria ser um recurso para a vossa instituição.

Desde já saliento que todo este processo será sigiloso e estou disponível para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir.

Com os melhores cumprimentos

Prof. Doutora Manuela Sanches Ferreira

Porto,  
15 de Março 2018

A Escola Superior de Educação do Porto está a ministrar o Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição.

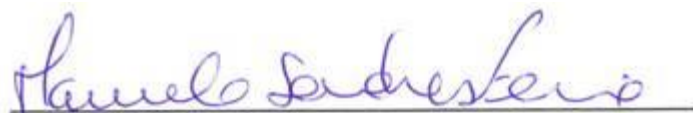
Uma das competências que os mestrandos têm de adquirir é *desenvolver actividades profissionais dirigidas aos indivíduos com multideficiência ou problemas de cognição, tendo em conta os diferentes cenários de existência (a escola, as famílias, os pares e a comunidade)*.

Assim, para uma formação de qualidade, torna-se fundamental que os mestrandos possam observar, aprender e colaborar com os serviços de educação especial.

Para isso, solicitava a Vossa Excelência a autorização para mestranda Elsa Ascensão poder desenvolver os seus trabalhos com a aluna Mónica Tarnavchyk e, nesse tempo, poder, ela própria, ser recurso para o processo educativo da aluna.

Desde já, saliento que todo este processo será sigiloso e estou disponível para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir.

Com os melhores cumprimentos



A Coordenadora do Mestrado em Educação Especial  
Prof. Doutora Manuela Sanches Ferreira

# Anexo 6 - Medida de Independência Funcional

## MEDIDA DE INDEPENDÊNCIA FUNCIONAL

DATA \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Ano \_\_\_ Turma: \_\_\_ ESRF Registro nº \_\_\_\_\_

Condição de saúde/problema de desenvolvimento:

| NÍVEIS                                                   |           |
|----------------------------------------------------------|-----------|
| 7 – Independência completa (em segurança e tempo normal) | SEM AJUDA |
| 6 – Independência modificada (Ajuda técnica)             |           |
| 5 – Supervisão                                           |           |
| 4 – Ajuda mínima (indivíduo _ 75%)                       | AJUDA     |
| 3 – Ajuda moderada (indivíduo _ 50%)                     |           |
| 2 – Ajuda máxima (indivíduo _ 25%)                       |           |
| 1 - Ajuda total (indivíduo _ 0%)                         |           |

| AUTOCUIDADOS                         | Nível |   |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------|-------|---|---|---|---|---|---|
| A – Alimentação                      | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| B – Higiene Pessoal                  | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| C – Banho (Lavar o corpo)            | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| D – Vestir metade superior           | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| E – Vestir metade inferior           | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| F – Utilização de sanita             | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| CONTROLO DE ESFINCTERES              |       |   |   |   |   |   |   |
| G – Bexiga                           | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| H - Intestino                        | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| MOBILIDADE (transferências)          |       |   |   |   |   |   |   |
| I – Leito, cadeira, cadeira de rodas | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| J – Sanita                           | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| K – Banheira/chuveiro                | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| LOCOMOÇÃO                            |       |   |   |   |   |   |   |
| L – Marcha/cadeira de rodas          | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| M – Escadas                          | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| SUB-TOTAL                            |       |   |   |   |   |   |   |
| COMUNICAÇÃO                          |       |   |   |   |   |   |   |
| N – Compreensão                      | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| O – Expressão                        | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| COGNIÇÃO SOCIAL                      |       |   |   |   |   |   |   |
| P – Interação social                 | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Q – Resolução de problemas           | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| R – Memória                          | 7     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| SUB-TOTAL                            |       |   |   |   |   |   |   |
| TOTAL                                |       |   |   |   |   |   |   |

