

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Pós-Graduação em Educação Especial

**Intervenção individualizada na  
Trissomia 21 e identidade social no  
grupo escolar  
Estudo - de - Caso**

Pedro Miguel Bastos Ferreira

Porto, 2011

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Pós-Graduação em Educação Especial

**Intervenção individualizada na  
Trissomia 21 e identidade social no  
grupo escolar  
Estudo - de - Caso**

Docente: Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

Discente: Pedro Miguel Bastos Ferreira, n.º2005130

Trabalho realizado para a Unidade Curricular de Seminário  
Projeto – área Problemas Cognitivos e Motores

Porto, 2011

# Índice

<b>Introdução</b>	6
<b>Parte I – Enquadramento Teórico</b>	
<b>Capítulo I - A Trissomia 21</b>	
1. Conceptualização	8
2. Síntese histórica	8
3. Epidemiologia e etiologia	9
4. Rastreio pré-natal e diagnóstico	11
5. A genética e os tipos de Trissomia 21	11
6. Sinais invariáveis e características	12
7. Desenvolvimento e intervenção	13
8. Princípios educacionais	15
<b>Capítulo II – A Identidade Social</b>	
1. Identidade Social	18
1.1. Teoria da Identidade Social	19
1.2. A categorização Social	20
1.3. O <i>Continuum</i> Interpessoal Intergrupar	21
1.4. Diferenciação Intergrupar, Mobilidade Social e Mudança Social	22
2. A Identidade Social no Grupo escolar	
<b>Parte II – Componente Empírica: Estudo de Caso</b>	
1. Enquadramento da metodologia	25
2. Problema e objetivos da investigação	26
3. Construção da Amostra	26
4. Metodologias	27
5. Anamnese (resumo) e percurso escolar	27
6. Caraterização da realidade pedagógica	28
7. Procedimentos	31
8. Resultados	33
<b>Considerações finais</b>	
1. Limitações e/ou obstáculos à investigação	35
2. Propostas e desafios	36

<b>Bibliografia</b>	37
<b>Webgrafia</b>	40
<b>Anexos</b>	41

## Índice de abreviaturas

DP – Desvio padrão (estatística)

M – Média (estatística)

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PCT – Projeto Curricular de Turma

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

T21 – Trissomia 21

# INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado de Intervenção individualizada na Trissomia 21 e identidade social no grupo escolar, assume-se como um projeto de investigação com uma metodologia de estudo de caso. Insere-se na unidade curricular de Seminário Projeto – área Problemas Cognitivos e Motores do Curso de Pós-graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Ao estudar um grupo social escolar (turma), procuram compreender-se as noções de identidade social e de pertença que contribuem para os processos e relações interpessoais e grupais das crianças com Trissomia 21 e dos seus pares. A pertinência deste interesse investigativo é fundamentada nas necessidades verificadas no Agrupamento de Escolas do autor, face às recentes políticas avaliativas, das quais se destacam os fatores de Diferenciação de apoios educativos e das medidas específicas de integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Assim, quanto à organização e estrutura, este trabalho fundamenta-se, numa primeira parte de enquadramento teórico, com um primeiro capítulo sobre a Trissomia 21: conceptualização, síntese histórica, epidemiologia e etiologia, rastreio pré-natal e diagnóstico, genética e tipos, sinais invariáveis e características, desenvolvimento e intervenção e princípios educacionais. O segundo capítulo do enquadramento teórico remete para o tema da identidade social: Teoria, categorização social *continuum* interpessoal-intergrupar, diferenciação intergrupar, mobilidade social e mudança social e a articulação da identidade social e o grupo escolar.

A segunda parte do trabalho é a componente empírica do estudo de caso subdividida em: enquadramento da metodologia (onde se destaca o desenho inicial da investigação), problema e objetivos da investigação, construção da amostra, metodologias, anamnese (resumo) e percurso escolar, caracterização da realidade pedagógica, procedimentos e resultados.

Nas considerações finais, encontram-se as limitações e/ou obstáculos à investigação e as propostas ou desafios do profissional que, com este

projeto, culmina o curso supracitado e principia novas responsabilidades educativas.

# PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## CAPÍTULO I – A TRISSOMIA 21

### 1. Conceptualização

A atual designação científica de Trissomia 21 (doravante, também designada por T21) identifica a causa de deficiência mental de origem genética, cuja designação morfológica é a alteração da organização genética e cromossômica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma extra nas células do organismo.

A T21 faz parte do grupo das encefalopatias não progressivas. A característica mais importante dessa Síndrome é a desaceleração no desenvolvimento do sistema nervoso central. O cérebro é reduzido de volume e peso, especialmente nas zonas do lobo frontal (responsável pelo pensamento, linguagem e conduta), tronco cerebral (responsável pela atenção, vigilância) e cerebelo. É provável que as anomalias no cerebelo sejam responsáveis pela hipotonia (diminuição do tônus muscular), encontrada em quase todos os casos de T21 (Lefèvre, 1981).

As várias definições de T21 tendem a ser muito semelhantes, no entanto, segundo Morato (1992, *in* Cunha *et al*, 2007:29), esta “é uma alteração de organização genética e cromossômica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um cromossoma do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossoma”.

### 2. Síntese histórica da designação da Trissomia 21

“No contexto histórico da deficiência mental, a Trissomia 21 manteve um estatuto mítico pela estigmatização das suas diferenças próprias e esteve envolta de um conceito de inferioridade” (Cunha e Santos, 2005).

O conceito atual de T21 foi precedido do termo Mongolismo, por questões de ordem ética e moral, inerentes a designações estigmatizantes. Usou-se também o termo Síndrome de Down, como tributo a Jonh Langdon Down, por questões de carácter científico (uma vez que são conhecidos os mecanismos etiológicos desencadeantes de fenótipo). O termo Mongolismo, usado pela primeira vez como um tipo de deficiência por Chambers, em 1844, encontra-se ligado a uma teoria de degenerescência racial. Em 1866, Langdon Down (1866) revela-se um forte promotor da mesma designação, interpretando os sinais típicos do fenótipo como estigmas de degenerescência (Down, 1866, *in* Rynders, 1986, cit. Morato, 1995).

Só um século depois, Léjeune e colaboradores demonstraram que se tratava de uma anormalidade cromossômica, identificando a presença do cromossoma extra nos afetados. Em 1960, foram descritos os primeiros casos de translocação por Polani e colaboradores e em 1961, o primeiro caso de mosaicismo (González, 1995). Com a descoberta da alteração cromossômica verificada no par 21, passou a designar-se a Síndrome de Down ou Mongolismo por Trissomia 21, o que permitiu que se deixasse de suscetibilizar e estigmatizar os indivíduos com estas características. As pessoas que possuem esta deficiência dizem-se trissômicas. Assim, começaram a ser instituídos programas educacionais adequados e hoje a institucionalização já não é uma opção e as pessoas com T21 demonstram muito melhor desempenho quando integradas na família e na sociedade (Morato, 1995).

### 3. Epidemiologia e etiologia da Trissomia 21

A T21 é a causa mais comum de atraso de desenvolvimento psicomotor (cerca de 1/3 dos casos). Aparece em todas as culturas com uma incidência de 1/800, tendo esta maior incidência com aumento da idade da mãe, apesar de a maioria das crianças com T21 serem filhas de mães com menos de 30 anos). A incidência aumenta também com o número de gestações nesta faixa etária. Nas crianças com T21 os seus pares de cromossomas normais existem mas recebem também um cromossoma 21, daí

o nome Trissomia 21, tendo 47 cromossomas em vez de 46. (González, 1995: 75). Todos os outros pares de cromossomas se distribuíram corretamente, exceto o par 21. Esse erro de distribuição pode ocorrer em qualquer célula, na época da sua divisão. A gravidade e as consequências deste erro dependerão da época em que ele ocorre, pois todas as células derivadas de uma célula com trissomia 21, isto é, com três cromossomas do par 21, terão também trissomia (Vinagreiro, 2000:39).

