

## ÍNDICE

Introdução.....	5
Parte I Enquadramento teórico .....	7
1. Perspectiva histórica da Trissomia 21 .....	8
1.1 Conceito .....	9
1.2 Etiologia .....	10
1.3 Tipos de Trissomia 21 .....	11
1.3 Possíveis causas .....	12
1.4 Características típicas das crianças com Trissomia 21.....	13
1.4.1 Características físicas .....	13
1.4.2 Características motoras.....	15
1.4.3 Desenvolvimento cognitivo .....	16
1.4.4 Ao nível da atenção .....	17
1.4.5 Memória .....	18
1.4.6 Desenvolvimento social .....	18
1.4.8 Desenvolvimento da linguagem .....	20
2- Relação Escola/família.....	25
2.1 A importância da colaboração: Escola/família.....	25
2.2 Ajustamento familiar .....	29
2.3 Intervenção precoce como meio facilitador no desenvolvimento global da criança com Trissomia 21 .....	31
2.3.1- Objectivos do envolvimento parental na intervenção precoce.....	31
2.4 Participação dos pais (enquadramento legal).....	33
2.5 Barreiras ao envolvimento dos pais.....	36
2.6 Estratégias de participação .....	37
3. o contexto educativo do jardim de infância .....	42
3.1 O papel do professor.....	44
3.1.1 O professor do ensino especial.....	44
3.1.2 O professor do ensino regular.....	48
Parte II Componente empírica.....	52
1. Definição da problemática .....	53
2. Hipóteses e variáveis .....	57
3. Definição da amostra .....	59
4. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	60
5. Metodologias de tratamento de dados .....	62
Considerações finais.....	64
Bibliografia .....	67
Legislação.....	71
Anexos.....	72

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho foi realizado para a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para a Pós-Graduação em Educação Especial. Destina-se à cadeira de Seminário de Projecto, orientada pelo Doutor Carlos Afonso.

O presente trabalho tem como título “Caminhando de Mãos dadas” e subtítulo “Criança com Trissomia 21”.

Com este trabalho pretendemos abordar a relação da escola com a família, no sentido de visar a importância de uma participação activa da família no contexto escolar, capaz de influenciar positivamente as aprendizagens das crianças com Trissomia 21.

Actualmente, a importância crucial do envolvimento parental está bem vinculada na legislação portuguesa, quer no ensino regular, como no ensino especial. No entanto a escola e a família ainda muitas vezes caminham de costas voltadas.

Se partirmos do facto de que a intervenção dos pais é um factor importante para fomentar um apoio positivo para as escolas, para os educadores e para corpo discente, sem dúvida, que estamos a valorizar positivamente, este envolvimento, que se torna importantíssimo para o processo educativo de todas as crianças e em especial para as crianças com Trissomia 21.

A este respeito Correia e Serrano (1997), consideram que a escola deverá envolver a família em todas as decisões respeitantes à criança, quer estas sejam crianças com um desenvolvimento normal, quer sejam crianças com NEE.

Segundo Henderson, citado por Davies (1989), quando os pais se envolvem na educação escolar dos seus filhos, aumentam o seu rendimento académico, pois incentivam e ajudam os filhos, sentindo-se, deste modo, implicados na actividade escolar dos mesmos.

Ao falarmos de crianças com NEE, e conseqüentemente na participação da família na vida escolar, obrigatoriamente reportámo-nos ao decreto Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, no artigo 3º, onde estão consagrados os direitos e os deveres dos pais relativamente à sua participação no seio escolar.

Neste sentido, a família passa a ser um elemento activo da escola, participando inclusivamente na tomada de decisões, através do Conselho de Escola ou de Área

-----Projecto de investigação Escolar e do Conselho Pedagógico (Abrantes, José C., 1994:343). O mesmo autor conclui que com estas funções os pais contribuem para a melhoria da qualidade de ensino, para a melhoria da imagem social dos professores e das escolas, assim como passam a ter mais responsabilidades nas actividades escolares e se tornam mais confiantes no processo educativo.

O nosso estudo encontra-se dividido em duas partes.

A primeira parte é composta pelo enquadramento teórico, onde começaremos por apresentar em primeiro lugar, uma breve caracterização sobre a perspectiva histórica da Trissomia 21, passando de seguida às diferentes componentes, tendo em atenção, a etiologia, tipos de Trissomia, possíveis causas e as características típicas das crianças com esta patologia, segunda a perspectiva de diferentes autores. Seguidamente debruçamo-nos sobre a relação escola/família, e o seu contributo na vida escolar da criança e da própria escola/professor.

Analisaremos a importância da família na educação das crianças começando por fazer um breve enquadramento legal desta participação, que serve de suporte válido para impulsionar aproximação da família à escola e vice-versa.

Assim, com a consciência das dificuldades que a realidade da participação envolve, referenciamos as múltiplas vantagens que um trabalho de colaboração envolve, abordando algumas das estratégias de participação da família na escola. Ainda nesta primeira parte, focamos o papel do Jardim-de-infância e do educador, no processo educativo, nas vertentes do ensino regular e do especial.

Na segunda parte deste trabalho temos a componente empírica. Começamos por definir a nossa problemática, seguindo-se as nossas hipóteses e variáveis dependentes e independentes, bem como a definição da amostra.

Posteriormente seguiu-se a fase das metodologias, com o intuito de pesquisar as opiniões dos pais e dos educadores tendo presente a nossa pergunta de partida. As fases seguintes referem-se à metodologia da recolha e do tratamento de dados.

Finalmente, são apresentadas as considerações finais, onde fazemos algumas apreciações sobre o tema de pesquisa.

## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA TRISSOMIA 21

A história da Trissomia 21 já remota a tempos muito longínquos. De acordo com Milton e Gonzalo (1974) e Zellweger (1986), citados por Morato (1995: 29), “existem testemunhos da existência deste tipo de deficiência através de pinturas rupestres”. Puexchel (1991), citado por López (1995:100), refere que “a constatação antropológica mais antiga que se conhece é um achado de um crânio saxónico do século VIII com características próprias da Trissomia”. Segundo Morato (1995), a primeira fase empírica da investigação sobre Trissomia 21 deve-se a Chambers, que em 1844, pela primeira vez, utilizou o termo “Mongolismo” como um tipo de deficiência; especulava em torno de uma teoria de “degenerescência racial”, ao querer designar uma regressão da espécie humana. Embora tenham sido feitos esforços para abolir esta denominação por parte de numerosos estudiosos, ela continua a ser utilizada até aos dias de hoje.

Dando continuidade ao que se vinha estudando, um médico inglês, Langdon Down (1866), citado por Morato (1995), descreveu pela primeira vez, do ponto de vista clínico uma rigorosa caracterização morfológica, dos traços característicos deste tipo de problemática. Langdon Down (1866), foi um dos maiores promotores do termo “Mongolóide” para classificar a deficiência descrita pelo conjunto de sinais típicos de fenótipo como “estigmas de degenerescência” e que, posteriormente, em referência ao nome do autor foi designado de Síndrome.

Estas considerações hoje, podem-nos parecer ingénuas mas é de mencionar que elas foram apresentadas numa época fortemente influenciada pelas ideias evolucionistas de Darwin.

Já em pleno século XX, Wahanderburg (1932), citado por Selikowitz (1990), deu a entender que a trissomia 21 poderia ser acusada por uma anomalia cromossómica. Logo após, em 1937, Turpin, investigador francês colocou pela primeira vez essa mesma hipótese.

Conforme refere Morato (1995), com a descoberta de Tijo e Levan, em 1956, de que as células do homem eram constituídas por 46 cromossomas em vez de 48, como se pensava até aí, originou-se um maior conhecimento sobre o desenvolvimento humano.

Aparece, assim, a grande necessidade de se compreender biologicamente a hereditariedade humana.

Segundo Nielsen (1999: 121), somente em 1959,

*“Os investigadores descobriram que em todos os indivíduos com Síndrome de Down está presente uma cópia extra de um cromossoma. Portanto, em vez dos 46 cromossomas regulares, estes indivíduos têm 47 cromossomas, facto que produz alteração no desenvolvimento do corpo e do cérebro. Na maior parte dos casos o cromossoma extra é o cromossoma 21, daí que esta deficiência seja também conhecida por Trissomia 21.*

Segundo Rynders (1986), citado por Morato (1995), em 1960, Polani, Briggs, For e colaboradores descobrem o fenómeno da “translocação” e em 1961, outro fenómeno específico é descoberto – o “Mosaicismo”- e isolado por Clark, Edward e Smallpiece.

A designação da deficiência altera-se então para Trissomia 21, em desfavor das existentes anteriores, tais como: imbecil, idiota, cretino, anormal, devido a factores de ordem moral e étnica, pois estes termos desfavoreciam as pessoas assim classificadas. No entanto, a denominação “mongolismo” ainda está de tal forma enraizada, levando Morato (1995:32), a defender “que a utilização da designação Trissomia 21 é a mais correcta não só cientificamente, mas humanamente, mais isenta de conotações míticas pré-deterministas e especulativas”

## 1.1 Conceito

O Síndrome de Down, faz parte de um grupo de encefalopatias (genericamente doenças localizadas no cérebro) não progressivas, isto é, que à medida que o tempo passa não mostram acentuação da lentidão do desenvolvimento, nem o agente de doença se torna mais grave.

Segundo Sampedro, Blasco, Hernandez (1997: 225) “a criança com síndrome de Down, é portadora de uma anomalia cromossomática que implica perturbações de vária ordem”.

Desta forma esta patologia é basicamente uma condição genética cuja causa se situa ao nível do material genético do cromossoma 21, daí que esta deficiência seja também conhecida por Trissomia 21.

Segundo Nielsen (1999: 121) “devido aos traços físicos característicos que estão associados a esta problemática, a sua detecção normalmente tem lugar à nascença”.

Para além desta carga genética que origina as características do Síndrome de Down, os indivíduos que apresentam esta anomalia, possuem também todos os outros genes provenientes dos progenitores. Daqui resulta, que tenham uma combinação de factores que os identificam aos seus progenitores (nomeadamente características que todos nós possuímos que facilmente nos identificam como sendo filhos de alguém), a estes no entanto se associam factores que identificam o indivíduo como sendo afectado pelo síndrome de Down, nomeadamente certos graus de atraso mental, incapacidades cognitivas de várias ordens, bem como o tipo de atrasos no desenvolvimento geral.

## 1.2 Etiologia

O material genético existente em cada pessoa encontra-se armazenado nos cromossomas. Estes constituem estruturas microscópicas existentes no núcleo de todas as células do organismo. Fazem parte milhares de genes que determinam todas as características hereditárias da espécie.

Cunningham (1990), refere que:

*A informação transportada pelos genes denomina-se código genético (...) e que a individualidade dá-se porque o código de cada pessoa é único. É uma combinação de cromossomas da mãe e do pai. Além disso, a maioria das características de uma pessoa não estão programadas por um só gene, mas são o resultado da interacção de vários genes (p. 71-73).*

No sexo feminino há dois cromossomas X enquanto no masculino há um cromossoma X e um Y. Os restantes 22 pares de cromossomas são os mesmos no homem e na mulher e são numerados de 1 a 22 (Cunningham, 1990). Todas as células humanas normais contêm 23 pares de cromossomas, que ao todo perfaz um número total de 46 cromossomas. Um destes pares constitui os cromossomas sexuais que determinam o sexo da criança.

Como já foi referido, uma célula normal recebe os 46 cromossomas, 23 vindos do espermatozóide do pai e 23 do óvulo da mãe ficando assim agrupados a 23 pares de cromossomas específicos.

O óvulo fecundado com esta única célula cresce por divisão celular. Os cromossomas idênticos separam-se no ponto de estrangulação e cada um deles integra uma nova célula. Desta forma as células formadas mantêm os 46 cromossomas de maneira constante até à formação completa do embrião.

## **1.3 Tipos de Trissomia 21**

Segundo Cunningham (1990), existem três cariótipos característicos relacionados com Trissomia 21

### **1.3.1 Livre ou Regular**

Cunningham (1990) Chama-lhe Trissomia 21. Morato (1995) e Fundación Catalana Síndrome de Down (1996) chama-lhe Trissomia Regular. Este tipo aparece em cerca de 94% dos casos de Trissomia. É originado pela não disjunção (não separação) do par 21 quando se forma o gâmeta masculino ou feminino, ou na primeira divisão celular posterior à fecundação. Em ambos os casos, a primeira célula a partir da qual se formará o embrião por sucessivas divisões contém três cromossomas no par 21 e, conseqüentemente, esta cópia estará presente em todas as células do organismo (Selikowitz, 1990; López e Morato, 1995 e Fundación Catalana Síndrome de Down, 1996).

### **1.3.2 Mosaicismo**

É uma outra modalidade, muito pouco frequente (2-3%). Foi descoberto em 1961 por Clarke, Edward & Smallpiece (Rynders, 1986, citado por Morato, 1995). O erro na divisão cromossômica dá-se na segunda ou terceira divisão celular.