**NOTA:** Não deixe nenhum ponto em branco, selecione **1** se não foi possível aplicar um nível

| Checklist de Observação da Sala de Aula                                                               |               |                                     |                                           |                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------|
| Nome _____                                                                                            |               |                                     |                                           |                         |
| Data _____ Momento _____ Apoio _____ Turma _____                                                      |               |                                     |                                           |                         |
| Actividade Observada                                                                                  | Não Observada | Comportamento Apresentado 1-5 vezes | Comportamento apresentado 6 ou mais vezes | Observado Negativamente |
| Atenção na tarefa                                                                                     |               |                                     |                                           |                         |
| Atitude/ motivação                                                                                    |               |                                     |                                           |                         |
| Confiança nas respostas                                                                               |               |                                     |                                           |                         |
| Precisão das respostas                                                                                |               |                                     |                                           |                         |
| Frequência das respostas                                                                              |               |                                     |                                           |                         |
| Competência para seguir direcções                                                                     |               |                                     |                                           |                         |
| Uso de estratégias quando segue indicações (pistas visuais, pedidos para repetir, clarificação, etc.) |               |                                     |                                           |                         |
| Interacção com pares/ professores                                                                     |               |                                     |                                           |                         |
| Expressão incompleta de pensamentos                                                                   |               |                                     |                                           |                         |
| Respostas não coesas/ desorganizadas                                                                  |               |                                     |                                           |                         |
| Uso não específico das palavras                                                                       |               |                                     |                                           |                         |
| Falsos começos, revisões                                                                              |               |                                     |                                           |                         |
| Gestos excessivos                                                                                     |               |                                     |                                           |                         |
| Manutenção do tópico                                                                                  |               |                                     |                                           |                         |
| Perseverança                                                                                          |               |                                     |                                           |                         |
| Ecolalia                                                                                              |               |                                     |                                           |                         |

**Acomodações, apoios comportamentais e/ou estratégias proactivas (facilitadores ou barreiras).**

|  |                                                                             |
|--|-----------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>APOIO, ESTRATÉGIAS, INTERVENÇÕES</b>                                     |
|  | <b>ACOMODAÇÕES</b>                                                          |
|  | 1. Sai da aula para apoio extra                                             |
|  | 2. Testes/ relatórios/ tarefas orais                                        |
|  | 3. testes resposta curtas/ modificadas/ resposta aberta                     |
|  | 4. Textos/ fichas/ tarefas/ aulas gravadas ou registadas                    |
|  | 5. Prolongamento de tempo para realização das tarefas                       |
|  | 6. Tarefas mais curtas ou com menos número de itens                         |
|  | 7. Tarefas/ fichas7 organizadores                                           |
|  | 8. Tutoria de pares                                                         |
|  | 9. Preparar apontamentos para estudar/ guias do professor/ copias das aulas |
|  | 10. Repetição/ revisão frequente                                            |
|  | 11. Redução das tarefas papel/lápis                                         |
|  | 12. Acesso a calculadoras/ computadores                                     |
|  | 13. Oportunidade de escolha nas actividades de aprendizagem                 |
|  | 14. Aceitar respostas parcialmente correctas                                |
|  | 15. Levar os alunos a repetir, rephrasear questões e direcções              |
|  | 16. Outros:                                                                 |

|  |                                                                                                                        |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>APOIO COMPORTAMENTAL/ MUDANÇAS AMBIENTAIS</b>                                                                       |
|  | 1. Pausas frequentes/ Actividades variadas                                                                             |
|  | 2. Limites definidos                                                                                                   |
|  | 3. Tempo para acalmar                                                                                                  |
|  | 4. Estruturas previsíveis e rotina da aula                                                                             |
|  | 5. Uso de linguagem clara, simples e concisa                                                                           |
|  | 6. Localização específica para todos os materiais ( lápis, livros, etc.)                                               |
|  | 7. Lugar preferido/ mudanças nos lugares sentados/ gire entre as mesas                                                 |
|  | 8. O horário de ensino está de acordo com os momentos óptimos de aprendizagem dos alunos                               |
|  | 9. Use uma variedade de modalidades de ensino ( visual, auditiva, cinestésica), combine ver e dizer, escrever e fazer. |
|  | 10. Faça pedidos não exigências                                                                                        |
|  | 11. O professor circula observando a aula                                                                              |
|  | 12. Dirige-se ao aluno acerca de comportamentos problema em privado                                                    |
|  | 13. Ajuste para factores fisiológicos ex: doença, sede, fome, fadiga                                                   |
|  | 14. Mude padrões de grupo/ pessoal                                                                                     |
|  | 15. Ajuste o o nível de ruído/ temperatura da sala                                                                     |
|  | 16. Outro:                                                                                                             |