Existem várias teorias e hipóteses para os fatores desta síndrome: Fatores psíquicos (depressão), radiações (raio X e outros), infecções virais (hepatite, rubéola, ...), tumores malignos, agentes químicos (suscetíveis de provocar mutações genéticas), problemas de tiróide, certas deficiências em vitamina A, intoxicação por álcool ou quinino, problemas emocionais e psíquicos, fatores hereditários, idade das mães (muito jovem ou idade avançada), (Sampedro et al,1997:228).

Há indivíduos que podem incorrer num risco maior de dar origem a uma criança com T21 e são aconselhados a avaliar eles próprios das medidas preventivas descritas incluindo aconselhamento genético, entre eles: Mulheres com idade superior a 35 anos que estão grávidas ou que planeiam ter um bebé; Homens com mais de 45 anos; Nascimento anterior de um filho com Trissomia 21 ou qualquer outra anomalia cromossómica; Casais com uma gravidez prévia afetada; Translocação de um cromossoma em um dos pais; Mulheres com idade inferior a 25 anos – 1/600; Mulheres com idade entre 25/29 anos – 1/1300; Mulheres com idade entre 30/34 anos – 1/800; Mulheres com idade entre 35/39 anos – 1/260; Mulheres com idade entre os 40/44 anos – 1/100; Mulheres com idade entre os 45/49 anos – 1 /50 (Lambert, 1982).

Os últimos estudos apontam para uma conceptualização de casualidade múltipla também associada a problemas do tipo vírico, agentes imunológicos, falta de vitaminas, principalmente, vitamina A (González, 1995:77).

## 4. Rastreamento pré-natal e diagnóstico

Devem tomar-se algumas medidas no sentido da prevenção, visto que não existe cura e a prevenção é possível (Sampedro *et al*, 1997:229).

A ecografia torna possível observar algumas características fetais indicadoras de T21, como por exemplo: o tamanho da fossa posterior, a espessura das pregas cutâneas da nuca, as posturas da mão e o comprimento dos ossos. Esta é, no entanto, uma técnica que não oferece garantias conclusivas (Werneck 1995:96). A ecografia identifica algumas características fetais indicadoras de T21 (tamanho da fossa posterior, espessura das pregas cutâneas da nuca, posturas da mão e o comprimento dos ossos).

O método mais usado em gravidezes de alto risco é a amniocentese, a mães com idade superior a 35 anos e/ou com gravidez anterior com Trissomia 21. Podem também ser retiradas amostras e vilosidades coriônicas para análise, bem como, a biópsia transvaginal, às 10-12 semanas de gestação. Estas têm vantagem, em relação à amniocentese, na detecção mais precoce das anomalias cromossômicas, mas apresentam algumas desvantagens, como uma maior taxa de abortos (2-5%).

## 5. A Genética e os tipos de Trissomia 21

As alterações decorrem por um processo irregular da divisão celular, por origem acidental, circunstancial ou predisposição hereditária. Estas são identificáveis por fenótipo (conjunto de sinais clínicos e morfológicos) e pelo cariótipo (estudo genético da organização cromossômica).

A T21 pode resultar de três alterações cromossômicas, que podem originar três tipos de síndrome: *Trissomia 21 de Tipo Livre ou Regular*, *Trissomia 21 por Translocação*, *Trissomia 21 por Mosaico*.

Na T21 *Regular* há a presença de um cromossoma extra no par 21, em todas as células do organismo (ocorrência em 95% dos casos). Fried (1980, *in* Morato, 1995: 24) indicou oito sinais indispensáveis para a imediata

identificação ao nascimento, sendo de considerar que nenhum dos oito sinais se deve considerar específico da T21, mas sim a combinação de seis deles permitirá uma identificação clínica imediata: 1. Abundância de pele no pescoço; 2. Cantos da boca virados para baixo; 3. Hipotonia generalizada; 4. Face chata; 5. Orelhas displásticas; 6. Epicanto da prega dos olhos; 7. Intervalo entre o primeiro e o segundo dedo; 8. Proeminência da língua.

Na *Translocação* há a presença de uma parte de um cromossoma do par 21, trocada com outra parte do cromossoma de outro par de cromossomas, sendo o par 14 o mais frequente (ocorrência de 4%). No *Mosaicismo* há a presença de parte extra do cromossoma 21, apenas em alguma proporção das suas células (ocorrência de 1%). As consequências desta mutação no desenvolvimento do embrião dependem do momento em que ocorreu a divisão defeituosa. Quanto mais tardia for, menos células serão afetadas pela Trissomia (Morato, 1995:24).

## 6. Sinais invariáveis e características

Os indivíduos com T21 apresentam abundância de tecido subcutâneo do pescoço, anomalia da forma do palato, cantos da boca virados para baixo, boca sempre aberta, língua em protusão, hipotonia generalizada, face chata, aumento da distância interpupilar, orelhas displásticas, implantação baixa dos pavilhões auriculares, epicanto da prega dos olhos, intervalo entre o 1º e o 2º dedo dos pés e mãos curtas e grossas. Vinagreiro (2000: 29) destaca as seguintes características físicas: Cabeça mais pequena do que o normal; Parte de trás da cabeça proeminente; Perfil achatado; Fontanelas grandes, encerrando mais tarde do que o normal; Orelhas pequenas e de forma arredondada, com implantação mais baixa que o normal e com rebordo exterior do pavilhão auricular enrolado em excesso; Nariz pequeno e um pouco arrebitado com os orifícios nasais dirigidos um pouco para cima; Olhos rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores; Pontos brancos na parte superior da íris (manchas de Brushfield); Boca pequena (o que faz com que, por vezes, a língua saia ligeiramente) e semiaberta (devido à

dificuldade em acomodar a língua); Língua grande e sulcada; Dentes pequenos, mal formados, mal alinhados e com caninos mais pontiagudos do que o normal; Pescoço curto e largo; Mãos pequenas e largas, com dedos curtos e grossos; A mão apresenta-se com apenas uma prega palmar, ou seja, com uma só “linha” na palma; Os dedos são em geral curtos e largos com o dedo mindinho mais curto e curvado na direção dos outros dedos das mãos; Uma só articulação no quinto dedo, em vez de duas; Pés largos com dedos curtos; Pés apresentam um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé; Pele arroxeadada que tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce; Cabelos finos, ralos e lisos; Altura inferior à média (baixa estatura); Órgãos genitais pouco desenvolvidos nos rapazes, nas raparigas os lábios maiores podem ter tamanhos exagerados e o clítoris tende a ser aumentado; A libido nos rapazes está diminuída, ao contrário das raparigas; Tendência para obesidade.

Durante os três primeiros anos de vida, o desenvolvimento social parece ser o menos afetado, e os maiores atrasos verificam-se no desenvolvimento da linguagem, principalmente a nível da linguagem expressiva, segundo Sampedro, *et al* (1997), pelo que pode ser variável a gravidade do atraso de desenvolvimento nestas crianças.

## 7. Desenvolvimento e Intervenção

O desenvolvimento dos indivíduos com T21 apresenta, habitualmente, excelente capacidade para a interação social, boa memória visual a curto e médio prazo, boa discriminação e bom processamento visual. Há um desenvolvimento razoável do desempenho linguístico gestual e do desempenho motor, nomeadamente, ao nível da motricidade grosseira. O desempenho linguístico verbal, cognitivo verbal e não-verbal, a discriminação, o processamento auditivo e a memória auditiva a curto e médio prazo são as áreas de menor desenvolvimento. Dar-se-á especial atenção a estas áreas no perfil da criança do estudo de caso que se segue, a fim de encontrar as áreas fortes, emergentes e fracas, não para diagnosticar, mas sim para planear a

intervenção individualizada, “[...] de encontrar formas de intervir mais consentâneas com as suas necessidades” (Cunha e Santos, 2005).

Constituem fatores determinantes do desenvolvimento psicomotor o património genético, o ambiente (dieta, oportunidades de aprendizagem, cultura, mentalidades, etc.) e as características específicas do sujeito (físicas, sensoriais, de personalidade, etc.). Se possível deve intervir-se nestes dois últimos fatores determinantes, através de um protocolo baseado num modelo ecológico, isto é, na conjugação de cuidados médicos, programa educativo e programa social.