Conseqüentemente, o embrião formar-se-á pela divisão simultânea de células normais trissômicas.

A maioria dos estudos parece indicar que, como grupo, as crianças com “mosaicismo”, têm geralmente características físicas da trissomia menos marcadas ou

-----Projecto de investigação  
em menor número elevado que outras crianças com Trissomia (Cunningham e Selikowitz e F.C.S.D., 1996).

### **1.2.3 Translocação**

Segundo Morato (1995), este tipo de trissomia foi descoberto por Polani, Briggs, Ford, Clarke e Berg e 1960. Este tipo de Trissomia 21 é muito pouco frequente (3-4% ). As crianças afectadas têm um cromossoma extra número 21 que se rompeu e se fixou a outro cromossoma, com maior frequência o número 14 (Cunningham, 19990; López, 1995 e F.C.S.D., 19996)

Neste caso, um dos pais que não apresente Trissomia 21 pode ser portador de uma translocação, aumentando o risco de ter outro filho afectado. Se é a mãe a portadora, o risco de ter outro filho com esta problemática é de cerca de 10%, se o portador é o pai, o risco é de cerca de 2% (López, 1995)

### **1.3 Possíveis causas**

É difícil determinar factores responsáveis que dão lugar à Trissomia 21, no entanto, vários especialistas estão de acordo quanto à existência de uma multiplicidade de factores etiológicos que interactivam entre si (Sampedro, Blasco e Hernández, 1993).

Conforme referem os mesmos autores e ainda López (1995), segundo estudos realizados, 4 % dos casos são devidos a factores hereditários, tais como:

- Mães afectadas pela Trissomia
- Existência de precedentes familiares
- Translocação num dos pais e aqueles casos em que existe a possibilidade de que um deles com aparência “normal”, possua uma estrutura cromossómica em mosaico com maior incidência de células normais.

A idade materna parece ser um dos factores etiológicos mais conhecidos. Para autores, tais como, Selikowitz (1990) e Sampedro, Blasco e Hernández (1993), a probabilidade de uma mãe dar à luz uma criança com Síndrome de Down aumenta a partir dos 35 anos, havendo uma percentagem ainda mais elevada se tiver idade superior a 40 anos.

As hipóteses levantadas para explicar este facto são diversas, mas há uma que parece ser a mais convincente: o envelhecimento normal do processo de reprodução (Cunningham e Selikowitz, 1990 Sampedro, Blasco e Hernández, 1993, López, 1995 e F.C.S.D., 1996). No entanto, Cunningham e Selikowitz, 1990 sublinham a existência de estudos que indicam, também, que um razoável número destas crianças nascem de mães com menos de 35 anos e 20% nascem de mães com menos de 25 anos.

Algumas investigações dão muito importância à idade paterna. Autores referidos anteriormente contrariam essa opinião, negando a influência desse factor no aparecimento do Síndrome de Down (López, 1995 e F.C.S.D., 1996) apresentando outro grupo de causas que parecem ser formadas por factores externos e ambientais tais como:

- Problemas infecciosos: agentes víricos como Hepatite e a Rubéola
- Exposição a radiações: quando os progenitores estiverem expostos, mesmo anos antes, a agentes radioactivos. Alguns agentes químicos que podem provocar mutações genéticas, como o alto teor de flúor na água (Rapaport, 1963) e a poluição atmosférica (Greenber, 1964), citados por Sampedro, Blasco e Hernández (1993).
- Stress emocional é outro factor descrito por Smith e Berg (1978), citados por López (1995).
- Má função da tiróide da mãe (Benda, 1960), citado por Sampedro e Blasco e Hernández (1993);
- Elevado índice de imunoglobina e de tiroglobulina no sangue materno em que o aumento de anticorpos está associado ao avanço da idade da mãe;
- Deficiências vitamínicas – Hipovitaminose

## **1.4 Características típicas das crianças com Trissomia**

### **1.4.1 Características físicas**

O aspecto físico e as funções de todo o ser humano são determinados pelos genes.

Quando Langdon Down, em 1866, descreveu este Síndrome, considerava-se, apenas, um número muito reduzido de características físicas. Entretanto, com o avanço da medicina e descobertas clínicas associadas à Trissomia 21, têm-se multiplicado

-----Projecto de investigação  
rapidamente o número de características físicas. A Trissomia 21 provoca problemas mentais, de desenvolvimento físico, fisiológico e de saúde. Segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1993), os traços físicos destas crianças apresentam características muito particulares e específicas. Não existem indivíduos iguais, no entanto, o aspecto geral é semelhante.

Autores, tais como, Selikowitz, (1990), Lambert e Rondal (1982), citados por Sampedro, Blasco e Hernández (1993) e López (1995), têm opiniões idênticas ao afirmarem que as crianças com Trissomia 21 apresentam as seguintes características físicas:

A cabeça - é geralmente mais pequena do que o normal e a parte superior da mesma é levemente achatada – braquicefalia. A chamada ruptura metópica que se fecha depois do nascimento permanece aberta mais tempo nestas crianças.

A cara – tem aspecto plano porque a ponta do nariz é ligeiramente mais baixa e as maçãs do rosto mais altas, isso também faz com que o nariz pareça, mais pequeno e achatado.

Os olhos – são ligeiramente inclinados para cima e rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores (prege epicântica). Cerca de 30 a 70% destas crianças têm na zona da íris manchas brancas/amareladas, denominadas de “Brushfield”, devido à despigmentação, que é mais comum nas crianças com olhos azuis.

As orelhas – são geralmente, pequenas, assim, como os lóbulos auriculares.

A boca – é relativamente pequena e tende a manter-se aberta porque têm a nasofaringe estreita e as amígdalas muito grandes. O céu da boca é elevado em forma de ogiva.

A língua – é grande com sulcos profundos e irregulares. A partir dos dois anos têm aspecto característico, com papilas muito desenvolvidas. Devido á falta de tonicidade, a língua, tem tendência a sair fora da boca.

Os dentes – custam para sair mais tarde e assim sendo, a dentição de leite é mais tardia que na criança “normal” e incompleta. Os dentes são mais pequenos e irregulares.

A voz – Benda (1954), referido por López (1995), tem destacado que a mucosa é grossa e fibrótica e que a laringe parece estar situada mais além do habitual. Geralmente, a voz é gutural, baixa e a sua articulação difícil.

Os membros – vulgarmente, os braços e as pernas são curtas em comparação com a longitude do tronco.

As mãos – são largas, gordas com dedos curtos. Tejeiro (1986), citado por López (1995), sublinha que o mais característico é a clinodactília (curvatura interna do dedo mindinho). Cerca de metade das crianças têm uma prega transversal na palma da mão (linha simiesca). Isto pode encontrar-se em ambas as mãos.

Os pés – são também bastante típicos, largos, com um espaço amplo entre o primeiro e o segundo dedo e ruga na planta do pé.

Estatura e desenvolvimento ósseo – quanto à estatura e crescimento parece haver bastantes contradições. Há quem refira que o desenvolvimento é normal, com atrasos em algumas crianças e há quem pense que é superior (Rarick e Seefeld, 1974), citado por López, (1995).

Na opinião de Tejeiro (1986), citado por López (1995), o desenvolvimento ósseo segue um ritmo normal até á puberdade e, posteriormente, a estatura permanece suspensa, uns centímetros abaixo da normalidade. Selikowitz (1990) refere que durante a infância estas crianças crescem a um ritmo constante, mas inferior ao da população sem trissomia, e a sua altura afinal como adulto, parece ser mais baixa do que seria previsível na sua família.

Geralmente aproximam-se do limite inferior da população em geral, e a sua altura é, aproximadamente, de 145 a 168 centímetros nos homens e de 132 a 155 centímetros nas mulheres.

A pele - é seca e áspera.

## **1.4.2 Características motoras**

A hipotonia muscular é um dos sinais mais encontrados que pode acompanhar a criança com trissomia 21 durante a sua infância e ás vezes por toda a sua vida, sendo este o responsável pelo atraso no desenvolvimento motor.

As articulações musculares apresentam-se um pouco relaxadas, sendo inúmeros os atrasos nas diversas áreas perceptivo-motoras, designadamente fraco equilíbrio para exercitar uma sequência de movimentos rápidos, uma vez que os reflexos são lentos e fracos.

No que diz respeito à motricidade grossa, as aquisições das crianças com Trissomia 21 estão mais atrasadas, sendo típicos os problemas de equilíbrio, assim como as dificuldades no controlo do próprio corpo.

Relativamente à motricidade fina, estas crianças mostram dificuldades na execução das tarefas.

Segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1993: 240)

*O desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down, se esta tiver beneficiado de um programa de Intervenção Precoce adaptado, não manifestará grandes diferenças quando comparadas com a de outras crianças, embora a sua fraca tonicidade, a sua falta de atenção e outras características particulares possam dificultar esse desenvolvimento.*

Para Léfere (1981: 54) “as actividades motoras, quer do corpo todo como dos membros, se desenvolvem mais rapidamente do que a coordenação entre olhos e movimentos, o conhecimento visual e táctil, auditivo e a fala”. Ao comparar dois grupos de crianças com Trissomia 21, de meios sócio económicos diferentes, verificou que apesar de um não ter beneficiado de ginástica e fisioterapia, andaram mais tarde, no entanto, nos dois grupos o desenvolvimento motor foi mais rápido do que a fala e as habilidades específicas.

### **1.4.3 Desenvolvimento cognitivo**

Vários autores, entre eles, Lewis (1991 e López (1995) referem que, tendo em conta a facilidade de aquisição dos Skills correspondentes a cada etapa do desenvolvimento em comparação com as crianças consideradas “normais”, as crianças com Trissomia 21 apresentam atrasos consideráveis em todas as áreas.

Geralmente, estes atrasos são visíveis no primeiro ano de vida, confirmam-se posteriormente, pois a rapidez com que o desenvolvimento destas crianças se processa, é progressivamente menor do que o desenvolvimento da criança sem trissomia 21, durante a etapa seguinte e a idade pré-escolar. Parece que nos primeiros três anos, o desenvolvimento da linguagem, essencialmente, na sua componente expressiva apresenta um atraso significativo, enquanto o desenvolvimento social é menos afectado.

Sampedro, Blasco e Hernández (1993), referem que, apesar de se saber que o atraso de desenvolvimento nestas crianças é diferente de umas para as outras, no

-----Projecto de investigação  
entanto, existe uma constância individual, considerável, no desenvolvimento global ao longo da idade pré-escolar.

O desenvolvimento intelectual nas crianças com deficiência mental segundo estes mesmos autores processa-se com maior lentidão, estagnando num estágio inferior da organização cognitiva. Inhelder (1971), citado por Sampedro, Blasco e Hernández (1993) e por López (1995), refere que estas crianças têm um desenvolvimento mais lento, ou seja, permanecem mais tempo nos estádios e sub-estágios intermédios do que os indivíduos sem problemas no seu desenvolvimento – é chamada “viscosidade genética”, regredindo mais facilmente de um sub-estágio para o anterior.

Lambert (1981), citado por López (1995), de forma muito singular considera que dois aspectos descrevem o desenvolvimento cognitivo dos deficientes mentais: a reduzida rapidez do desenvolvimento e a fixação nos estádios inferiores de organização cognitiva.

Relativamente à percepção visual e auditiva as crianças com Trissomia 21, quando comparadas com outras crianças com deficiência mental, apresentam maiores défices ao nível:

- de capacidade de discriminação auditiva e visual;
- do reconhecimento táctil em geral e de objectos a três dimensões;
- da cópia e reprodução de figuras geométricas e rapidez perceptiva.

Num estudo de Miranda e Frantz (1973), citados por Sampedro, Blasco e Hernández (1993), relativamente às potencialidades visuais em comparação com crianças sem problemas, concluiu-se que a crianças com Trissomia 21 segue os passos normais de desenvolvimento, embora num ritmo mais lento.

#### **1.4.4 Ao nível da atenção**

Estudos referem que existe um défice de atenção nas crianças com deficiência mental (Zeamem e Horse, 1963 e Furby, 1974, citados por Sampedro, Blasco e Hernández, 1993). Estas precisam de mais tempo para dirigir a atenção para o que pretendem e têm maior dificuldade em a transferir de um aspecto para o outro do estímulo. Na atenção incluem-se aspectos necessários à percepção visual e auditiva

-----Projecto de investigação  
(principalmente), a psicomotricidade e, fundamentalmente, a relaxação e a linguagem, sobretudo a linguagem oral.

Nos estudos realizados por Luria, citado por Lefèvre (1981), uma criança com Trissomia 21 apresenta uma fadiga muito rápida, que não permite que atenção se mantenha por muito tempo, dificultando a sua concentração nas actividades prolongadas. Por este motivo surge muitas vezes os actos repetitivos e automáticos, ou seja, as estereotipias.