|  |                                                                                  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>ESTRATÉGIAS PROACTIVAS</b>                                                    |
|  | 1. Use pistas para fazer transições de uma actividade para outra                 |
|  | 2. Chame à atenção do aluno antes de dar indicações das tarefas                  |
|  | 3. Ensine pistas não verbais/ use palavras chave para captar atenção/ use sinais |
|  | 4. Ensine/ enfatize palavras chave                                               |

|  |                                                                                              |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | 5. Elogie os alunos que elogiam o comportamento adequado                                     |
|  | 6. Dê responsabilidades ao aluno (algo que ele goste de fazer)                               |
|  | 7. Ensine competências de estudo/esboços/competências mnemônicas/prazos/prioridades/horários |
|  | 8. escreva tarefas no quadro/ em blocos de bolso/ horários/ horários de imagens              |
|  | 9. Use reforços positivos/ feedback frequente                                                |
|  | 10. Use diferentes tipos de abordagens no ensino                                             |
|  | 11. Delineie expectativas e comportamentos que espera do aluno                               |
|  | 12. Aplique as consequências para as regras de modo justo e consistente                      |
|  | 13. Ensine competências de comunicação                                                       |
|  | 14. Ensine e modele competências sociais                                                     |
|  | 15. Ensine auto-verbalizações positivas                                                      |
|  | 16. Faça roll-playing de competências de escuta e bom comportamento                          |
|  | 17. Outro:                                                                                   |

Apêndice I

# Mainstream Checklist

**\*Checklist para Observação da Participação na Sala de Aula de Alunos com  
Deficiência Auditiva**

\*Traduzido de Children with *Cochlear Implants in the Educational Setting*, 1st Edition, 1996. Impresso com a permissão de Delmar, uma divisão da Aprendizagem Thomason. Fax 800 730-2215

Mary Ellen Nevins e Patricia M. Chute

Centro de Implante Coclear  
Hospital de Manhattan de Olhos, Ouvidos e Garganta  
210 East 64th Street  
New York, NY 10021

Data: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_

Idade do Aluno: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

A Aula:

Professor:

Turma Observada: \_\_\_\_\_

Duração da Observação: 30 minutos

Tamanho da Turma: \_\_\_\_\_

Diagrama da Sala: \_\_\_\_\_

Número de Professores/ Adultos: \_\_\_\_

|                       |                         |                          |                       |
|-----------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Tipo de Apresentação: | Dirigida pelo Professor | Orador convidado         | Apresentação do aluno |
|                       | Discussão de grupo      | Aprendizagem cooperativa |                       |

### Performance do Aluno

#### **1. Resposta geral aos sons do ambiente:**

| 1                                           | 2                      | 3                      | 4                                 |
|---------------------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------------------|
| Parece não ter consciência dos sons do meio | Responde a alguns sons | Procura a fonte do som | Parece reconhecer sons familiares |

Liste alguns desses sons: \_\_\_\_\_

#### **2. Resposta geral à fala**

| 1                                | 2                         | 3                              | 4                                      | 5                                              |
|----------------------------------|---------------------------|--------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------|
| Não tem resposta aparente à fala | Resposta ocasional à fala | Tem que ser avisado para ouvir | Compreende sempre que pode ver e ouvir | Consegue compreender a fala através da audição |

#### **3. Conhecimento das rotinas da sala; lidar com as transições**

| 1                                                                                  | 2                                     | 3                                          | 4                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Parece não ter consciência das rotinas/ não faz as transições de modo independente | Faz as transições com ajuda do adulto | Faz a transição pela observação dos outros | Tem consciência das rotinas/ faz transições |

#### **4. Segue direcções:**

| 1                   | 2               | 3                          |
|---------------------|-----------------|----------------------------|
| Não segue direcções | Segue com ajuda | Segue de modo independente |

#### **5. Atenção à instrução (ensino) na sala de aula:**

| 1                         | 2                                 | 3                        | 4                        | 5           |
|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|
| Desatento/ desligado 100% | Está atento menos de 25% do tempo | Está atento 50% do tempo | Está atento 75% do tempo | Está atento |