Para López Melero (1983) a finalidade da educação de crianças com T21 é a mesma do que a da educação em geral, ou seja, oferecer-lhes todas as oportunidades e assistência para desenvolver as suas faculdades cognitivas e sociais específicas até ao mais alto grau que lhes for possível (Sampedro *et al*, 1993:234).

Para Vinagreiro & Peixoto (2000:11), “se existe algum milagre para o desenvolvimento global da criança portadora de Síndrome de Down, este chama-se Educação”.

A intervenção precoce é essencial para diminuir os efeitos negativos que a T21 pode ter no desenvolvimento da criança e deve ser iniciada o mais rápido possível, de preferência logo após o nascimento. Hoje existem serviços tão diversos e específicos como a psicologia clínica e educacional, a pediatria do desenvolvimento, a saúde mental, a fisioterapia, a terapia da fala e a terapia ocupacional – especialidades que, orientadas por profissionais altamente qualificados, podem ter um papel fundamental na deteção e tratamento de problemas resultantes da T21 (<http://cuidamos.com/artigos/tratar-crianca-com-trissomia-21-sindrome-down>, consultado em 10.01.2012).

Para a elaboração de um plano educativo, é necessário conhecer as características individuais de cada criança, aquelas que a definem e que ao mesmo tempo a fazem diferente das outras: o ambiente, a família, a personalidade e o seu interesse tendo em conta a informação médica e psicopedagógica e sociofamiliar existente, para assim se proceder a uma avaliação pormenorizada de cada uma das áreas de desenvolvimento. O seu projeto de intervenção deve ser flexível (adaptar-se às suas características, ser

aberto a possíveis alterações, reformulações, procura de novas estratégias ou anulação de outras); global (embora dividido em diversas áreas, o principal objetivo é o desenvolvimento global da criança); realista (quanto às metas propostas e aos recursos materiais e humanos disponíveis) e compatível (deve estar compatível com a dinâmica geral da sala em que a criança está integrada), (Sampedro *et al*, 1993:237).

Dentro da realidade das necessidades educativas especiais que representam a deficiência intelectual onde a T21 se insere, de acordo com a *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (<http://www.aamr.org>), imagina-se colocar os alunos com e sem necessidades educativas especiais a trabalharem juntos, cooperativamente, com a intervenção mediadora do professor, abrindo os horizontes dos agentes educativos em relação a esta forma de aprender (Cunha e Santos 2005).

Da constatação de que os programas aplicados a esta população não se revelavam eficazes, dado o elevado número de jovens e adultos sem emprego e sem condições de vida digna, nascem os currículos funcionais (Costa *et al*, 1996).

## 8. Princípios educacionais

Para abordar os princípios educacionais subjacentes a uma intervenção individualizada na T21, é importante compreender a Deficiência Intelectual e Desenvolvimental. Esta patologia tem o seu foco na expressão das limitações das funções individuais, dentro de um contexto social Assim, representa desvantagens substanciais para o indivíduo com este tipo de Deficiência (<http://www.aaid.org/intellectualdisabilitybook/>, consultado em 28.01.2012).

No caso das crianças com deficiência intelectual, sabendo que não aprendem ao mesmo ritmo que as outras crianças da mesma idade é necessária uma aprendizagem programada em *sequência* (enquanto estratégia de análise de tarefas) e apresentada de modo tal que a criança aprenda a um ritmo compatível com o seu desenvolvimento. Para implementar esta

aprendizagem é necessário aplicar princípios e técnicas sólidas que facilitarão o ensino, tornando-o mais proveitoso.

Neste seguimento, estes princípios fundamentam-se por:

- Deixar que a criança experimente o sucesso, dando dicas e facilitando, ou seja, ajudá-la para nunca a levar ao fracasso;
- Oferecer-lhe “feedback”;
- Reforçar as respostas corretas;
- Encontrar o nível ideal para a criança trabalhar;
- Proceder de modo sistemático, isto é, os conteúdos mais básicos devem anteceder o assunto mais difícil;
- Passar o mais lentamente possível de uma etapa para a outra para facilitar a aprendizagem;
- Proporcionar a transferência positiva de conhecimento de uma situação para outra;
- Repetir as experiências o suficiente para desenvolver a *super aprendizagem*;
- Espaçar as repetições de conteúdos no tempo em vez de acumular as experiências num curto espaço de tempo;
- Associar constantemente um estímulo ou uma pista a uma resposta
- Motivar a criança por um esforço maior
- Limitar o número de conceitos apresentados num dado período
- Organizar um assunto com dicas adequadas para apoiar e captar a atenção
- Oferecer experiências de sucesso (Kirk & Gallagher, 2002, pp. 153-155).

Apostadas na divulgação de experiências de sucesso, existem também instituições de apoio, como a associação de Pais, Familiares e Amigos de Portadores de Trissomia 21, (APPT21<sup>1</sup>), centrada no estudo e aplicação de métodos clínicos e terapêuticos que permitam que as crianças com T21

---

<sup>1</sup>[http://www.appt21.org.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=94&Itemid=214](http://www.appt21.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=214))

possam ser acompanhadas de forma a crescer cada vez mais integradas e cada vez menos diferentes.

## CAPÍTULO II – A IDENTIDADE SOCIAL

### 1. A IDENTIDADE SOCIAL

Muitos aspetos da nossa vida quotidiana dependem da nossa inserção em grupos sociais. A forma como nos relacionamos com os outros é influenciada pelos grupos a que pertencemos e pela nossa identidade social assim definida. Neste contexto, a Teoria da Identidade Social propõe que os indivíduos se categorizam a si próprios e aos outros para tornar o mundo social mais significativo e preditivo (Tajfel, 1984). A identidade social decorre da noção de pertença a um grupo social e da atribuição a si próprio, como resultado dessa pertença, do valor que é reconhecido ao grupo. Dessa noção de pertença e do valor que lhe está associado decorrerá um significado emocional para o indivíduo e esse significado será, tanto a causa, como a consequência do seu comportamento social (Tajfel, 1984). A Teoria da Auto-Categorização (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987) surge como um desenvolvimento da Teoria da Identidade Social (Hogg & Abrams, 1988a), complementando-a na formalização de processos através dos quais a identidade social é cognitivamente construída e na definição da intervenção do Eu, no comportamento social.

#### 1.1. Teoria da Identidade Social

A Teoria da Identidade Social (Tajfel, 1978:63) aborda as relações entre os grupos e a sua influência no autoconceito do indivíduo. Aborda também as implicações da pertença grupal sobre os comportamentos, cognições e emoções. Esta teoria baseia-se em três princípios essenciais (Tajfel, 1978). Em primeiro lugar, os indivíduos estão motivados para ter e manter uma autoimagem positiva e essa autoimagem estabelece-se sempre, comparativamente com outros indivíduos ou grupos. Em segundo lugar, quando essa autoimagem está associada a uma pertença grupal, o valor mais ou menos positivo atribuído à identidade social resulta de comparações

favoráveis ou desfavoráveis, entre o endogrupo e um exogrupo relevante, num determinado contexto social. Finalmente, quando o valor comparativo dessa identidade é negativo, o indivíduo poderá adotar uma estratégia de *mobilidade social*, abandonando o grupo e associando-se a outro portador de um valor mais positivo, ou a uma estratégia de *mudança social*, procurando valorizar o grupo, como um todo em relação ao exogrupo. Neste último caso, os indivíduos desenvolvem uma atitude de favoritismo em relação ao endogrupo «*ingroup favouritism*» (Tajfel, 1978), da qual podem decorrer comportamentos discriminatórios em relação ao exogrupo «*ingroup bias*» (Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971).

Um dos princípios de base da Teoria da Identidade Social é que um conjunto de indivíduos constituirá um grupo, se estes se perceberem como membros da mesma categoria social, se partilharem algum envolvimento emocional nesta definição comum e se existir consenso social, acerca da existência do grupo e da sua posição numa escala de valor social (Tajfel, 1978). Assim, são os grupos a que o indivíduo pertence, que lhe oferecem uma definição de si próprio e da posição que ocupa no tecido social, ao descrever e atribuir valor a essas pertenças grupais (Hogg & Vaughan, 1988a).