### **1.4.5 Memória**

A memória não pode entender-se separadamente dos outros processos cognitivos (como a percepção e atenção). Autores, como Spitz (1976) citado por López (1995), pensam que o sistema de memória das crianças com Trissomia 21 é idêntica à daquelas que não apresentam problemas, embora memorizem de forma diferente e que essa diferença se fundamenta nos procedimentos usados para organizar espontaneamente as aprendizagens e memorizações. Brown (s/d) citado por Sampedro, Blasco e Hernández confirma que a criança com Trissomia 21 possui uma boa memória de reconhecimento elementar em tarefas simples, mas a sua eficiência diminui quando é necessária uma intervenção activa e espontânea para organização do material a memorizar.

Sampedro, Blasco e Hernández (1993), referem que existem autores que assinalam que os maus resultados e problemas de aprendizagem e memorizações se encontram na dificuldade em categorizar conceitos e na codificação simbólica.

Pode-se dizer, que, assim como a criança com um desenvolvimento dentro dos padrões normais, na criança com Trissomia 21 há um progressivo desenvolvimento cognitivo desde o nascimento até à sua plena maturação, apesar de esta ser lenta.

É de capital importância a influência que exerce o meio como factor de desenvolvimento cognitivo. As dificuldades que a criança terá, serão maiores ou menores em função da rapidez com que se intervenha no desenvolvimento cognitivo.

### **1.4.6 Desenvolvimento social**

A socialização é um processo pelo qual o indivíduo adquire modelos de comportamento apropriados à sociedade.

A família proporciona as primeiras oportunidades de relação social e a necessidade de ajustar a sua própria conduta à dos outros. É também função da mesma inculcar o tipo de hábitos, costumes, que a sociedade aprova, quer seja por processos de aprendizagem, quer de carácter mais afectivo e inconsciente, como o desempenho de papéis por identificação como o adulto ou por interiorização de diferentes imagens, aspectos ou normas do mundo.

Para a maioria das crianças com um desenvolvimento dentro dos padrões normais, é comum a socialização processar-se de uma forma relativamente suave, que vai progredindo ao longo do tempo, desenvolvendo assim as suas potencialidades.

A ligação diária com as crianças com Trissomia 21 permite observar algumas dificuldades de adaptação e problemas de comportamento, tais como negativismo, pouca participação em tarefas de grupo, etc.

Qualquer défice numa criança origina efeitos nefastos na família.

As fases típicas enfrentadas pelo casal, até à aceitação, leva a maior parte das vezes, a uma deterioração na relação do casal que se vai reflectir na estimulação precoce da criança que é de primordial importância para o desenvolvimento das suas aptidões (Drotar e outros, 1975, citados por Lewis, 1991). Candel (s/d), citado por Flórez e Trancoso (1991), referem que, o aparecimento dos sorrisos nestas crianças aparece mais tarde que nas crianças “normais”. Tal como as crianças “normais”, as crianças com Trissomia 21 riem mais perante os estímulos auditivos ou tácteis, que perante os estímulos visuais ou sociais.

Cicchetti e Stroufe (1978), citados por Lewis (1991), ainda referem que, geralmente, estas crianças demonstram uma expressão afectiva menor que as que não apresentam deficiência, inclusivamente, que em estados pré-linguísticos são muito menos interactivas em sequências comunicativas entre pais e filhos que as crianças sem problemas. Carecem, sobretudo, do contacto ocular para estabelecer interacções, fazer perguntas ou receber informação ou comentários sobre o seu comportamento.

É provável que estes défices cognitivos- afectivos e outras características afins, exerçam influência, tanto na opinião que os pais têm do temperamento dos filhos, como nas interacções, que podem limitar as suas capacidades de activação e levar, logicamente, a uma menor quantidade de estímulo. Os pais não proporcionam

-----Projecto de investigação  
experiências são que permitam um desenvolvimento e interações sincrónicas e afectuosas.

Jones (1977), Stoneman e outros (1983), citados por Lewis (1991), verificaram também que os pais das crianças com trissomia 21, nos primeiros anos davam a mais ordens quando brincavam com os seus filhos, comparativamente aos pais das crianças consideradas “ normais”, com um nível de desenvolvimento semelhante.

Nos anos da escola elementar, o desenvolvimento social acelera-se na medida em que a criança aprende a comunicar com as outras, começa a interessar-se, colaborando com elas no jogo. Os trabalhos de Piaget ilustram a contribuição do meio extra familiar na socialização da criança.

A autonomia social de qualquer pessoa inicia-se logo na infância, com um domínio mais ou menos rudimentar dos hábitos da atenção e interação pessoal, os quais podem melhorar à medida que a criança vai crescendo e desenvolvendo as suas aptidões cognitivas, de linguagem e socialização.

As crianças com Trissomia 21, talvez necessitem de mais tempo para levar a bom termo esta tarefa. Segundo a F.C.S.D. (1996), geralmente os pais super protegem a criança, têm medo que o seu filho seja objecto de repulsa ou maus tratos por parte dos colegas ou adultos, sem terem consciência que com esta atitude limitam as capacidades do seu filho e a sua independência.

### **1.4.8 Desenvolvimento da linguagem**

A linguagem desempenha um papel primordial no desenvolvimento social, afectivo e intelectual da criança, fornecendo-lhe um meio efectivo de comunicação. Ao comunicar por meio de uma linguagem, a criança estrutura as suas ideias e emoções e vai aprendendo as regras dessa linguagem.

O processo de aprendizagem da linguagem é complexo e desenvolve-se sempre num contexto social. A comunicação inicia-se desde o princípio da nossa existência, os choros, por exemplo, já poderão ser considerados um meio de comunicação. A área da linguagem tem sido descrita pela literatura como aquela que mais tardiamente se desenvolve nas crianças com Trissomia 21.

Para vários autores, Candel (s/d), citado por Flórez e Troncoso (1991), Sampedro, Blasco e Hernández (1993), existe, nestas crianças um desajuste entre os níveis compreensivo e expressivo da linguagem. Estes autores, opinam que a nível da compreensão, a evolução destas crianças é paralela à de uma criança dita normal, mesmo atrasada em relação ao tempo e pelos défices que apresentam em aspectos particulares de organização do comportamento.

Barrio (s/d), citado por Flórez e Troncoso (1991), refere que estas crianças têm dificuldade em compreender frases mais complexas, onde estão implícitas frases subordinadas ou formas verbais no passado ou no futuro.

Kumin (1997), refere que estas crianças costumam ter problemas de processamento auditivo junto com uma variedade de outras dificuldades que interferem na sua compreensão da linguagem. Há que fazer notar, sem dúvida, que têm, geralmente, muitas mais dificuldades para se expressarem devido, entre outros aspectos, aos seus problemas cognitivos e motores. Custa-lhes, por exemplo, sequenciar as palavras para se expressar uma ideia ou pedir um esclarecimento quando não entendem alguma coisa – é o que se denomina lacuna receptivo – expressiva.

Candel (s/d), citado por Flórez e Troncoso (1991), refere que estas crianças são muito mais tranquilas, mais apáticas e estes poderão ser factores que se repercutem negativamente nas suas habilidades comunicativas.

As interações, nas primeiras etapas da vida, entre mãe/filho, poderão ser menos ricas, como já foi focado. Neste sentido, e segundo Candel (s/d), citado por Flórez e Troncoso (1991), os aspectos que parecem menos desenvolvidos são:

- A capacidade de reacção e iniciativa da criança;
- A referência ocular;
- A organização pré-conversacional quanto à tomada de vez nas interações.

Para além de serem menos espontâneos na hora de iniciar a comunicação verbal, agem de uma forma menos verbal em relação aos objectos, o que dificulta o estabelecimento de mecanismos de associação e de conhecimento do objecto e do vocabulário, e atrasa o desenvolvimento da compreensão e da produção verbal.

Segundo Bairro (s/d), citado por Flórez e Troncoso (1991), perto dos quatro anos, estas crianças começam a combinar aos morfemas num mesmo enunciado. López (1995), refere que, sensivelmente, nessa mesma idade, a criança com Trissomia 21 tem

-----Projecto de investigação  
uma longitude média de expressão de uma palavra e meia. Depois dos 5-6 anos os enunciados produzidos vão-se alargando de forma progressiva e aparecem paulatinamente as preposições, artigos etc. a longitude média de expressão nesta idade é de cerca de três palavras e meia. Por volta dos 7 anos observam-se enunciados de três/quatro palavras. A partir dos 10-11 anos, os enunciados produzidos, em muitos casos, contêm cinco ou seis morfemas (Bairro s/d, citado por Flórez e Troncoso, 1991).

Com estes dados, comparados com o desenvolvimento normal, pode-se deduzir a lentidão do desenvolvimento da linguagem nestas crianças.

Sampedro, Blasco e Hernández (1993), sublinham que relativamente à cognição, estas crianças, como já foi referido, têm dificuldade para tudo o que requer operação mental de abstracção, assim como para toda a operação de síntese, dificuldade que se concretiza na organização do pensamento, da frase, na aquisição do vocabulário e na estrutura morfossintáctica.

Segundo alguns autores (Murillo, 1993 e Kumin, 1997), a faceta expressiva da linguagem vê-se afectada por factores externos e internos, nomeadamente:

-Externos – diferenças nos estímulos ambientais e/ou expectativas dos pais (o ambiente deficitário é prejudicial para o desenvolvimento da linguagem).

-Internos – dificuldades respiratórias, que devido à hipotonia geral, estas crianças têm dificuldade para manter e prolongar a respiração; transtornos fonatórios, que implicam alterações do timbre da voz, parecendo esta mais grave, de timbre monótono e às vezes gutural; problemas auditivos, estudos indicam uma incidência de perdas auditivas que variam de ligeiras a moderadas, pelo que a capacidade auditiva, sem estar gravemente alterada, é inferior à normal. Segundo Selikowitz (1990), 10 a 20% do atraso da linguagem deve-se a este aspecto; problemas articulatórios, produzidos por vários factores, tais como: a hipotonia lingual e bucofacial; inadequada implantação dentária, imaturidade motora.

Candel (s/d), citado por Flórez e Troncoso (1991), refere que a linguagem expressiva é menos clara já desde os primeiros anos. Tendem tal como as outras crianças a substituir os fonemas mais difíceis por outros mais fáceis. As primeiras dificuldades articulatórias dá-se, sobretudo, ao nível das consoantes fricativas (f,s,j e z) e vibrantes (r e rr) que, por outro lado, são fonemas que aparecem mais tarde no desenvolvimento normal da linguagem.

Kumin (1997) sublinha que este problema da voz pode ter uma origem física.

Uma criança que tenha perda auditiva intermitente pode ter problemas para controlar o volume da sua voz. Neste caso será urgente recorrer a um otorrinolaringologista. Um outro motivo, deste problema, poderá estar num baixo tónus muscular e pouco apoio respiratório, necessário, para falar em voz alta.

Para se tratar deste problema, e se tentar que a criança produza o nível de voz adequado, terá de se procurar um médico ou um terapeuta da fala. Regra geral, quando estas crianças apresentam um baixo volume de voz de tipo crónico, não há nenhuma causa física subjacente.

O volume de voz baixa, também pode dever-se a uma ausência de confiança, a uma falta de experiência ou a uma excessiva auto repressão, com medo de falar demasiado alto. Por vezes, acontece também que o volume da voz não é constante porque a criança não é capaz de modulá-la, adequadamente, relativamente ao meio, dependendo do tipo de espaço ou actividades (Kumin, 1997).

A sintaxe e o léxico são, segundo Kumin (1997), outros aspectos em que as crianças com Trissomia 21 demonstram uma relativa debilidade.

Sintaxe – Bairro(s/d), citado por Flórez e Troncoso (1991), refere que em idade escolar e na adolescência a linguagem é pobre na organização gramatical. Kumin (1997), em concordância com este autor conclui que os aspectos da sintaxe em que apresentam maiores problemas são: os géneros dos nomes, a expressão dos tempos verbais, as relações sujeito-verbo, adjectivos e substantivos.

Léxico – segundo Murillo (1993) o desenvolvimento do vocabulário é bastante lento na criança com trissomia 21. Kumin (1997) refere que, embora na primeira infância o léxico seja limitado, investigações demonstram que as crianças/jovens com Trissomia 21 vão desenvolvendo o seu vocabulário durante toda a sua vida, no entanto, ele terá de ser concreto e não abstracto. Assim, tal como já se referiu, quantas mais experiências tiverem neste sentido, mais palavras aprenderão.

Alguns autores, Murillo (1993) Kumin (1997), fazem alusão à pragmática.

Pragmática – as crianças com Trissomia 21 apresentam dificuldades na utilização da linguagem para funções sociais. Estas dificuldades podem reflectir comportamentos pragmáticos, que são qualitativa e quantitativamente diferentes das crianças que apresentam um desenvolvimento dentro dos padrões normais (Serrano, 1997).