#### **6. Compreensão das instruções da sala de aula:**

| 1              | 2                                                                            | 3                                                             | 4                       |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Não compreende | Parece compreender a informação que lhe é familiar/ ou altamente estruturada | Parece compreender informação que é nova ou menos estruturada | Parece compreender tudo |

### 7. Comportamento típico quando o conteúdo não é compreendido:

| 1                                          | 2                                           | 3                        | 4                       | 5                                                     |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------|
| Desiste/ inicia uma actividade irrelevante | Pistas faciais indicam falta de compreensão | Pede ajuda a outro aluno | Pede ajuda ao professor | Indica especificamente que não compreendeu o conteúdo |

Delineie o contexto, registe a questão e a resposta do professor de um exemplo de troca entre professor – aluno. Inclua o papel do interprete nesta troca:

### 8. Comportamento típico de recitação

| 1              | 2                           | 3                        | 4          |
|----------------|-----------------------------|--------------------------|------------|
| Desinteressado | Não responde quando chamado | Responde quando o chamam | Voluntário |

Anote a narrativa de uma interacção típica

### 9a. Resposta e comentários do aluno em actividades dirigidas pelo professor

| 1       | 2                    | 3                          | 4                     | 5                             |
|---------|----------------------|----------------------------|-----------------------|-------------------------------|
| Não faz | Inadequado ao tópico | Incorrecto, mas apropriado | Correcto e apropriado | Enriquecedor para a discussão |

Cite exemplos típicos.

### 9b. Respostas e comentários dos alunos na discussão de grupo

| 1                           | 2                                                | 3                   | 4                                  | 5                                   |
|-----------------------------|--------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| Comentários desinteressados | Inicialmente atentos; desiste de modo apropriado | Atento; não comenta | Atento; comenta de modo inadequado | Atento e comenta de modo apropriado |

Descreva o contexto em que acontece

---

---

### 10. Interações típicas com pares

Receptivo

| 1              | 2                      | 3                                     | 4                                      |
|----------------|------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------|
| Não é abordado | Abordado/ não responde | Abordado/ responde de modo inadequado | Abordado – responde de modo apropriado |

Registe a frequência deste comportamento; dê exemplos se possível

---

---

Expressivo

| 1          | 2                         | 3                         |
|------------|---------------------------|---------------------------|
| Não inicia | Inicia de modo inadequado | Inicia de modo apropriado |

Registe a frequência deste comportamento; dê exemplos se possível

---

---

O comportamento da criança durante a observação é típico da sua performance geral?

---

Comentários Adicionais:

---

---

## Guião de Entrevista para a Terapeuta da Fala

**Tempo de serviço total em anos como terapeuta:**

**Tempo de serviço como terapeuta com esta aluna:**

**Número de horas semanais de trabalho com a aluna:**

1. Como descreveria a interação e comunicação com a aluna?
2. Quem inicia a interação e de que modo é que a mesma se inicia?
3. Qual é o seu objetivo quando interage e comunica com a aluna? O que quer transmitir quando aborda a criança? Que tipo de comunicação tem com ela?
4. Como caracteriza uma interação bem-sucedida com a aluna?
5. Em que momentos é que essa interação bem-sucedida acontece e que aspetos do ambiente facilitam essa interação?
6. Como caracteriza uma interação malsucedida com a aluna? (Num dia menos bom, o que acontece?)
7. Quais as barreiras/obstáculos que estão na base dessas interações malsucedidas?
8. Que expectativas tem em relação ao futuro da aluna, nomeadamente ao nível das interações, relações de amizade, intimidade, entre outros?
9. Que objetivos terapêuticos tem definidos para esta aluna? Quais são as funções da voz e/ou da linguagem que mais criam obstáculos?
10. Como descreveria a interação que a aluna tem com os seus pares em termos da frequência, proximidade, de conteúdos e das barreiras e/ou facilitadores presentes nas mesmas?