A Teoria da Identidade Social procura explicar o comportamento intergrupar, relacionando os processos de categorização social, comparação social, motivação para a autopromoção e crenças relativas às relações entre grupos (Hogg, 2001). A identidade social, enquanto parte do autoconceito, resultante da perceção de pertença ao grupo (Abrams & Hogg, 1990) envolve três componentes distintas: (1) cognitiva, enquanto sentido de inclusão, ou pertença grupal; (2) avaliativa, no sentido da conotação positiva ou negativa inerente à pertença; (3) emocional, como conjunto de emoções que acompanham o conhecimento e a avaliação da pertença (Tajfel, 1978). Para Hogg & Abrams (1988a), a pertença a um grupo é um estado psicológico que confere uma identidade social ou uma representação coletiva partilhada, que descreve os seus membros.

## 1.2. A Categorização Social

Tajfel (1978) salienta o papel da categorização social como um processo de compilação dos acontecimentos sociais relevantes de um grupo social, inserido em determinado contexto. Os indivíduos categorizam-se para tornar o mundo social mais significativo e preditivo. A categorização social permite reduzir a incerteza subjetiva e estabelecer condições que mantêm uma autoestima positiva (Hogg, 2001:670). O efeito da categorização social e da identidade social sobre o comportamento grupal manifesta-se em fenómenos como o etnocentrismo, o favoritismo endogrupal, a diferenciação intergrupos, a conformidade com as normas do endogrupo, a atracção endogrupal, a percepção de si mesmo, dos membros do exogrupo e dos membros do endogrupo (Manstead, 2000; Tajfel, 1978).

Segundo Allport (1954, *in* Monteiro, 2004: 205), o processo de categorização social tem cinco funções: (1) formar grandes classes para orientar as vivências diárias dos indivíduos e permitir aos indivíduos adotarem comportamentos adequados aos objetos com que se confrontam; (2) integrar o máximo de informação numa só categoria, simplificando todo o processo de pensamento; (3) permitir, identificar rapidamente qualquer objeto relacionado com categorias pré-existentes; (4) cada categoria condensa todos os seus conteúdos, com o mesmo carácter emocional, independentemente do número de conceitos que uma mesma categoria integra; (5) as categorias podem ser mais ou menos racionais, uma vez que o sistema cognitivo parece não necessitar de evidência prática ou necessidade de comprovação (Monteiro, 2004).

Para analisar se a categorização por si só gera comportamento de favoritismo pelo endogrupo, Tajfel, Billig, Bundy & Flament (1971) desenvolveram o *paradigma dos grupos mínimos*, através do qual criaram as condições mínimas necessárias para induzir diferenciação intergrupal. Os sujeitos eram categorizados arbitrariamente em dois grupos com base num critério trivial, como preferências artísticas, ou à sorte. Os sujeitos ignoravam quem eram os membros do endogrupo e do exogrupo, não tinham objetivos comuns prévios, nem conflitos de interesses, nem pertenciam previamente a

categorias sociais diferenciadas. Era-lhes pedido que escolhessem uma estratégia de distribuição de dinheiro a membros anónimos dos dois grupos. Entre outras estratégias, os sujeitos podiam, em alternativa, distribuir a mesma quantia entre os membros do endogrupo e do exogrupo (*fairness*), colocar a máxima quantia nos membros de ambos os grupos (*maximum joint profit*), ou atribuir a quantia máxima possível aos membros do endogrupo, independentemente da que atribuiriam, assim, aos do exogrupo (*maximum ingroup profit*), ou ainda criar a maior diferença possível entre membros do endogrupo e do exogrupo ainda que, os primeiros pudessem ganhar menos dinheiro, do que com outra estratégia (*maximum differentiation*). Como resultado da mera categorização em grupos, os sujeitos preferiram consistentemente utilizar a última estratégia de diferença máxima, mesmo que isso implicasse premiar os outros membros do endogrupo com uma quantia absoluta menor do que a que lhes poderiam ter atribuído através de qualquer outra estratégia.

A comparação social relaciona-se com a necessidade de conhecer a veracidade das nossas crenças, atitudes, opiniões e capacidades, de forma a confiarmos nelas (Festinger, 1954). Para Tajfel (1978), também a identidade social decorre de comparações sociais, através das quais os indivíduos posicionam o endogrupo e o exogrupo em termos dos seus despectivos valores.

### 1.3. O *Continuum* Interpessoal-Intergrupar

Tajfel (1978) sugere que as situações sociais podem ser conceptualizadas em termos do seu posicionamento ao longo de um *continuum* que varia entre um polo puramente interpessoal e um polo puramente intergrupar. Numa situação puramente interpessoal, o comportamento dos indivíduos é determinado unicamente pelas suas características pessoais, idiossincráticas, enquanto, numa situação puramente intergrupar o comportamento é determinado exclusivamente pelas pertenças grupais dos intervenientes (por exemplo, membros de dois clubes, duas profissões, dois

partidos). Consoante uma situação social tenha uma maior ou menor componente interpessoal ou intergrupar, assim ela poderá ser localizada ao longo desse *continuum*. O comportamento intergrupar, que pode ser encontrado em vários exemplos da vida real, surge quando o indivíduo se percebe como membro indiferenciado de uma categoria social com a qual partilha integralmente as características relevantes, nesse contexto (Tajfel, 1978; Hogg & Abrams, 1988a).

Assim, numa situação social, quão mais próximo for o extremo intergrupar, do contínuo interpessoal-intergrupar, mais uniforme será o comportamento dos membros do grupo, em relação ao exogrupo. Pelo contrário, se a situação se aproximar do extremo interpessoal do mesmo contínuo, haverá maior variabilidade comportamental para com o exogrupo. Além disso, quanto mais próxima estiver uma situação social do extremo intergrupar, mais forte será a tendência dos membros do endogrupo para despersonalizar os membros do exogrupo e fortalecer a dicotomia endogrupo-exogrupo (Tajfel, 1978).

#### 1.4. Diferenciação intergrupar, mobilidade social e mudança social

As categorias sociais como o sexo, a raça, a religião, a classe social, a ocupação profissional, ou a formação profissional estabelecem relações de poder, estatuto e prestígio (Hogg & Abrams, 1988a). Nas relações sociais, os grupos dominantes têm a capacidade de criar e impor os seus sistemas de valores com o objetivo de legitimar e conservar o *status quo* vigente (Monteiro & Santos, 1995). Para o estabelecimento de relações de poder, estatuto e prestígio, os membros dos grupos dominantes e dominados podem adotar diversas estratégias, no sentido de alcançar ou manter uma identidade social positiva.

Os membros dos grupos tendem a legitimar e manter uma identidade social positiva, de acordo com a sua estrutura de crenças subjetivas (Tajfel, 1978). Estas dividem-se em dois tipos de sistema de crenças: *mobilidade social*

e *mudança social* (Hogg & Abrams, 1988a; Hogg & Abrams, 1990b, Hogg & Vaugham, 1988). A *mobilidade social* consiste na crença de que as fronteiras intergrupais são permeáveis, o que conduziria os membros dos grupos subordinados, dominados, e, logo, socialmente desvalorizados, a adotar uma estratégia individualista de abandono da sua identidade social inferior e as despectivas conotações negativas, em prol do ingresso num grupo dominante. A *mudança social* consiste num sistema de crenças, segundo o qual as fronteiras intergrupais são impermeáveis e, assim, a identidade social positiva só pode ser alcançada através de ações coletivas, e não individualmente. Neste contexto, se for impossível modificar realmente a estrutura das relações entre grupos, os grupos dominados tenderão a adotar estratégias de *criatividade social* (Tajfel, 1978; Hogg & Abrams, 1988a; Hogg & Abrams, 1990b; Hogg, 1992), procurando favorecer o endogrupo, por exemplo, através da redefinição das dimensões de comparação negativas ou ainda, comparando o endogrupo com grupos de estatuto igual, ou menos elevado.

Quando, na confrontação entre grupos dominantes e dominados, os segundos conseguem formular alternativas comportamentais, ocorre o fenómeno de *competição social*. Este consiste num conflito intergrupar direto, do qual emergem movimentos coletivos que colocam em questão a legitimidade do grupo dominante e o despectivo *status quo*. O conflito e as mudanças reais nas posições dos grupos criam assim condições para reverter as posições do endogrupo e do exogrupo (Hogg & Abrams, 1988a).