Segundo Kumin (1997), estas crianças são hábeis, nos aspectos não verbais da pragmática, fazendo gestos e expressões faciais para que as pessoas compreendam melhor as suas mensagens.

## 2. RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA

### 2.1 A importância da colaboração: Escola/família

Preparar os pais para tomarem parte activa no desenvolvimento da criança, pode reduzir as sensações de incapacidade muitas vezes expressas por eles.

Quanto mais intervenientes forem os pais, mais provavelmente a criança adquirirá as aptidões desenvolvimentais, sociais e adaptativas, tão necessárias a uma boa aprendizagem e à formação de uma personagem “saudável” (Correia, 1996).

Habitualmente, logo a seguir à revelação de que o filho tem um défice cognitivo, os pais atravessam uma fase de grande instabilidade emocional ou também chamado processo de luto.

*“Na nossa cultura, todavia, os pais acabam por aceitar o facto com resignação, e deixam, quase sempre, transparecer uma boa adaptação à nova realidade. É possível, com o recurso a intervenções cirúrgicas, modificar o aspecto exterior (fenótipo) das pessoas com Trissomia 21 e tornar menos perceptíveis, os sinais físicos da trissomia 21. Em casos seleccionados e em circunstâncias muito particulares, estas intervenções poderão ser tentadas. Contudo, o grande desafio consiste em (manter as características de cada um) modificar as mentalidades, por forma a que as pessoas sejam aceites pelas suas capacidades intrínsecas e não pelo seu aspecto exterior”. (Palha, 1991:25)*

A criança com Trissomia 21, apresenta, como já referimos anteriormente, todo um conjunto de características específicas desta patologia, que lhe são diagnosticadas logo à nascença, não para as rotular como diferentes, mas para iniciar com elas todo um processo de intervenção precoce que estimule o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

O Real decreto de la Ordenación de la Educación Especial, Maio, 1985, citado por Sampedro, Blasco e Hernández, 1993, defende que a educação da criança com Trissomia 21 deve basear-se em dois princípios:

- A finalidade da educação de crianças com Trissomia 21 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”.

- Princípio de normalização segundo o qual “há-de se ter em atenção que as pessoas deficientes beneficiem tanto quanto for possível do sistema regular de serviços gerais da comunidade, integrando-se nela. A aplicação do princípio de normalização no campo educativo, denomina-se integração escolar”.

Tendo presente os princípios básicos da Declaração de Salamanca de 1994, sobre as Necessidades Educativas Especiais, verificamos que o seu objectivo prima em conseguir “escolas para Todos”, que aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais, destacando também a participação e o encorajamento dos pais no planeamento e na tomada de decisões sobre o serviço na área das necessidades educativas especiais.

Assim, é dado aceite que a participação dos pais é um factor decisivo na eficácia das escolas e na melhoria da qualidade de ensino.

Como primeiros agentes da intervenção educacional porque são os primeiros a criar estimulações e outras condições de aprendizagem básicas, os pais terão de cumprir o seu papel na integração das suas crianças. Se estes não estiverem informados, podem muitas vezes exigirem tarefas impossíveis aos seus filhos ou então não serem estimulados tanto quanto podiam ou deviam. Daqui surge a necessidade de implicação dos pais no processo educativo dos filhos com Trissomia 21 e outras problemáticas.

Segundo Diez (1982), pretende-se que a família/escola sejam, na educação da criança, um local de encontro onde a acção dos pais e dos professores/escola se complementem, trabalhando por isso em conjunto, lutando ambas as instituições pelo desenvolvimento harmonioso da criança, em todas as suas dimensões.

Este princípio, orientador e inspirador da Lei de Bases do Sistema Educativo e nela expressamente consagrado é um dos objectivos que o ensino se propõe atingir e varia na razão directa do rendimento e sucesso escolar dos educandos. Daí que a promoção do encontro da Escola-Família seja um propósito privilegiado do professor, que não deve ignorar o ambiente familiar do educando, sob pena de tornar improdutivo a sua intervenção educativa.

Hoje em dia é indiscutível a necessidade do envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos. Se isto é verdade em todas as situações, ainda mais no caso da criança com Trissomia 21.

Uma forma primária e primordial de colaboração entre a escola e a família é de facto, a educação permanente que a todos sensibiliza para a responsabilidade e o envolvimento na educação das crianças. Tal processo terá repercussões de reciprocidade, na escola, na família e nos educandos.

Estudos efectuados por Don Davies (1989), provaram que a colaboração dos encarregados de educação nas actividades de aprendizagem, em casa e na escola, pode ter efeitos positivos no sucesso escolar. Tais estudos evidenciaram também, numerosos benefícios para as crianças, para a escola e para as famílias. Envolvendo-se na educação, as famílias partilharão algumas preocupações e comunicarão, de forma positiva, com os educadores. Experimentando as dificuldades inerentes à escola as famílias terão maior apreço pela escola, pela educação e pelos educadores.

O Educador ou Professor também tem um papel a desempenhar junto dos pais, ajudando-os a manter um nível de diálogo adequado às características do filho. É fundamental que os pais acompanhem e participem num programa progressivo de atendimento traçado em conjunto (Pais/escola) nunca exigindo nem mais nem de menos do que a criança é capaz.

Davies, Marques e Silva (1993), consideram que só uma escola com autonomia, a escola cultural, poderá estabelecer com as famílias uma relação de parceria, consciente de que um sucesso educativo para todos supõe, a colaboração de todos.

A relação escola/família é vital para a educação da criança, por isso, esta não deve ser vista como mera relação informativa, ou apenas como “um simples diálogo, mais ou menos frequente, entre pais e professores sobre o resultado académico dos estudos dos filhos, ou na assistência, pouco ou muito participativa, às reuniões convocadas pela escola” (Diez, 1982:9)

É aqui que assume particular relevância o papel do professor e que o estabelecimento da relação com a família depende da sua capacidade de cativar, chamando-a e atraindo-a à escola.

Ajudar os pais a “assumir” a “diferença” dos seus filhos, delineando um caminho para um comportamento adequado e um bom relacionamento normal com eles não é para o professor tarefa fácil. Assim a compreensão, a aceitação e o encorajamento são pressupostos de uma equipa multidisciplinar (pais, professores, médicos, terapeutas, etc.). Porque os pais muitas vezes estão emocionalmente perturbados e vulneráveis à

-----Projecto de investigação crítica, é fundamental fazer-lhes sentir que são aceites e necessários à formulação e concretização dos planos dirigidos aos seus filhos, pondo-se de parte a desaprovação ou condenação das suas atitudes, postura esta que redundaria no agravamento da sua fragilidade emocional e na perturbação funcional de relacionamento entre eles e a escola.

Deste modo, pretende-se que estas duas instituições caminhem lado a lado, devendo cada um dos intervenientes conhecer cabalmente as suas funções específicas para poderem assumir as suas responsabilidades no processo educativo, respeitando interesses comuns e estabelecerem um tipo de relação afectiva na qual predomine a sinceridade e a compreensão, por serem condições imprescindíveis para um clima de aceitação e de diálogo franco e aberto. Como já foi referido atrás, os estudos realizados por Davies (1989), revelam que o grande problema dos pais, provenientes de classes desfavorecidas económica e culturalmente, “não era o não quererem ajudar os filhos, mas o não saberem como, e que o maior apoio que a escola lhes poderia dar era ajudá-los a ajudar os filhos”. A este respeito Dardig (2006: 33), refere que existe muitos traços comuns entre a educação parental de crianças com e sem NEE. O importante é percebermos que quanto mais cedo envolvermos os pais no processo educativo dos seus filhos “melhor será o resultado de todas as crianças” e neste caso especial das crianças com NEE. Para este autor,

*“os professores, o ingrediente mais importante deste esforço, podem promover o envolvimento parental através de várias práticas nomeadamente mantendo uma comunicação regular e biunívoca com os pais através de cartas, telefonemas, reuniões (...); formação através de palestras e de grupos de trabalho em que possam levar consigo materiais instrucionais passíveis de serem usados com os seus filhos em casa. (...) Prestarem apoio em tarefas escolares a realizar em casa ou (...) na sala de aula, dentro das suas capacidades.”*

É assim, evidenciada a importância do envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos, para melhorar a qualidade do ensino e promover o sucesso escolar, mediante actividades devidamente reflectidas e planificadas.

A este respeito o Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, no artigo 3 legisla no ponto um que: os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relaciona com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo”.

A publicação de legislação adequada constitui um factor essencial para a evolução dos conceitos e das práticas da Educação Especial, contribuindo de forma decisiva para a estabilidade das iniciativas empreendidas e para a dotação dos meios necessários à sua execução.

## 2.2 Ajustamento familiar

Logo no início da vida de uma criança a acção da mãe, o comportamento afectivo com o seu filho, poderá criar ou não, laços afectivos muito fortes. Esta ligação afectiva exerce uma influência selectiva sobre determinadas potencialidades da criança promovendo o seu aumento ou diminuindo-as. O mesmo acontece nas interacções da criança com o resto da família, embora de forma menos marcante.

*A criança com Trissomia 21 nasce com uma certa herança e potencial e cabe ao meio ambiente, através das estimulações que proporciona, explorar e desenvolver essas aptidões inatas, havendo períodos críticos, principalmente nos primeiros anos de vida, para a expansão dessas aptidões. Como é evidente, os pais desempenham aqui, e em primeiro lugar, um papel muito importante. (Cunningham, 1987:203)*

Na linha de pensamento de Rutter (1979) e Nelson (1984), citado por Musitu (1988), toda a criança que está inserida num contexto familiar caracterizado pelo conflito e pelo controlo rígido, e ao mesmo tempo relacionados com baixos níveis de auto-estima de adaptação, os efeitos negativos na criança são visíveis podendo aumentar expressivamente ou pelo contrário, serem eliminados se o ambiente escolar proporcionar a recuperação da sua auto-estima. A adaptação de uma criança com deficiência e neste caso com Trissomia 21, à própria condição, à família e à comunidade vai depender do ajustamento adequado dos pais a ela, e posteriormente da interacção desenvolvida entre a Família/Escola.

O primeiro passo a ter em atenção, no que diz respeito ao ajustamento adequado dos pais ao seu filho será a realização de uma intervenção a eles direccionada, isto é, os pais serão os primeiros beneficiários de uma intervenção familiar. Ajudar os pais a lidar com as situações de conflito geradas pela presença de uma criança com problemas de saúde e aprendizagem é uma das etapas deste tipo de intervenção. É necessário o

-----Projecto de investigação  
envolvimento e ajuda de um terapeuta, no apoio emocional, na passagem de informação, na ajuda de situações práticas e na intervenção directa com a criança. Na opinião de Fonseca (1989:231)” os profissionais devem fornecer informação o mais explícita possível acerca do que é conhecido do problema do seu filho e desmistificar possíveis sentimentos de culpa. Deve ainda falar do futuro da criança sem levantar falsas esperanças”. Dar a oportunidade aos pais para verbalizarem os seus sentimentos, ressentimentos e frustrações é outra das vertentes do trabalho dos profissionais (professores, educadores, psicólogo, médico, etc.) A profundidade e a intensidade deste tipo de ajuda varia de acordo com a personalidade dos próprios pais, mais do que com as características da criança, embora como é evidente estas deverão ser tidas em conta.

Segundo Cunningham (1987: 44),

*Todos os pais sentem o nascimento de um bebé com Síndrome de Down como um grande trauma. A princípio sentem-se confundidos e desorientados e não querem acreditar no que está a acontecer. Por isso as reacções podem ser diferentes segundo as suas experiências, personalidade e esquemas de valores*

Neste sentido não existe uma receita certa de como intervir, mas sim a certeza de que o bom senso e a sensibilidade dos profissionais devem estar presentes sempre e numa perspectiva de respeitar os valores e necessidades identificadas pela própria família.

Leitão (1993) citado por Ramalho e Almeida (2007: 47) refere que no princípio dos anos 70 alguns investigadores estavam preocupados com a relação e interacção dos professores com a família, com intuito de “desenvolver as capacidades destas para responderem às necessidades específicas das suas crianças com DM de forma a promover-lhes um futuro tão independente quanto possível”. Para este mesmo autor, uma boa comunicação e interacção positiva com a família deve-se:

- A relação com os técnicos deve ser uma experiência agradável e não apenas mais uma fonte de “stress” ou de conflito com tantas outras que a família já tem que enfrentar.*
- A vivência de relações positivas entre profissionais e famílias, construídas a partir da aceitação e do respeito pelas opiniões e valores, contribui para acentuar nessas famílias um sentimento de autonomia, competência e dignidade.*
- Uma relação positiva entre profissionais e famílias é igualmente gratificante para os profissionais;*
- A construção de relações positivas de colaboração entre profissionais e pais justifica-se, também, por razões de eficácia.*

Em primeiro lugar é importante promover serviços centrados na família, onde os técnicos terão o papel fundamental no desenvolvimento da interacção positiva com as

-----Projecto de investigação  
famílias, ajudando-as a desenvolver e aplicar as novas competências, tendo em vista o desenvolvimento do seu filho.