## Guião de Entrevista para a Professora de Educação Especial

**Tempo de serviço total em anos como docente:**

**Tempo de serviço como docente com esta aluna:**

**Número de horas semanais de trabalho com a aluna:**

1. Como descreveria a interação e comunicação com a aluna?
2. Quem inicia a interação e de que modo é que a mesma se inicia?
3. Qual é o seu objetivo quando interage e comunica com a aluna? O que quer transmitir quando aborda a criança? Que tipo de comunicação tem com ela?
4. Como caracteriza uma interação bem-sucedida com a aluna?
5. Em que momentos é que essa interação bem-sucedida acontece e que aspetos do ambiente facilitam essa interação?
6. Como caracteriza uma interação malsucedida com a aluna? (Num dia menos bom, o que acontece?)
7. Quais as barreiras/obstáculos que estão na base dessas interações malsucedidas?
8. Que expectativas tem em relação ao futuro da aluna, nomeadamente ao nível das interações, relações de amizade, intimidade, entre outros?
9. Que objetivos tem definidos para esta aluna, especificamente ao nível da interação?
10. Como descreveria a interação que a aluna tem com os seus pares em termos da frequência, proximidade, de conteúdos e das barreiras e/ou facilitadores presentes nas mesmas? A aluna contacta e/ou frequenta os espaços comuns da escola, contactando com pares que apresentam desenvolvimento típico?

## Guião de Entrevista para a Intérprete de Língua Gestual Portuguesa

**Tempo de serviço total em anos como intérprete:**

**Tempo de serviço como intérprete com esta aluna:**

**Número de horas semanais de trabalho com a aluna:**

1. Como descreveria a interação e comunicação com a aluna?
2. Quem inicia a interação e de que modo é que a mesma se inicia?
3. Qual é o seu objetivo quando interage e comunica com a aluna? O que quer transmitir quando aborda a criança? Que tipo de comunicação tem com ela?
4. Como caracteriza uma interação bem-sucedida com a aluna?
5. Em que momentos é que essa interação bem-sucedida acontece e que aspetos do ambiente facilitam essa interação?
6. Como caracteriza uma interação malsucedida com a aluna? (Num dia menos bom, o que acontece?)
7. Quais as barreiras/obstáculos que estão na base dessas interações malsucedidas?
8. Que expectativas tem em relação ao futuro da aluna, nomeadamente ao nível das interações, relações de amizade, intimidade, entre outros?
9. Que objetivos tem definidos para esta aluna, especificamente ao nível da interação?
10. Como descreveria a interação que a aluna tem com os seus pares em termos da frequência, proximidade, de conteúdos e das barreiras e/ou facilitadores presentes nas mesmas?
11. Que dificuldades sente ao nível da interpretação para a aluna? Tem que fazer adequações? Quais os conteúdos que acha mais complexos de transmitir à aluna?

## Guião de Entrevista para o Docente de Língua Gestual Portuguesa

**Tempo de serviço total em anos como docente:**

**Tempo de serviço como docente com esta aluna:**

**Número de horas semanais de trabalho com a aluna:**

1. Como descreveria a interação e comunicação com a aluna?
2. Quem inicia a interação e de que modo é que a mesma se inicia?
3. Qual é o seu objetivo quando interage e comunica com a aluna? O que quer transmitir quando aborda a criança? Que tipo de comunicação tem com ela?
4. Como caracteriza uma interação bem-sucedida com a aluna?
5. Em que momentos é que essa interação bem-sucedida acontece e que aspetos do ambiente facilitam essa interação?
6. Como caracteriza uma interação malsucedida com a aluna? (Num dia menos bom, o que acontece?)
7. Quais as barreiras/obstáculos que estão na base dessas interações malsucedidas?
8. Que expectativas tem em relação ao futuro da aluna, nomeadamente ao nível das interações, relações de amizade, intimidade, entre outros?
9. Que objetivos tem definidos para esta aluna, especificamente ao nível da interação?
10. Como descreveria a interação que a aluna tem com os seus pares em termos da frequência, proximidade, de conteúdos e das barreiras e/ou facilitadores presentes nas mesmas?
11. Como caracteriza o nível de conhecimento e utilização da língua gestual portuguesa que a aluna apresenta? Qual é a estrutura que utiliza para o ensino da língua gestual portuguesa à aluna?

NM