## 2. A IDENTIDADE SOCIAL E O GRUPO ESCOLAR

A abordagem da identificação social inclui as teorias da identidade social. Dos princípios básicos da Teoria da Identidade Social, com base na distinção entre comportamento interpessoal e intergrupar, salienta-se o facto de o indivíduo se perceber como membro de um grupo, com base em categorizações sociais. Os indivíduos categorizam-se para tornar o mundo

social mais significativo e preditivo, reduzindo a incerteza subjetiva e estabelecendo condições que mantêm uma autoestima positiva (Hogg, 2001). Tajfel (1978) salienta o papel da categorização social como um processo de compilação dos acontecimentos sociais relevantes, de um grupo social inserido em determinado contexto. Através deste processo, os indivíduos assimilam as categorias dos seus grupos de pertença, que passam a definir o autoconceito, construindo as suas identidades sociais (Tajfel & Turner, 1986). Assim, a identidade social centra-se nos aspetos de uma autoimagem individual que derivam das categorias que cada indivíduo tem de si, mais o valor e a significância emocional atribuída a esse grupo social (Tajfel, 1984).

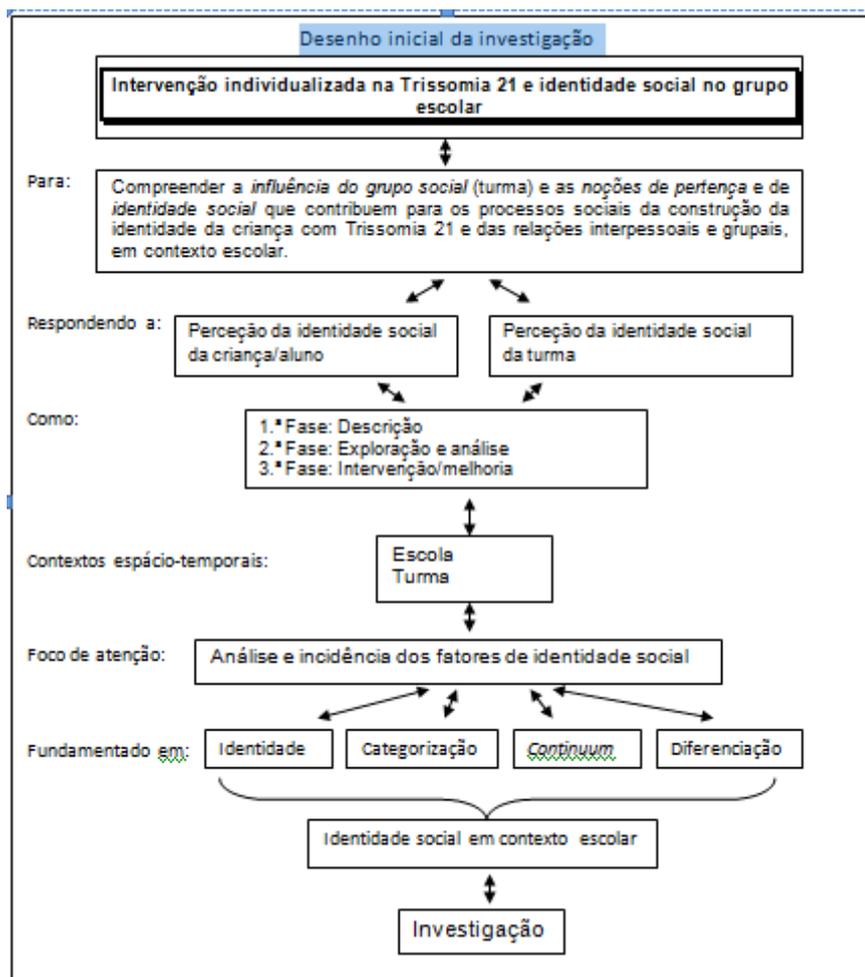
Deste modo, temos como interesse investigativo compreender a *influência do grupo social* (turma) e as *noções de pertença* e de *identidade social* que contribuem para os processos sociais da construção da identidade da criança com T21 e das relações interpessoais e grupais, em contexto escolar.

## PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA: ESTUDO DE CASO

### 1. Enquadramento da metodologia

A perspetiva da metodologia adotada, de acordo com os objetivos da investigação seguidamente enumerados, baseia-se num desenho de investigação qualitativa, segundo uma metodologia de Estudo de Caso. Esta opção metodológica é indicada para entender e interpretar fenómenos educacionais, através de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, ou seja, “o caso” (Coutinho e Chaves, 2002:224).

Neste sentido, procedeu-se à elaboração do quadro seguinte que esquematiza o desenho inicial da investigação.



Quadro 1. Desenho inicial da investigação.

## 2. Problema e objetivos da investigação

O tema "Intervenção individualizada na Trissomia 21 e identidade social no grupo escolar" surge do interesse e da percepção que temos dos benefícios de um projeto de intervenção individualizado na T21 e da sua contribuição para os processos sociais da construção da identidade da criança e das relações interpessoais e grupais, em contexto escolar.

Assim, surge a pergunta de partida: *Em que medida a intervenção escolar individualizada nos alunos com Trissomia 21 do 1.º Ciclo do Ensino Básico contribui para a sua identidade social no grupo/turma?*

Para iniciar o processo de encontrar respostas à interrogativa anterior, estruturamos os seguintes objetivos de investigação:

- Compreender a influência do grupo social (turma) numa criança com T21
- Definir as noções de pertença e de identidade social que contribuem para os processos sociais da construção da identidade da criança com T21
- Percecionar as relações sociais e grupais em contextos escolares de crianças com T21

## 3. Construção da Amostra

O caso em estudo é respeitante a um aluno com Trissomia 21 escolhido aleatoriamente no Agrupamento de Escolas, seguidamente descrito e que constitui o contexto laboral do autor deste projeto. É uma amostra de tipo não probabilística e selecionada, tendo como base critérios de eleição sistemática e intencional, em função das possibilidades de acesso do investigador (Carmo & Ferreira, 1998:197). Tratando-se de uma amostra de conveniência, o estudo de caso será também suportado pelos dados recolhidos junto dos colegas de turma do aluno mencionado, N=22, com as autorizações dos respetivos encarregados de educação (Anexo I).

## 4. Metodologias

Como instrumento de avaliação, usaremos um questionário (Anexo II) adaptado de parâmetros da Sociometria e validado para medidas de Identificação Social e Pertença ao Grupo (Ferreira, 2007). O seu preenchimento é simples (com cruces) e está acompanhado de instruções exemplificativas da escala utilizada. Com as respostas do questionário, recolheremos e analisaremos estatisticamente os dados com o programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (doravante designado por SPSS). Os dados serão cruzados, obtendo resultados das relações grupais da turma do aluno com Trissomia 21 (T21).

## 5. Anamnese (resumo) e percurso escolar

O aluno H. tem sete anos de idade e é o segundo filho de um casal com antecedentes familiares com Trissomia 21. A mãe teve um irmão com T21 que faleceu. O pai do H. tem também um sobrinho com T21. O H. vive com a mãe e com a irmã, num apartamento T3. A mãe tem 38 anos de idade, completou o 9.º Ano de escolaridade e o pai tem 41 anos. Visita-o, habitualmente, aos fins de semana, após o divórcio.

Segundo a mãe, a gravidez do H. foi considerada uma gravidez de risco e, com tal, foi seguida periodicamente no hospital e fazia análises quinzenalmente e ecografias mensalmente. O parto foi eutócico e ocorreu às 39 semanas de gravidez, no Hospital S. João. A criança pesava 3 quilos e 900 gramas e media 49 cm. O índice de Apgar foi de 9/10 e não necessitou de reanimação nem fototerapia. Após o nascimento, os médicos comunicaram problemas do lábio leporino e da fenda palatina. Poucos dias após o nascimento, o médico informou que a criança tinha T21. Depois de terem sido feitos testes, os profissionais de saúde concluíram que se tratava de Trissomia 21 por Translocação. O H. nasceu também com um problema cardíaco que,

segundo a mãe, os médicos nunca detetaram antes do nascimento. Depois do nascimento, esteve internado 8 dias em Neonatologia.