## **2.3 Intervenção precoce como meio facilitador no desenvolvimento global da criança com Trissomia 21**

A maioria dos psicólogos considera que o desenvolvimento harmonioso e global da criança depende, em parte, de quem cuida dela. Para eles, a intervenção precoce facilita a aprendizagem, a comunicação com o ambiente e a interacção social.

A intervenção precoce surge “como uma forma de ajudar a família e a criança “deficiente” ou em risco, a potencializar ao máximo as suas capacidades, de forma a atenuar ou a ultrapassar os seus potenciais atrasos (Pinto, 1991:49).

De acordo com Moor e al. (1996), a intervenção precoce para as crianças de risco ou com problemas de desenvolvimento deve passar por um processo de várias fases: identificação, detecção, diagnóstico e apoio.

A intervenção precoce deverá prestar um apoio às famílias de crianças com N.E.E., nos primeiros anos de vida, por membros de rede de apoio sociais, informais e formais que têm efeitos directos ou indirectos no funcionamento dos pais, da família e da criança (Dunst e Trivett, 1990, citado por Bairrão 1994). Deste modo cabe aos profissionais proporcionar experiências e oportunidades que capacitem e corresponsabilizem as famílias, levando-as a uma utilização eficaz dos recursos comunitários para a resolução das suas necessidades e aspirações (Serrano e Correia 1998). Estes mesmos autores salientam ainda, que os profissionais de intervenção precoce devem encontrar formas que facilitem o envolvimento parental, respeitando os direitos das famílias relativamente ao tempo e níveis de envolvimento desejados pela família.

### **2.3.1 Objectivos do envolvimento parental na intervenção precoce**

Gun e Berry (1989), Marfo e Kysela (1985), citados por Pinto (1991: 53), definem os quatro principais objectivos de intervenção precoce com crianças com N.E.E.:

*Ajudar os pais a ultrapassar sentimentos de confusão, incerteza, medo e culpa associados ao nascimento de uma criança com deficiência;*

*Ajudar os pais a compreender as condições e implicações de “handicap” preparando-os para aceitarem a responsabilidade na planificação de implementação de um programa de actividades;*

*Facilitar o progresso desenvolvimental da criança, fornecendo-lhe treino em áreas específicas;*

*Prevenir possíveis perturbações na intervenção normal e mutuamente reforçante entre pais e crianças, treinando-as para serem mais sensíveis e responsáveis pelos seus filhos de forma a incentivarem interacções recíprocas.*

Por isso a família deverá desempenhar um papel activo no âmbito da intervenção precoce, proporcionando um ambiente estimulante e harmonioso ao seu filho com N.E.E. É notório que os serviços prestados à criança e à família, não são apenas da responsabilidade do educador, ou da equipa centrada na escola, “mas sim resultem de uma colaboração entre várias instituições e apoios informais que melhor respondam à globalidade das necessidades e aspirações sentidas pelo núcleo familiar” (Serrano e Correia, 1998: 28).

De acordo com Tjossem (1976), citado por Correia e Serrano (1996: 15), “a família da criança constitui um factor determinante quanto ao seu desenvolvimento e desempenho”.

Um programa de intervenção precoce bem elaborado permitir-lhes-á adquirir as “aptidões” e estimular a criança com Trissomia 21 ou outras patologias, de uma forma que possibilite a minimização do seu problema. Quanto maior for esse envolvimento, maior será a probabilidade de se maximizar o potencial da criança e, conseqüentemente, de se maximizar o seu desenvolvimento.

Segundo Correia e Gonçalves (1993), o envolvimento parental deve ser considerado como um factor fundamental no sucesso da intervenção precoce com crianças em risco e com NEE. As investigações concluíram que quando há participação plena dos pais em programas de intervenção precoce, os ganhos da criança são superiores aquelas em que não houve envolvimento parental. É que a criança começa aprender desde que nasce. O meio privilegiado dessas primeiras aprendizagens é a família e o seu meio social. As primeiras interacções sociais que elas realizam são com os pais. Assim, estes terão de assumir um papel preponderante na educação dos filhos.

Desta forma, a intervenção precoce deverá começar no lar e para tal, os pais deverão ser treinados por especialistas, para aplicarem, com eficácia, um programa de intervenção precoce do qual os pais participaram aquando da sua realização. Formar-se-

-----Projecto de investigação  
á assim, uma equipa que trabalhará com igual afincio na tentativa de reduzir futuras dificuldades e de maximizar as potencialidades que a criança detém.

Segundo Fonseca (1989: 232)” os pais terão de ser preparados para os problemas da insegurança, de isolamento, de recreação, etc.”

Um apoio sistemático e adequado aos pais em termos emocionais, pedagógicos e legislativos, fará com que estes desenvolvam um trabalho de grande importância na vida dos seus filhos, que inegavelmente trará sucesso e vantagens, tanto para a criança como para toda a sociedade.

## **2.4 Participação dos pais (enquadramento legal)**

Em Portugal só após o 25 de Abril de 1974 foi possível às escolas libertarem-se do poder instituído até então, criando oportunidades para as famílias participarem na vida escolar dos seus filhos.

Só no ano de 1976, na Constituição da Republica ficou legislado a importância da cooperação entre o Estado e as famílias, visando a educação de jovens.

Com a publicação da Lei 7/77 de 1 de Fevereiro, “as associações de pais têm o direito de dar o seu parecer sobre as linhas gerais de orientação política educativa das escolas” (Santos 1984, citado por Davies et. Al. 1989). Esta medida estava limitada às actuais escolas do 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário.

Este movimento estendeu-se ao ensino pré-escolar e ao 1º ciclo apenas a 28 de Setembro de 1984 com o Decreto Lei nº 315/84.

Com o aparecimento da Lei de Bases do sistema Educativo (L.B.S.E.)- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, as mudanças a nível do sistema educativo foram de grande e valiosa importância onde destacamos os objectivos do ensino pré - escolar no Artº 5, que evidencia a necessidade de cooperação da escola com as famílias:

Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades ( alínea a);

Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade (alínea e);

Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (alínea h).

A prossecução dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar (ponto 2).

A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar.(ponto 8)

Ainda dentro da L.B.S.E. no artigo 45º, no ponto 2 é mencionada que administração e gestão das escolas devem “orientar-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”, o que nos leva a concluir que os pais e encarregados de educação de qualquer nível de ensino têm o direito e o dever de participar no processo educativo do seu filho. Todas estas mudanças acarretam consigo novas estruturas que têm que ser revistas pelos professores.

Também o Dec. Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, ao regulamentar o Regime Jurídico de autonomia dos estabelecimentos de ensino, tornou-se num instrumento legal que concretiza a lei de bases, onde realça nos seus princípios orientadores os seguintes aspectos:

democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida escolar (alínea c);

inserção da escola no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais em resposta às solicitações do meio (alínea f);

instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face aos objectivos educativos e pedagógicos (alínea g);.

Este documento ao regulamentar a autonomia nas escolas, permitiu que as mesmas tivessem plena decisão nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro.

Igualmente o Dec. Lei nº 172/91 de 10 de Maio (já revogado pelo Dec. Lei 115-A/98 de 4 de Maio), que regulamenta num quadro de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário e respectivo agrupamentos, veio reforçar uma maior participação da comunidade na vida escolar e das famílias em particular (artº 40º).

As afirmações contidas na L.B.S.E. de 1986, nomeadamente nos artigos 17º e 18º, relacionam-se com o direito à educação adequada a todas as crianças e jovens com

-----Projecto de investigação  
necessidades Educativas Especiais, e que essa educação se deve processar, sempre que possível, em estruturas regulares de ensino. Mais tarde estes pressupostos vieram a ser descritos no Dec. Lei 319/91 de 23 de Agosto, (já revogado pelo Dec. Lei 3/2008) que no seu artigo 3º expressa que os pais e ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar na elaboração e na avaliação do programa educativo do seu filho.

Não podíamos, ainda, deixar de referir a Declaração de Salamanca (1994) que tem vindo afirmar a noção de escola inclusiva, que visa a equidade educativa, propondo-nos que:

-O sucesso educativo de crianças com NEE exige que, para além do Ministério da educação e das escolas, seja também mobilizada a participação das famílias, da comunidade, das organizações voluntárias, assim como do público em geral (art.º 56)

-A educação das crianças com NEE é uma tarefa a ser dividida entre profissionais e pais, necessitando este último de ajuda para assumir as suas funções de integração social e escolar junto do seu filho. O seu papel pode ser valorizado se lhes forem sempre transmitidas informações necessárias em “linguagem clara e simples”, o que constitui uma “tarefa importante em culturas a onde a tradição de escolarização seja pouca”(art.º 57)

-Os pais são considerados parceiros privilegiados na educação das crianças com NEE, e que desta forma podem escolher o tipo de provisão educacional desejam para os seus filhos (art.º58).

- Pode-se desenvolver uma parceria de entreajuda com os administradores escolares, professores e pais, onde os “pais devem ser encorajados a participar em actividades educacionais em casa e na escola”, “bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças”(art.º 59)

-Os governos deveriam ter iniciativa para promover a colaboração com os pais através da instituição de medidas políticas e da publicação da legislação relativa aos direitos paternos. Promover o desenvolvimento de associações de pais e seus representantes, que devem implementar programas que visem o aprimoramento da educação dos seus filhos. Devem ainda ser escutadas, para este fim, as organizações de pessoas com deficiência (art.º 60)

Por último e de um modo geral, podemos ainda falar do Dec Lei nº 270/98 de 1 de Setembro que no capítulo III no art.º 8 nos expressa os direitos e deveres dos pais na educação dos seus filhos, nomeadamente:

-Informar-se, ser informado e informar a comunidade sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos e comparecer na escola por sua iniciativa e quando for solicitado;

-Colaborar com os professores no âmbito do processo ensino-aprendizagem dos seus educandos;

-Articular a educação com a família com o trabalho escolar;

-Cooperar com todos os elementos da comunidade no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, nomeadamente através da promoção de convivência na escola;

-Responsabilizar-se pelo cumprimento do dever de assiduidade dos seus educandos;

-Conhecer o regulamento interno da escola.

Considerando que existe legislação que institua a cooperação entre a família/escola, cabe no entanto ao professor colocar em prática todo este processo de cooperação e colaboração criando condições favoráveis para que a mudança ocorra de forma positiva.

## **2.5 Barreiras ao envolvimento dos pais**

Apesar dos benefícios do envolvimento dos pais na escola para o sucesso do sistema educativo, muitas vezes estes são confrontados com determinados obstáculos que dificultam a sua intervenção na comunidade educativa.

Vários autores como por exemplo, Davies, Don, 1989 referem alguns desses factores que dificultam o envolvimento dos pais na escola como por exemplo:

O facto da escola e da família terem estruturas e funções diferenciadas, faz com que as relações da escola com a criança tendem a ser transitórias, as relações da família com a criança tendem a ser prolongadas e emocionais;

Por outro lado, as diferenças da classe social da família tornam-se um obstáculo face ao “modelo da classe média” frequentemente adoptado pela escola; bem como as

-----Projecto de investigação  
diferenças sócio-culturais, que por vezes ajuda a explicar porque é que os pais não vão à escola ou, quando vão a uma reunião, não se manifestam;

Quanto à escola, os professores muitas vezes nem sequer dão conta de que a ocupação que fazem do espaço de encontro com os pais, pode aumentar a distância sócio-cultural; e que a linguagem utilizada, por vezes constitui uma barreira, em vez de um meio de comunicação;

A incompatibilidade de horários entre professores e pais é outro grande obstáculo bem como algumas características dos professores que por falta de formação e de conhecimento não favorecem o envolvimento famílias/escola;

Por último podemos ainda focar as convocatórias sistemáticas e sempre com os mesmos assuntos.

Em resumo “culpam-se” do desencontro, das rotinas do trabalho e das próprias instituições educativas. Mas a tónica parece residir nas razões de carácter socio-económico e sócio-cultural: incompreensões mútuas, incapacidade de diálogo, divergência dos discursos por desconhecimento de parte a parte.

## 2.6 Estratégias de participação

Quando as famílias participam activamente com os professores e estes por sua vez accionam outros agentes educativos, fortalecem a relação escola/família, partilham poderes, visando a qualidade educativa.

Nos dias de hoje, embora esteja legislada a participação dos pais no contexto escolar, o grande entrave prende-se com a forma como deve ser feita essa participação.

Alguns autores como Swap (1990) e Joyce Epstein (1992, 1993) citados por Diogo (1998) referem alguns modelos de envolvimento que passamos a apresentar.