Aos dois meses, foi internado novamente para ser operado ao lábio. Até aos 9 meses foi internado várias vezes por gastroenterite e bronquiolite. A cirurgia ao coração ocorreu aos 10 meses e foi considerada bem-sucedida.

O H. deu os primeiros passos aos 18 meses, adquiriu o controlo da cabeça pelos 10 meses e aos 2 anos começou a levar a colher à boca. No que diz respeito à alimentação, a mãe refere que o H. nunca mamou nem usou biberão. Foi alimentado à colher desde bebé.

O H. esteve em casa com a mãe até cerca dos dois anos de idade, com apoio de uma educadora do Centro Regional de Segurança Social, duas vezes por semana. Depois, começou a frequentar o Jardim-de-infância. Foi pedido e concedido um adiamento escolar no Jardim-de-infância.

Segundo a professora da Educação Especial do Agrupamento de Escolas, as principais dificuldades do H. manifestam-se ao nível da Cognição, da Fala e Linguagem e da Interação Social.

A mãe foi alertada para a importância do H. frequentar sessões de terapia da fala, no entanto, foi-lhe dito que só seria conveniente iniciar a terapia depois de ser operado à fenda palatina. O recente pedido de terapia da fala dirigido à Segurança Social foi indeferido. Os profissionais de educação que acompanham o aluno afirmam também a escassez de recursos humanos e materiais para responder a todas as solicitações de apoio idênticas às do H.

## 6. Caracterização da realidade pedagógica (Comunidade, escola, turma, família e aluno)

O Agrupamento de Escolas de Pinheiro da Bemposta, criado em Junho de 1997, com sede na Escola Básica com 2.º e 3.º ciclos Dr. José Pereira Tavares, na freguesia de Pinheiro da Bemposta, integra o jardim-de-infância de Figueiredo, o centro escolar de Curval, a escola básica com 1.º ciclo de Areosa, todos na mesma freguesia, a escola básica com 1.º ciclo e jardim-de-

infância de Palmaz, na freguesia de Palmaz, a escola básica com 1.º ciclo e o jardim-de-infância de Travanca, na freguesia Travanca, no concelho de Oliveira de Azeméis. As instalações físicas são seguras e encontram-se razoavelmente equipadas.

No ano lécito de 2010-2011, frequentam o Agrupamento 735 crianças/alunos: 89 na educação pré-escolar (cinco grupos); 268 no 1.º ciclo do ensino básico (13 turmas); 133 no 2.º ciclo (7 turmas); 188 no 3.º ciclo (9 turmas); 35 nos cursos de educação e formação de Serralharia Mecânica (1 turma) e Pastelaria e Panificação (2 turmas); 22 no curso de educação e formação de adultos de Pastelaria e Panificação (1 turma).

Das habilitações literárias conhecidas dos pais/encarregados de educação (73,4%), predomina o 2.º ciclo do ensino básico (45,7%), registando-se, progressivamente, valores inferiores com o 1.º ciclo (20,0%), o 3.º ciclo (18,2%), o ensino secundário (10,9%) e com habilitações superiores (5,2%). São conhecidas as profissões de 71,3% dos pais/encarregados de educação, cuja distribuição se apresenta por ordem decrescente: Operários, artífices e trabalhadores da indústria (51,1%); Quadros superiores, dirigentes e profissões intelectuais (24,6%); Serviços e comércio (13,9%); Trabalhadores não qualificados (6,5%); Técnicos e profissões de nível intermédio (3,3%); Agricultura e trabalho qualificado da agricultura e pescas (0,6%).

Existe uma Associação de Pais e Encarregados de Educação representativa de todo o Agrupamento, integrando elementos de todas as unidades educativas, que congrega bastantes associados e que tem apoiado algumas catividades, projetos e iniciativas específicas de melhoramentos das estruturas físicas, bem como de aquisição de alguns equipamentos. Localmente, são constituídas comissões voluntárias de pais, com o objetivo de exigir e ajudar a criar melhores condições de funcionamento nas escolas que os seus educandos frequentam. Os pais/encarregados de educação também participam em algumas das catividades e têm voz cativa nos órgãos onde estão representados.

O pessoal docente, cuja faixa etária predominante se situa entre os 30 e os 40 anos (53,8%), é composto por 80 elementos: 32 do quadro do Agrupamento, 18 do quadro de zona pedagógica, 26 contratados e quatro

formadores externos contratados. Destes profissionais, 35 (43,7%) possuem entre 10 e 19 anos de serviço.

As taxas de sucesso do ensino básico regular, nos três últimos anos, tiveram alguma oscilação, mantendo-se, em qualquer dos anos, em valores superiores aos verificados a nível nacional. Nas provas de aferição (4.º e 6.º anos), no mesmo período, os resultados obtidos em Matemática diminuíram progressivamente, situando-se, no último ano, abaixo dos nacionais.

As planificações de longo/médio prazo são realizadas em conjunto pelos professores que seccionam a mesma disciplina/ano de escolaridade, tendo em consideração os programas nacionais e o Project Curricular do Agrupamento (PCA).

Os critérios de avaliação são definidos e aprovados pelo Conselho Pedagógico, sob proposta dos departamentos curriculares. Os resultados escolares são tratados nos departamentos curriculares e no Conselho Pedagógico, tendo, por vezes, reflexos na alteração das planificações e da prática pedagógica, bem como na reformulação dos projetos curriculares de turma. Elaboram-se planos de recuperação e de acompanhamento para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, cujos resultados são considerados razoáveis.

O Agrupamento ainda não tem implementado um processo de autoavaliação devidamente estruturado que conduza à elaboração e aplicação de um plano global de melhoria, com impacto no seu funcionamento. Contudo, os responsáveis pelo Agrupamento conhecem alguns dos seus pontos fortes e pontos fracos, que estão identificados no Projeto Educativo, sendo definidas prioridades de ação e algumas medidas tendentes a ultrapassar as situações mais problemáticas. Ao mesmo tempo, procuram apoiar-se nos pontos fortes e nos progressos já alcançados para consolidar e sustentar o seu desenvolvimento.

No âmbito dos objetivos do presente estudo, destaca-se “O grande investimento no desenvolvimento cívico dos alunos, através da sua participação e envolvimento em diversas actividades e projectos, contribuindo para elevar o sentimento de pertença e o seu grau de satisfação em relação à escola” (Inspeção-Geral da Educação, 2010:26).

Por outro lado, nos fatores de Diferenciação, de apoios educativos e das medidas específicas de integração dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e na articulação entre docentes, técnicos e famílias; os pontos fracos identificados estão relacionados sobretudo com a ineficácia de algumas medidas de apoio e com a falta de monitorização sistemática e estruturada dos processos. “A resposta dada por parte dos serviços de apoio às necessidades educativas, em articulação com os professores, possibilita a implementação de estratégias diferenciadas com impacto na integração dos alunos, na prevenção da indisciplina e do abandono escolar” (Inspeção-Geral da Educação, 2010:27).

A resposta necessária poderá assentar na articulação estabelecida entre as docentes de Educação Especial e o Serviço de Psicologia e Orientação, e entre estes e os professores e as famílias, com vista a proporcionar uma resposta adequada às necessidades de apoio educativo dos alunos.

## 7. Procedimentos

Os alunos que constituem a amostra acima mencionada foram informados da tarefa de resposta ao questionário, após a docente ter também informado os encarregados de educação sobre a presença de um colega profissional de educação do mesmo Agrupamento. Em consonância com os projetos da turma (PCT), a recolha de informação foi assumida no intuito de contribuir para a compreensão das necessidades de apoio educativo. A colega facultou também informação imprescindível para a anamnese (resumo) e percurso escolar do aluno com T21 e dos colegas de turma.

Estes participantes mostraram-se interessados e cooperantes, perante a explicação sucinta dos objetivos do questionário, centrados nas instruções da folha de rosto do mesmo (anexo II). Assim, procedeu-se à aplicação do instrumento de avaliação, nomeadamente o questionário, na sala de aula da instituição dos alunos. Esta facilidade permitiu que uma sessão de aplicação fosse suficiente para a recolha de informação do questionário.

Com base nas questões respondidas e no problema e objetivos de investigação anteriormente estruturados, foram definidas as variáveis. Para a *identificação social*, foram recolhidas individualmente medidas de identificação com a turma: “Gosto da minha turma”, “Sou parecido com os meus colegas de turma”, “Sinto-me unido aos colegas da minha turma”, “A minha turma é importante para mim”, “Eu e os meus colegas de turma gostamos das mesmas coisas”, “Se a minha turma ganhar um jogo fico contente com isso”.

Ao analisar os dados recolhidos pelo questionário previamente validado e inseridos em SPSS 17.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*), a escala composta por estes 6 itens revelou-se internamente consistente (*alfa de Cronbach* = .79). O *alfa de Cronbach* é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens). Esse índice varia de 0 a 1 e, quanto mais se aproxime de 1, maior será a fiabilidade do instrumento, sendo muito boa = superior a 0.9; boa = entre 0,8 e 0,9; razoável = 0,7 e 0,8; débil = 0,6 e 0,7; inadmissível = inferior a 0,6 (Pestana e Gagueiro, 2005).

Assim, construímos uma escala-soma (*identificação social*), ponderada pelo número de itens da escala, com um valor máximo de 7 (correspondente à identificação forte) e um valor mínimo de 1 (correspondente à identificação fraca). Os participantes deviam responder a cada uma destas questões, através de uma escala em 7 pontos (1 = “discordo completamente”; 7 = “concordo completamente”).

Para confirmação da equivalência dos sujeitos, através das condições do questionário, em relação à identificação com a própria turma, efetuámos uma análise de variância em SPSS sobre a escala de identificação social. Foram também cruzados dados com a variável de *Pertença à turma*, com base nas duas últimas questões do questionário: “Gosto de pertencer a esta turma” e “Gostava de pertencer a outra turma”.

## 8. Resultados

A análise em SPSS revelou um efeito tendencialmente significativo da variável atrás descrita de *Identificação social* ( $F_{1,110} = 3.49$ ,  $p = .075$ ). Os restantes efeitos não se revelaram significativos (todos os  $F_{1,110} < 2.64$ , *ns*). Os participantes identificam-se com a sua turma,  $M = 4.40$  (média), como se observa no gráfico 1,  $DP = 1.01$  (desvio padrão), tal como revela um teste *t* de *student*, em relação ao ponto médio da escala de resposta (4),  $t_{110} = 16.065$ ,  $p < .001$ .

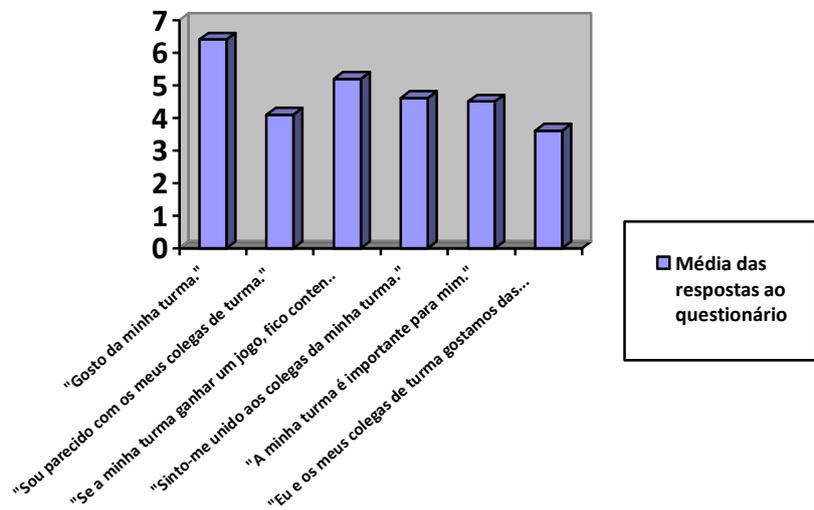


Gráfico 1. Média das respostas ao questionário, por variáveis de identificação social (itens).

A análise da *Pertença à turma*, sobre os scores das respostas dos participantes às últimas questões do questionário, revelou efeitos significativos ( $F_{1,110} = 4.56$ ,  $p < .35$ ), revelando que os participantes têm scores mais elevados na variável "Gosto de pertencer a esta turma." do que na variável "Gostava de pertencer a outra turma." (respetivamente,  $M = 5.45$ ,  $DP = 1.65$  e  $M = 3.46$ ,  $DP = 2.35$ ), como se observa no gráfico 2.

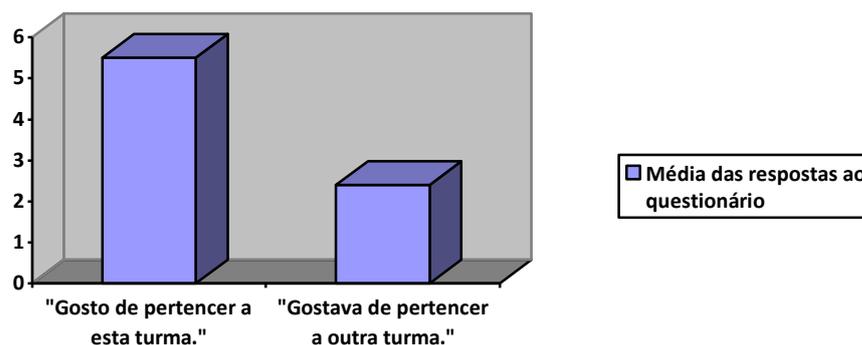


Gráfico 2. Média das respostas ao questionário, por variáveis de pertença (itens).

Em suma, os participantes identificam-se com a turma em estudo e preferem pertencer à sua turma, o que relacionado com os nossos objetivos, terá interesse investigativo na compreensão da *influência do grupo social* (turma) e das *noções de pertença* e de *identidade social*.

Assim, face aos resultados é possível responder à pergunta de partida, parecendo que a intervenção escolar individualizada na turma deste aluno com T21 do 1.º Ciclo do Ensino Básico contribui para a sua identidade social no grupo/turma, uma vez que os participantes do estudo se identificaram com o grupo.

Da mesma forma, os objetivos de investigação parecem ter sido alcançados pois compreende-se a existência de influência do grupo social (turma) na criança com T21, devido às respostas nas variáveis de identificação e de pertença.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 1. LIMITAÇÕES E/OU OBSTÁCULOS À INVESTIGAÇÃO

Com este estudo apuraram-se as noções de pertença e de identidade social que contribuem para os processos sociais da construção da identidade da criança, especificamente, na turma estudada, graças ao enquadramento metodológico, assente em objetivos de investigação e num desenho de investigação qualitativa que facilitaram o estudo de caso.

No entanto, há alguns aspetos que poderão limitar o nosso estudo. Na construção dos itens do instrumento de recolha de dados (questionário), de forma sucinta e pouco extensa, tiveram-se em consideração os níveis de motivação para a tarefa, mas não se considerou uma oportunidade de testar, de forma alargada e menos transversal, a permanência e continuidade das respostas (desejável/indesejável) às diversas afirmações. Isto é, não houve outra aplicação do questionário num outro momento distanciado do anterior. Além disso, por motivos de limitação temporal para a elaboração deste estudo, abdicou-se da ideia de construção e aplicação de um segundo e diferente questionário baseado em questões sociométricas (por exemplo: “Nesta turma, gostava fazer uma viagem com...”; “Nesta turma preferia ir almoçar fora com...”), cujas respostas permitiriam construir um sociograma e complementar a análise das relações e das inter-relações dos alunos.

Um último obstáculo prende-se com o atual quadro de avaliação externa das escolas, nomeadamente, no que concerne ao relatório da Inspeção-Geral da Educação (2010) para o Agrupamento de Escolas da nossa amostra, pois ficam por apurar os motivos de carácter mais pessoal ou institucional que possam interferir com os objetivos da presente investigação.

## 2. PROPOSTAS E DESAFIOS

No seguimento das potencialidades da investigação delineada neste projeto e como via de estudo futura, seria interessante desenvolver outro estudo que procurasse as motivações das respostas recolhidas. Além disso, em contributo do estudo para o contexto escolar visado, o alargamento, em tempo e espaço, de um estudo semelhante, a alunos e docentes poderia incrementar consideravelmente a perceção sociométrica das relações interpessoais dos alunos com T21 e dos profissionais que os apoiam.