Estes programas de envolvimento parental são fortemente influenciados por três filosofias que determinam os seguintes modelos de envolvimento das famílias:

O primeiro fala-nos sobre “**a comunicação escola casa**”-

*“ os professores esperam que os pais adotem uma linha de orientação que apoie explicitamente a escola e o pessoal escolar, e que também ensinem aos seus filhos os comportamentos sociais requeridos para o sucesso na escola e na vida, e/ou sejam responsáveis pelas expectativas escolares de educação de pais e de filhos sobre esses valores e comportamentos. Quanto maior for o grau de desenvolvimento parental, melhor as crianças estarão preparadas para o sucesso escolar”(Swapp, 1990, citado por Diogo 1998:79)*

Nesta linha de pensamento, os encarregados de educação tornam-se num precioso auxiliar do professor pois ajudam os seus educandos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que o levam ao sucesso educativo, estando nitidamente ligado à concretização das aspirações das famílias que consideram que a educação é a base do sucesso económico e social dos seus educandos.

No entanto este modelo apresenta muitas limitações, entre as quais destacamos algumas

- A disponibilidade de tempo e energias das famílias são muitas vezes insuficientes devido à falta de instrução; de baixos rendimentos; de longos horários de trabalho; falta de condições nas habitações; (...)

- A parceria escola família, nos casos de extremas condições sócio-económicas por si só não é suficiente para anular os efeitos negativos dessa condição, não permitindo, de facto uma igualdade de oportunidades;

- A dificuldade em delimitar as fronteiras entre os papéis da escola e os de casa na educação da criança;

- Existência do perigo de marginalizar a cultura da criança como consequência do esforço de transmitir as principais finalidades e valores sociais.

No segundo modelo “**a abordagem interactiva**”o envolvimento parental assenta na premissa do respeito mútuo e na definição de objectivos e aprendizagens conjuntas. Para tal é necessário valorizar as culturas de diferentes etnias, para assim, se definirem estratégias para o sucesso educativo em actividades da sala e extracurriculares.

Neste sentido a escola (...) “terá de incorporar de forma significativa as capacidades e valores familiares e culturais, aprendidos em casa e na comunidade”(Lightfoot, 1978, citado por Diogo 1998: 81).

Tal como o primeiro modelo, este também apresenta limitações:

- A existência, sobretudo nos meios urbanos de diversas comunidades étnicas que experimentam dificuldades de comunicação entre si;

- A dificuldade de inferir os elementos mais significativos de uma dada cultura;

- A divergência com a posição de quantos defendem que a educação deve contribuir para a homogeneização cultural;

O terceiro e último modelo, “ **A parceria para o sucesso**” pretende integrar os modelos anteriormente referidos, tendo como principais pressupostos:

- Clareza e consenso nas finalidades – a culpabilização das famílias e das crianças pelo insucesso escolar devem ser substituída por uma expectativa de sucesso para todas as crianças e não só para as mais brilhantes;

- Revisão curricular - o ensino é baseado num currículo enriquecido que, constrói conexões com as vivências dos alunos e das suas famílias, comunidades e culturas;

- Autonomia e controlo local – tomada de decisão autónoma para a gestão pedagógica do estabelecimento de ensino de forma a dar respostas a necessidades emergentes;

- Parceria entre professores, famílias e membros da comunidade – valorizar a importância de um trabalho em conjunto para o sucesso da criança implica uma ruptura com anteriores formas de encarar o problema;

É precisamente nesta linha de pensamento que Joyce Epstein (1992) citado por Diogo (1998) nos expressa as condições para que este tipo de envolvimento se concretize:

Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias - dizem respeito a todas as iniciativas da escola que visam a formação das famílias nas áreas da saúde, segurança, supervisão e orientação da criança, bem como a divulgação de padrões de comportamento adequados e a criação, em casa, de um conjunto de condições que estimulem a aprendizagem.

Tipo 2 – Obrigações básicas da escola – refere-se ao conjunto de diligências levadas a cabo pela escola que visam a comunicação entre a escola e a família que pretendem informar sobre os currículos e o desenvolvimento escolar da criança.

Tipo 3 – Envolvimento na escola – traduz-se em todo o trabalho voluntário das famílias na escola, desde a adjuvação no processo ensino/aprendizagem, nasala de aula ou fora dela, e na participação em eventos da escola como festas, exposições, (...)

Tipo 4 – envolvimento em actividades de aprendizagem em casa - tem como principal objectivo a colaboração das famílias em actividades de aprendizagem em casa, que os professores consideram necessárias, e se disponibilizam a orientar, ajudando as famílias a interagir com a criança, a conhecer os conteúdos e objectivos que lhe são solicitados e formas de ajudar nas actividades propostas.

Tipo 5 - Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria – o que implica uma participação efectiva das famílias, ou dos seus representantes como Associações de Pais, outros grupos de encarregados de educação e mesmo grupos de activistas comunitários, na vida da escola, desenvolvendo-se a três níveis: nos processos de tomada de decisões nos órgãos competentes, auxílio à administração da escola e serviços de consultoria.

Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com as organizações comunitárias – abrange a colaboração entre a escola e os parceiros comunitários que de alguma forma também se encontram envolvidos no processo de formação da criança (os serviços de saúde, assistência social, programas e integração, ...)

Como bem sabemos a família é o elemento base de toda a educação, como tal tem um papel activo nas diversas fases do desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva faz todo o sentido a escola envolver a família cada vez mais nos assuntos escolares, respeitantes à criança, quer estas tenham um desenvolvimento normal ou se trate de crianças com NEE.

Torna-se assim necessário que os professores sejam capazes de definir algumas estratégias que levem os pais a participarem activamente.

Deste modo, podemos citar Correia e Serrano (1997: 65, 66) que nos apresentam vários itens, que os profissionais de educação têm que ter sempre presente:

- Devem criar uma atmosfera de troca;
- Devem facilitar a participação dos pais no processo de intervenção;
- Devem reconhecer as necessidades específicas de alguns pais na forma como estes recebem a informação
- Devem evitar a utilização de expressões demasiado técnicas quando falam com os pais;
- Devem dar aos pais a informação necessária com honestidade;
- Devem estar sensibilizados para os momentos e processos de luto;
- Devem criar oportunidades para que os pais experimentem sucesso;
- Devem reconhecer que os pais também necessitam de apoio entre eles;
- Devem desenvolver aptidões de escuta activa;
- Devem estar abertos ao desenvolvimento de um plano que respeite a vontade expressa dos pais e não apenas a sua;

- Devem providenciar opções programáticas legítimas, isto é, gerar ideias entre pais e profissionais para a solução de um problema, permitindo aos pais ser membros participativos do processo de tomada de decisão.

Podemos assim afirmar que os pais e os professores são a “dupla perfeita” na educação da criança.

### **3. O CONTEXTO EDUCATIVO DO JARDIM DE INFÂNCIA**

A educação pré-escolar constitui a primeira etapa educativa de extrema importância no desenvolvimento integral da criança nos primeiros anos de vida. A sua entrada no mundo escolar será o motor de arranque no início do seu processo de socialização e individualização, permitindo-lhe estabelecer relações afectivas com os seus companheiros, ajudando-a a construir a sua identidade pessoal.

Tomando como pressupostos as afirmações contidas no princípio geral da Lei-Quadro da educação Pré-escolar, podemos afirmar “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

O papel da escola é ajudar a criança a desenvolver todas as suas aptidões, contribuindo deste modo para a sua inserção na sociedade. No entanto não podemos deixar de lado as experiências vividas dentro e fora do contexto escolar, pois ambas são responsáveis pelas aprendizagens que estas crianças vão adquirindo ao longo da sua vida antes de entrarem para o ensino obrigatório. “A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos”(despacho nº 5220/97).

Estando conscientes deste facto, faz todo o sentido envolver os pais e toda a comunidade, na acção educativa da escola. Esta ideia acentua a importância da relação com a família, lembrando mais um dos princípios gerais da Lei-Quadro que considera a educação pré-escolar como “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação”.

Nesta perspectiva, a participação e a colaboração dos pais dentro da instituição, deve ser assegurada de forma a encontrar, num determinado contexto social as respostas mais adequadas para as crianças, colaborando na elaboração do projecto educativo da

-----Projecto de investigação  
escola, e nos casos mais específicos na elaboração dos planos individuais do seu próprio filho.

É dentro deste contexto, que as crianças com necessidades educativas especiais se enquadram, devendo de igual forma a educação pré-escolar assegurar educação efectiva.

O Jardim-de-infância vai-se tornando inclusivo à medida que reconhece a diversidade de cada aluno e responde-lhe com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, como prevê a escola inclusiva, há que se adequar os diferentes elementos curriculares, de modo a responder às exigências de cada aluno e de todos os alunos.

A este respeito, o despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto expressa as orientações curriculares para educação pré-escolar, focando que “o respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças.(...) adoptando uma “pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais”. (Desp nº 5220/97:134)

A inserção destas crianças no ensino regular, não garante por si só, uma prática inclusiva de ensino. As condições necessárias para a existência de uma escola inclusiva, passa pelo “bom funcionamento do estabelecimento educativo; o envolvimento de todos os intervenientes - profissionais, crianças, pais e comunidade e pela planificação em equipa” aspectos estes que se tornam indispensáveis no processo educativo a desenvolver na educação pré-escolar (Desp nº 5220/97: 135).

É necessário, que os professores repensem as suas relações com os alunos, e com os pais e os demais intervenientes envolvidos no processo educativo, para que assim possa assegurar interacções diversificadas proporcionando um ambiente estimulante de desenvolvimento, capaz de promover aprendizagens significativas e diferenciadas que contribuam para um maior igualdade de oportunidades, explorando ao máximo as potencialidades do aluno.

## **3.1 O papel do professor**

### **3.1.1 O professor do ensino especial**

Das leituras efectuadas são muitos os autores que definem de um modo geral quem é o professor de Educação especial. Vaz (1995), define-o como sendo um professor de qualquer grau de ensino, com uma formação especializada, ou com experiência em educação especial, dando apoio em uma ou mais escolas, na dependência da equipa de educação especial, que visa contribuir para o despiste, a observação e encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo em moldes adequados de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos e psíquicos. Para Vaz o professor do ensino especial deve ser capaz de:

- Proceder a avaliações psicopedagógicas das crianças e jovens com NEEE;
- Elaboração dos planos educativos individuais para os alunos que necessitem de currículos escolares próprios ou alternativos;
- Planear programas de intervenção com base nos planos educativos individuais, executá-los e proceder à sua avaliação;
- Promover a participação activa dos docentes do ensino regular e dos pais na elaboração e avaliação dos programas individuais;
- Manter organizados e actualizados os processos dos alunos, bem como os registos de dados estatísticos relativos às crianças e jovens apoiados ou a apoiar, e dos recursos humanos e materiais;
- Fazer o levantamento das necessidades e valências locais;
- Cooperar com outros serviços locais, designadamente de Saúde, Emprego e Segurança Social, Autarquias e instituições Privadas, participar nos serviços de natureza interdepartamental e dar colaboração às equipas de animação concelhias do programa interministerial de promoção do sucesso escolar;
- Prestar serviço de aconselhamento a pais, educadores e comunidade em geral sobre a problemática da Educação Especial,
- Implementar as orientações recebidas, dar pareceres quando solicitados sobre matérias relativas ao âmbito da sua actividade e apresentar propostas, designadamente sobre as acções de respostas às necessidades de atendimento local e sobre acções de formação continua;

- Participar nos Conselhos Escolares, conselhos de Turma ou Conselhos Pedagógicos e outras reuniões escolares, no sentido de contribuir para o esclarecimento e solução de problemas relativos a alunos com necessidades educativas especiais.

Estas funções descritas estão legisladas no despacho conjunto nº 105/97 de 30 de Maio, e no actual decreto Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, os quais estabelecem o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, defendendo que o papel do professor de ensino especial deve reger-se por um conjunto de princípios orientadores, nomeadamente:

-Centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens;

-Assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos;

-Perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades actuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas.

Este despacho (nº 105/97 de 30 de Maio) de acordo com tais princípios visa “introduzir uma mudança significativa na situação actualmente existente no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais.” Para isso recorre à avaliação dos aspectos mais positivos da experiência já adquirida neste domínio, procura criar as condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma mais eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa.

As mudanças ocorridas ao longo destes últimos anos no ensino especial, apontavam para uma educação não tão centrada na criança, onde o professor de educação especial passava a prestar um apoio muito mais indirecto, direccionado para uma consultoria a professores e pais e de colaboração com o ensino. No entanto o Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, leva o professor do ensino especial a trabalhar directamente com a criança, recorrendo à adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, e procedimentos. Estas medidas são da competência do “conselho executivo e do respectivo departamento de educação especial que devem orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos”, que foram “elaborados pelo docente do

-----Projecto de investigação grupo, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação (...) sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.”

É necessário que haja uma colaboração entre o professor do ensino regular e o professor do ensino especial. Para que isto aconteça é importante que” trabalhem em parceria, providenciem feedback sobre os alunos, estabeleçam metas comuns, clarifiquem papéis e responsabilidades, criem oportunidades regulares para planear e discutir, façam pedidos claros e realistas, exista valorização mútua (Fox, 1993 citado por Sousa, 1998:86).

A este respeito, Porter (1997) relata-nos que os professores de apoio educativo, em certos países, são designados como “professores de métodos e recursos” desempenhando um papel de consultor junto do professor do ensino regular, no desenvolvimento de estratégias e actividades de modo a incluir os alunos com NEE nas classes regulares.

Tudo isto só será possível mediante um trabalho de equipa numa perspectiva colaborativa no atendimento aos alunos com e sem NEE.

Como podemos verificar, são muitas as responsabilidades de um professor de educação especial.

Desta forma, Correia (1997:163) também apresenta as competências que um professor de educação especial deverá adquirir após um bom programa de formação:

- Possuir capacidades de diagnóstico, prescritivas e de avaliação processual;
- Ser capaz de identificar e de modificar o currículo comum, implementando currículos alternativos;
- Conhecer os materiais educacionais que devem ser usados na implementação de programas, e o benefício das novas tecnologias aplicadas à educação especial;
- Conhecer todo o processo de avaliação educacional de forma a poder alterar as avaliações para que o aluno possa mostrar o que aprendeu;
- Perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem, para que possa elaborar o PEI, os relatórios, orientar as reuniões, etc;
- Possuir conhecimento das técnicas escolares de orientação vocacional, e de aconselhamento, ou seja, estar ao corrente de outros aspectos do ensino individualizado que possa ajudar o aluno a ultrapassar as necessidades sentidas;

-Estabelecer boas relações humanas e públicas, quer com director escolar, gestores, entre professores, pais e alunos.

Perante este conjunto de competências, Correia (1997:164) refere que o professor de educação especial poderá desempenhar a nível profissional as seguintes funções:

-Colaborar com o professor de turma no que se refere à planificação /programação de programas de intervenção que vão ao encontro das NEE das crianças, atendendo ao modelo educacional, que vai desde a identificação dos problemas de aprendizagem e de comportamento do aluno, até ao desenvolvimento, implementação, avaliação e revisão de planos educacionais e programas de intervenção individualizados;

-Prestação de serviços directos nas área curriculares em que o aluno apresente problemas académicos e sociais. Estes serviços podem ser prestados na sala ou na sala de apoio a tempo parcial se determinado no PEI do aluno;

-Prestação de serviços indirectos, apoiando o professor do ensino regular na sala de aula;

-Formação em serviço, colaborando na formação do professor do ensino regular e do professor de educação especial não especializado;

-Efectuar trabalho de consultoria com os pais, estimulando-os a intervir na educação dos seus filhos;

-Efectuar trabalho de consultoria com toda a direcção escolar, na elaboração dos PEI, na formação e coordenação das equipas multidisciplinares, na organização de estudos de casos, etc.

Só um trabalho em equipa é promotor de sucesso das aprendizagens educativas de todos os alunos, permitindo ao professor de educação especial pôr em prática todas as suas funções.

Tudo isto só é possível se houver uma mudança a nível do desempenho por parte dos professores/educadores e dos intervenientes no projecto educativo, para que, os problemas possam ser suprimidos ou minimizados.

É necessário que ocorram mudanças a nível da formação e capacitação de todos os professores para contornarem as diferenças que vão surgindo na sala de aula e na escola, adoptando uma orientação educativa flexível, que vise o desenvolvimento de

-----Projecto de investigação  
(..)”estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor, a progredirem tanto quanto lhes for possível. Isto é, a preocupação com as necessidades de alguns alunos contrapõe-se a preocupação com as necessidades das escolas para atenderem melhor todos os alunos”, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade. (Parecer nº3/99 do Conselho Nacional de Educação: 10). Apesar dos professores terem consciência da importância do trabalho de equipa e de reconhecerem a importância da colaboração no processo de inclusão, estas mudanças não têm sido fáceis. Só “uma comunicação franca e aberta e a disposição para correr riscos em termos profissionais têm sido factores que têm contribuído em grande parte para potenciar o sucesso das equipas de trabalho na redefinição dos seus papéis e responsabilidades (Correia, 2003:50).

A organização do processo ensino aprendizagem, apesar de ser elaborado e implementado pelo professor do ensino regular, necessita do apoio e da colaboração dos diferentes órgãos da escola no sentido de responder às necessidades e interesses da diversidade de alunos que compõem cada turma. Segundo Correia (1997:164), (...) “é essencial uma boa interacção entre professor do ensino regular e o professor de educação especial no sentido de se elaborarem e experimentarem programas de intervenção individualizados dentro do contexto da classe regular. (...) apoiando-se “na utilização de métodos e materiais diversificados, essenciais para o desenvolvimento de estratégias eficazes para crianças com NEE”.

Partindo dos níveis de aprendizagem actual de cada aluno, os professores em conjunto poderão assim perspectivar e desenvolver programas de intervenção que desenvolvam e estimulem a sua aprendizagem. A partir de um processo sistematizado e o mais exaustivo possível de recolha de informação, por cada um dos elementos que constituem a equipa, e o cruzamento e discussão dos dados obtidos que se planificam intervenções eficazes (Correia, 1994:165).

### **3.1.2 O professor do ensino regular**

Sem dúvida que todas estas mudanças sociais, culturais, de flexibilidade curricular, e a preparação dos professores, reforçam a ideia de integração/inclusão como um processo no qual as crianças com NEE são apoiadas para assim poderem participar

-----Projecto de investigação  
no processo ensino aprendizagem com os seus colegas da turma. O professor do ensino regular (professor de turma) deve organizar e estruturar os conteúdos do currículo, e adoptar metodologias específicas para que os alunos com dificuldades de aprendizagem aprendam de uma forma activa e significativa. Não fiquemos com a ideia, de que é possível estabelecer critérios gerais para os alunos com NEE, mas que as capacidades e necessidades do aluno é que determinam o currículo.

Por esta razão é importante não esquecer as dificuldades de cada aluno para que se assegurem resultados mais positivos.

Assim sendo, de acordo com o estabelecido no estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos básico e secundário o Decreto Lei nº 15/2007 no artigo 10º, expressa o cumprimento de determinados deveres do professor de entre as quais salientamos:

- Orientar o exercício das suas funções pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e da equidade;

- Orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objectivo a excelência;

- Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;

- Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho;

- Zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didático-pedagógicos utilizados, numa perspectiva de abertura à inovação;

- Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à auto-avaliação e participar nas actividades de avaliação da escola.

É preciso reconhecer que o professor do ensino regular, é quem tem definitivamente a seu cargo o aluno com NEE. Por essa razão, não basta identificar e procurar atendê-los, é necessário que se ponha em prática estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a progredirem e em especial as que apresentam necessidades educativas especiais.

Citando de um modo geral o Dec. Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro as funções do professor do ensino regular no atendimento a alunos com NEE devem passar por:

-Elaborar o programa educativo individual, juntamente com o docente de educação especial, e os encarregados de educação e quando necessário pelos serviços referidos na alínea a) do nº 1 e no nº 2 do artigo 6º (..)

-Coordenar e aplicar o programa educativo individual, carecendo de autorização expressa do encarregado de educação excepto nas situações previstas no nº 2 do artigo;

-Prestar apoio pedagógico personalizado, para o desenvolvimento de competências específicas;

-Elaborar um relatório dos resultados obtidos por cada aluno com aplicação das medidas estabelecidas no Programa educativo individual, conjuntamente com o docente do ensino especial, psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno;

-Solicitar, sempre que necessário, o apoio dos colegas e dos órgãos pedagógicos e directivos da escola;

À medida que os alunos com e sem NEE realizam uma aprendizagem conjunta na sala de aula, é cada vez mais notória a necessidade de redefinir papéis e responsabilidades no encontro de respostas positivas para cada uma das crianças.

A este propósito Correia (2003:51-52) refere a importância de um trabalho de equipa, reconhecendo que o educador/professor do ensino regular deve:

- Como membro de uma equipa, colaborar com os técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/actividades para todos os alunos, particularmente para os alunos com NEE.

- Funcionar como professor-base de todos os alunos.

- Ser o primeiro responsável pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam incluídos e produtivos.

- Tomar conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com NEE que se encontram incluídos na sala de aula

- Prestar informações, de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, actividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada aluno, regras de aula e expectativas dos alunos.

- Contemplar uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com NEE apresentam.

- Promover as relações sociais positivas entre todos os alunos da classe.

Hoje em dia, para ser professor, como temos vindo a constatar, é necessário estar em constante formação assumindo como profissionais que somos uma educação de qualidade para todas as crianças, com base no princípio de uma escola inclusiva.

## **PARTE II**

### **COMPONENTE EMPÍRICA**

## 1. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A família é o elemento base de toda a educação, como tal tem um papel activo nas diversas fases do desenvolvimento da criança.

Chegado o dia em que a criança entra pela primeira vez no “mundo” escolar (jardim de infância) é essencial que se estabeleça uma estreita relação entre a escola e a família. Pois a escola não pode esquecer que a criança traz consigo uma história de vida, e que só com o auxílio da família poderá contribuir para um desenvolvimento harmonioso da criança.

Através da interacção dos pais na escola estes poderão compreender melhor as necessidades da criança, assim como o seu próprio papel no processo educativo.

Estudos realizados confirmam que as crianças cujos pais participam na escola têm melhor aproveitamento escolar do que aqueles cujos pais se mantêm afastados da escola (Marques, 1993: 9-10). A este respeito Diogo (1998:21) também confirma que o “envolvimento familiar na vida escolar se reflecte positivamente nos alunos, nos encarregados de educação, nos estabelecimentos de ensino e na própria sociedade”.

No entanto a verdade é que a relação escola/família se encontra muitas vezes ligada a questões esporádicas como notas do seu filho, informações sobre saídas, reuniões, deixando assim de lado questões tão importantes como a planificação deliberada de procedimentos educacionais de colaboração e participação na acção educativa do seu filho na escola.

Segundo Becher, citado por Davis (1989) esta situação só será ultrapassável apostando-se no envolvimento parental. Os pais começariam a equacionar a escola enquanto espaço de intervenção e os professores atenuariam o seu sentimento de tecnicismo passando a encarar os pais como parceiros válidos no processo educativo.

A este respeito a Declaração de Salamanca (1994), em prol de uma “Educação para Todos”, acredita e proclama que “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, salientando também que a educação desta crianças com NEE, na qual se enquadra a nossa problemática, “é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais”. Na verdade esta parceria entre escola e família, apesar de ser defendida na Declaração de Salamanca, a nossa realidade aponta para um esquecimento do papel fundamental

-----Projecto de investigação dos pais no desenvolvimento dos seus filhos isto é, “os pais deveriam ser encorajados a participar em actividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efectivas e aprender a organizar actividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio á aprendizagem de suas crianças” (Declaração de Salamanca, 1994: 37).

Assim, reduzir a descontinuidade das relações entre pais e professores é o objectivo do “verdadeiro “envolvimento parental que visa o sucesso educativo. Neste sentido Henderson, citado por Davis 1989: 38, refere que “as crianças cujos pais mantêm contactos com a escola têm pontuações mais elevadas que as crianças com aptidões e meio familiar idênticos, mas privadas de envolvimento parental. As escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar (...)”.

Para que a participação activa dos pais aconteça a escola terá que criar programas de envolvimento familiar, que cativem os pais, e que os mesmos se sintam membros úteis, no desenvolvimento do processo educativo do seu filho.

Quanto mais as famílias se envolvem na educação escolar maior é o sucesso académico que as crianças apresentam. Este sucesso poderá dever-se a uma ajuda directa dos pais (na compreensão das matérias ou na feitura dos trabalhos em casa), ou mesmo indirecta (efeitos a nível da auto-estima e do auto-conceito académico) (Silva, 1994: 24). Neste sentido julgamos que:

*“só a criação de um paradigma novo em que o sucesso escolar seja encarado como o resultado de uma relação produtiva de aprendizagem entre escola, a família, e os próprios alunos, numa forma triangular equilibrada, permitirá atingir os objectivos pretendidos”*  
(Villas, 1994)

A este respeito, o Decreto Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, expressa a necessidade de uma participação efectiva dos pais numa escola que não é mais do que um projecto de educação de uma comunidade que também é a família dos alunos.

Segundo Marques (1993), a participação dos pais nas escolas contribui para o desenvolvimento de dois aspectos fundamentais: a democracia na escola e o aumento da qualidade de ensino.

Quer os pais quer as escolas são dois elementos essenciais à democracia, os primeiros como cidadãos contribuintes e os segundos pelo papel que desempenham na educação cívica dos alunos. Existe uma relação biunívoca entre si. Os pais relacionam-

-----Projecto de investigação  
se com as escolas na medida dos interesses e das capacidades dos seus filhos e ainda como cidadãos podem e devem participar nas tomadas de decisões.