O perfil do professor é construído a partir da sua identidade pessoal e, também, social, o que lhe permite abordar intrinsecamente as histórias de vida inerentes à educação. Neste enquadramento, faz todo o sentido uma formação de professores que passe por uma autorreflexão de competências pedagógicas diferenciadas e inclusivas que, conforme se constatou neste projeto, contribuem para os processos sociais da construção da identidade da criança com Trissomia 21 e das relações interpessoais e grupais, em contexto escolar.

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador (...). A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991). Assim, também o autor deste projeto tem consciência da significância da investigação no âmbito desta Pós-graduação que lhe conferirá uma responsabilidade docente acrescida no âmbito da Educação Especial.

## Bibliografia

- CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA, A. (2009). *A escrita e a leitura na Trissomia 21: Um estudo de caso*. Porto, ESEPF.
- COSTA, A. et al. (2000), *Currículos Funcionais: Manual para Formação de Docentes*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- COUTINHO, C.; CHAVES, J. (2002) *O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, nº 1, pp.221 – 243. Universidade do Minho.
- CUNHA, M.; SANTOS, L. (2007) *Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21)*. *Cadernos de Estudo*. Porto, nº 5. 2007:27-30.
- FERREIRA, P. (2007), *Assimetrias de Poder Intergrupar e Percepção de Desvio Intragrupar: Estudo com Turmas do Ensino Básico*. Porto, F.P.C.E.-U.P.
- FESTINGER, L. (1954). *A theory of social comparison processes*. *Human Relations*, 7, 117-140.
- FREIRE, P. (1991), *A Educação na Cidade*. São Paulo. Paz e Terra
- GONZÁLEZ, E. (1995). *Necessidades Educativas Especiales – Intervención psicoeducativa*. Editorial CCS.

- HOGG, M. A. (1992). *The social psychology of group cohesiveness: From attraction to social identity*. Londres. Harvester Wheatsheaf.
- HOGG, M. A. (2001). *The social identity theory of leadership*. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 184-200.
- HOGG, M. A. & ABRAMS, D. (1988a). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. Nova Iorque. Routledge.
- HOGG, M. A. & ABRAMS, D. (1990b). Social motivation, self-esteem and social identity. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.). *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances*. (pp. 28-47). Nova Iorque. Harvester Wheatsheaf.
- HOGG, M. A. & VAUGHAN, G. M. (1988). *Social Psychology*. Londres. Prentice Hall Europe.
- Inspecção-Geral da Educação (2010), *Avaliação Externa das Escolas: Relatório de escola Agrupamento de Escolas de Pinheiro da Bemposta Oliveira de Azeméis*, IGE, Lisboa.
- LAMBERT, T. (1982) *Le Mongolisme*. Bruxelles.
- KIRK, S. & GALLAGHER, J.(2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- MANSTEAD, A. D. (2000). *The role of moral norms in the attitude-behavior relation*. In D. J. Terry & M. A. Hogg (Eds.), *Attitudes, behavior, and social context: The role of norms and group membership* (pp. 11-30). Hillsdale, New Jersey. Erlbaum.
- MONTEIRO, M. & SANTOS, M. (1995). *Psicologia*, 1.º Vol. Porto. Porto Editora.

- MONTEIRO, M. B: (2004). *Conflito e negociação entre grupos*. In M. B. Monteiro & J. Vala (Eds). *Psicologia Social* (pp. 411-456). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORATO, P. (1995), *Deficiência Mental e Aprendizagem*, Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação-
- PESTANA, M.; GAGEIRO, J (2005). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa. Edições Lisboa.
- SAMPEDRO, M.; BLASCO, G.; HERNÁNDEZ, A. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber Mais, Dinalivro.
- SANCHES & TEODORO (2006). *Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8.
- SERRA, H. (2002), *Educação Especial – Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga. Edições APPACDM.
- TAJFEL, H. (1984). *The Social Dimension – volume I*. New York. Cambridge University Press.
- TAJFEL, H., BILIG, M., BUNDY, R. & FLAMENT, C. (1971). *Social categorization and intergroup behavior*. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- TURNER, J., Hogg, M., OAKES, P., REICHER, S. & WETHERELL, M. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford. Blackwell.
- VINAGREIRO, M.; PEIXOTO, L.. (2000), *A criança com Síndrome de Down – Características e Intervenção Educativa*, Braga, APPACDM.

WERNECK, C. (1995). *Muito prazer, Eu existo*. Rio de Janeiro: WVA.

## WEBGRAFIA

<http://cuidamos.com/artigos/tratar-crianca-com-trissomia-21-sindrome-down>,  
em 09/07/2011

[http://www.appt21.org.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=94&Itemid=214](http://www.appt21.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=214), em 09/07/2011

<http://www.aamr.org>, em 05/01/2012

## **ANEXO I**

### **AUTORIZAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO**

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

### AUTORIZAÇÃO

No âmbito de um Trabalho Académico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, venho por este meio pedir-lhe que autorize o seu educando a fazer parte de um Projeto que pretende realizar questionário, do qual poderão resultar benéficas propostas de melhoria educativa.

Este não promove qualquer risco ao aluno e garantirá o sigilo da sua identificação.

Em qualquer etapa, poderá esclarecer eventuais dúvidas que venham a surgir.

Concordo que o meu educando:

(nome) Henrique António José C. F. participe no projeto.

Henrique António José C. F.

(Assinatura do Enc. De Educação)

Data: 13/12/2011

Paula Isabel Bastos Ferreira

(Assinatura do responsável pelo projeto)

Data: 15/12/2011



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Porto  
2011/2012

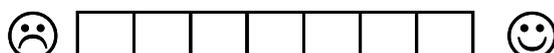
OBRIGADO POR PARTICIPARES

INSTRUÇÕES:

LÊ COM ATENÇÃO E NÃO COMECES A RESPONDER SEM TERES A CERTEZA DE TERES PERCEBIDO BEM A MANEIRA DE RESPONDER.

Abaixo encontras algumas afirmações que podem ajudar a conhecer-te melhor.

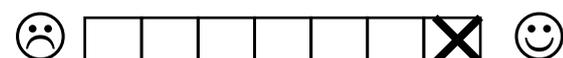
Recorda que só o examinador terá conhecimento das tuas respostas. Cada frase apresenta uma escala como esta:



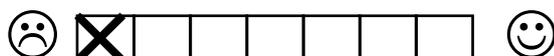
Imagina que a frase era: **Eu gosto de ir à praia.**



Se gostasses mesmo muito de ir à praia, devias marcar uma cruz (X), assim:



Se, pelo contrário, não gostasses mesmo nada de ir à praia, devias marcar a cruz assim:



Se não gostasses nem desgostasses de ir à praia, marcavas a tua cruz assim:



Ou seja, para cada frase tens 7 respostas possíveis, e deves escolher aquela que mais te agradar. Quanto mais estiveres de acordo com a frase, mais marcas a tua cruz para a direita, perto de ☺; quanto menos estiveres de acordo, mais marcas a tua cruz para a esquerda, perto de ☹.

**ATENÇÃO:** Só podes marcar uma cruz em cada escala;

Marca a cruz bem dentro de cada quadrado e não em cima das linhas;

Não te esqueças de marcar uma cruz em todas as frases;

Para teres a certeza de que percebeste, responde a esta frase:

**Hoje está bom tempo.**

☹        ☺

**NÃO VIRES ESTA PÁGINA, ANTES DE TE SER DADO SINAL PARA ISSO.**

**Gosto da minha turma.**

**Sou parecido com os meus colegas de turma.**

**Se a minha turma ganhar um jogo, fico contente com isso.**

**Sinto-me unido aos colegas da minha turma.**

**A minha turma é importante para mim.**

**Eu e os meus colegas de turma gostamos das mesmas coisas.**

**Gosto de pertencer a esta turma.**

**Gostava de pertencer a outra turma.**

**OBRIGADO PELAS RESPOSTAS!**