A comunicação entre Escola/família nem sempre é fácil pelo que muitas vezes os professores pouco solicitam ajuda dos pais na resolução de eventuais dificuldades ou problemas que surgem, e estes por sua vez evitam ir à escola, só o fazendo em casos pontuais (nos períodos de avaliação).

Tendo em conta estes pressupostos, resultantes de uma reflexão bibliográfica delimitamos o nosso objecto de estudo – o envolvimento parental no sucesso educativo da criança com NEE - sobre o qual pretendemo-nos debruçar.

Neste sentido entendendo que o envolvimento parental, diz respeito a todo o processo de envolvimento dos pais na educação dos seus filhos nos vários contextos em que esta interage, no sentido de favorecer e maximizar todas as suas potencialidades (Correia, 1997), pretendemos clarificar o tipo de relação, partindo das experiências já vivenciadas e de possíveis estratégias facilitadoras de uma colaboração qualitativa, capaz de ajudar as crianças com trissomia 21 no processo ensino /aprendizagem.

Todo este processo de investigação, como nos refere Quivy (1998)( ...) é o caminhar para algo a descobrir. Todavia não nos devemos esquecer de todas as hesitações, desvios e incertezas que este processo implica, daí a necessidade que temos em definir muito bem as nossas “linhas de orientação”. Para tal importa em primeiro lugar situar a nossa pergunta de partida. “Por várias razões que progressivamente se tornarão evidentes sugerimos a adopção de uma fórmula que a experiência revelou ser muito eficaz. Consiste em elaborar ... uma pergunta de partida” (Quivy, 1998:32). Este mesmo autor, prevê um conjunto de critérios essenciais para formulação da pergunta de partida, que acabará por ser o suporte de todo o nosso trabalho. Assim, a pergunta de partida deve ser:

Formulada de forma clara, de modo a não se prestar a confusões;

Formulada de forma exequível, pois há todo um conjunto de factores que podem condicionar a exequibilidade da investigação, tais como tempo, dinheiro, meios logísticos...

Uma pergunta pertinente, ou seja uma verdadeira pergunta de partida, que aborde o real em termos de análise e não em termos de julgamento moral, pois esta não

-----Projecto de investigação  
é a função da investigação social. Deve-se pois evitar a formulação de perguntas tendenciosas, para as quais à priori já sabemos a resposta.

Para Quivy (1998:41) “ uma boa pergunta de partida será, portanto, uma verdadeira pergunta, ou seja uma pergunta aberta, o que significa que devem ser encaradas à priori várias respostas diferentes e que não se tem a certeza de uma resposta preconcebida”.

Levantada a nossa problemática, estamos conscientes que a mesma será o nosso guia de todo o trabalho científico que nos propomos a investigar. Por isso “a problemática constitui efectivamente o princípio de orientação teórica da investigação (...) (Quivy 1998:100).

Neste contexto procuramos compreender a relação entre a escola e a família levantando a questão:

**Em que medida o envolvimento parental na escola influencia a melhoria das aprendizagens das crianças com Trissomia 21, no Jardim-de-infância?**

Equaciona-se agora os objectivos gerais do nosso estudo, reflectindo sobre a relação escola/família, onde nos interessa:

- Analisar as perspectivas dos pais/ encarregados de Educação na interacção escola/família, no contexto das crianças com NEE
- Analisar as perspectivas dos professores na interacção escola/família, no contexto das crianças com NEE
- Perscrutar sobre o tipo de intervenção/cooperação dos pais e da escola no processo de desenvolvimento da criança com NEE.

O nosso objectivo não se limita apenas a fundamentar estas perguntas, mas visa ajudar a compreender e a melhorar as relações entre a Escola e a família tendo presente o desenvolvimento integral da criança com NEE, proporcionando-lhe um ensino cada vez mais equitativo e eficaz.

## **2. HIPÓTESES E VARIÁVEIS**

As hipóteses surgem como uma possível resposta ao problema a ser investigado, e que será aceite ou rejeitada depois de ser comprovada.

Para Goode e Hatt (1969) in Gil (1995:60) a hipótese “é uma proposição que pode ser colocada à prova para determinar a sua validade”. Ora neste sentido a hipótese é uma tentativa de resposta ao problema.

Para Quivy (1998), a hipótese apresenta-se como uma resposta provisória à pergunta de partida da investigação, podendo desta forma assumir duas formas diferentes:

Numa primeira forma a hipótese apresenta-se como a antecipação de uma relação entre um fenómeno e um conceito capaz de o explicar;

Numa segunda forma a hipótese apresenta-se como antecipação de uma relação entre dois conceitos.

No âmbito de uma perspectiva interventiva e colaborativa por parte dos pais na educação dos filhos na escola, o recurso á implementação de estratégias, não visa apenas o desenvolvimento da criança, mas permitirá “trazer benefícios para os professores e para as escolas”(Davies, 1989). O envolvimento parental é uma questão central no sucesso educativo da criança. É nosso objectivo perceber o tipo de articulação que cada escola mantém partindo do pressuposto que algumas das crianças intervenientes neste estudo poderão estar a usufruir de um envolvimento parental, contribuidor para o seu desenvolvimento académico. É importante que a participação seja uma realidade e que implique toda a comunidade.

A observação dos factos constitui o procedimento fundamental na construção das hipóteses. Daí a importância de referir as implicações da relação escola/família e o seu impacto na capacidade de atingir os objectivos educacionais.

Tendo presente que o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e cooperação das famílias, isto é, se houver uma relação de participação escola/família as hipóteses por nós formuladas, são de acordo com os objectivos e a problemática levantada.

H1- Uma relação de parceria e cooperação entre a escola e a família favorece positivamente as aprendizagens das crianças com Trissomia 21

Variável dependente – as aprendizagens da criança

Variável independente – relação de parceria e cooperação

H2- A continuidade em casa, das actividades efectuadas na escola, influencia no sucesso educativo da criança com Trissomia 21.

Variável dependente – sucesso educativo

Variável independente – a continuidade em casa, das actividades

### **3. DEFINIÇÃO DA AMOSTRA**

Outro passo importante que se segue é sem dúvida a definição do nosso campo de estudo.

Para Quivy (1992:160) campo de análise deve ser bem circunscrito tendo em atenção as hipóteses de trabalho e o que elas ditam relativamente ao campo a analisar; a margem de manobra do investigador relativamente a prazos, recursos, contactos, informações (...).

O nosso campo de análise está situado e contextualizado numa amostra de 4 crianças com Trissomia 21, que frequentem o mesmo estabelecimento de ensino do pré-escolar com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

O Jardim estaria localizado num meio rural, no concelho de Felgueiras. Relativamente à definição da amostra optamos por estudar, como já foi referido, as 4 crianças com Trissomia 21, no seu desempenho educativo. Fazem igualmente parte dessa amostra os seus pais e toda a equipa envolvida no processo ensino aprendizagem. Ao utilizarmos um método intencional de amostragem, isto é, “aceita-se, aqui, que determinado grupo de indivíduos”representa” particularmente bem determinado (...) comportamento e, por esse facto, são escolhidos para o estudo “ (Almeida, Leandro S. e Freire, Teresa,1997: 105).

Assim sendo, contemplamos tanto os educadores do ensino regular, como o Educador de ensino especial, uma vez que os mesmos reúnem toda a informação acerca daquele aluno, e são quase sempre eles que comunicam com a família. No entanto os encarregados de educação/pais também fazem parte desta amostra pois são os que acompanham a criança, estando assim a par do seu desenvolvimento e das actividades que têm sido desenvolvidas.

A nossa investigação é dirigida à testagem de hipóteses onde pretendemos criar as condições para que os dados obtidos sejam significativos para o problema em questão.

## 4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

No decorrer da nossa investigação, o primeiro passo foi a formulação do problema, onde definimos objectivos e elaboramos as hipóteses, articulando-as com a problemática já definida. Posteriormente delimitamos o nosso campo de estudo, onde escolhemos a nossa amostra. Agora segue-se a escolha do instrumento de recolha de dados, que nos irá permitir obter as informações necessárias testando a veracidade ou não das nossas hipóteses. Posteriormente esses dados serão categorizados, tratados e analisados, para que, “nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamento do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e investigação para o futuro”(Quivy, 1998: 211)

O método por nós utilizado é um método intensivo visando o estudo em profundidade de uma problemática.

Nosso trabalho utilizaremos o inquérito por questionário, o qual é uma técnica de investigação que:

*Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse o investigador (Quivy, 1998:190).*

Para este mesmo autor, este tipo de técnica visa a “verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem”( Quivy, 1998:190). Para que esta técnica seja digna de confiança e credibilidade é necessário ter em atenção os seguintes aspectos:

*rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores” ( Quivy, 1998:192).*

Teremos o cuidado de redigir um questionário que possa “traduzir os objectivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”, formulando perguntas simples e claras, respeitando o princípio da objectividade. (Gil, 1995:126). O nosso questionário (conforme anexo ) está organizado em três dimensões de análise: a primeira diz respeito

-----Projecto de investigação  
à identificação pessoal a segunda à relação existente entre a escola e a família e a última  
incide na influência da participação dos pais nas crianças.

Elaboraremos dois questionários distintos, um destinado aos Pais e ou encarregados de educação (anexo 1) e o outro aos educadores (anexo 2). Os questionários serão acompanhados de uma nota introdutória explicativa da sua finalidade, e as questões apresentadas nas duas últimas dimensões tem como objectivo verificar a veracidade das hipóteses por nós levantadas. Assim, sendo na dimensão da relação existente entre escola e família, pretendemos saber por parte dos inquiridos a potencialidade da participação para auscultar na terceira dimensão a importância da participação da família na escola no contexto educativo da criança.

Para aplicarmos os inquéritos por questionários, iremos pedir formalmente uma autorização por escrito à direcção escolar daquela instituição, onde pretendemos mediante uma pequena reunião com todos os inquiridos, explicar-lhes o porquê deste trabalho, desvendando o que se pretende com cada pergunta em particular, motivando-os a colaborar, estabelecendo deste modo, um clima de confiança aquando da sua administração. Como nos refere Ferreira (1986:188) os inquiridores devem ser “capazes de conquistar o entrevistado, mas também de manter a distanciação técnica e competente relativamente este”.

Os questionários seriam entregues aos inquiridos no fim do segundo período, e os mesmos os levariam para casa, para os preencherem com calma e ponderadamente. Teriam um prazo de 15 dias para o fazerem, deixando-os posteriormente na instituição, onde me dirigiria para os recolher.

## **5. METODOLOGIAS DE TRATAMENTO DE DADOS**

A etapa que se segue tem como objectivo, verificar se as informações recolhidas correspondem de facto às hipóteses que foram lançadas. Para Quivy (1998: 211) a análise dos dados recolhidos tem dois objectivos: “ primeiro objectivo desta fase de análise das informações é, a verificação empírica”; e o segundo consiste em “interpretar estes factos inesperados e rever ou afinar as hipóteses para que, nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamento do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro”.

Para este mesmo autor, os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos precisos, capazes de permitir ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações.

Tendo presente os diferentes métodos de análise, é natural que no plano de recolha de informação, se valorize mais intensamente o qualitativo que o quantitativo, isto porque teremos de construir a informação quantitativa que de outro modo não dispomos.

Não nos devemos esquecer que análise das informações compreende três operações: a primeira, a descrição e a preparação dos dados necessários para testar as hipóteses; a segunda a análise das relações entre variáveis e a terceira a comparação dos resultados observados com os resultados esperados a partir da hipótese (Quivy 1989: 216).

Deste modo, estes dados por nós recolhidos, seriam tratados de duas formas dependendo de respeitarem a perguntas abertas ou fechadas. As perguntas abertas seriam tratadas através de análise de conteúdo de carácter temático realçando os principais aspectos considerados pelos inquiridos. As perguntas fechadas seriam também objecto de análise de conteúdo e de tradução em gráficos que nos permitiriam uma melhor interpretação dos resultados, tendo como base os objectivos expressos no suporte teórico do nosso trabalho de investigação. Para tal procuraríamos pontos de convergência e/ou divergência entre os inquiridos e por outro lado analisaríamos a par

-----Projecto de investigação  
questões comuns entre pais e educadores no sentido de entender melhor o ponto de vista de cada inquirido.

Será nosso objectivo, cumprir todas as etapas que integram o processo de análise, isto porque “uma análise de conteúdo será válida, quando a descrição que se fornece sobre o conteúdo tem significado para o problema em causa e reproduz fielmente a realidade dos factos”( Carmo e Ferreira, 1998:259).

Com esta análise dos dados tentaríamos responder à nossa pergunta de partida e inferir da validade ou não das hipóteses consideradas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolhermos como tema de estudo o envolvimento dos pais no Jardim-de-infância pretendíamos sensibilizar e alertar todos, que se encontram de alguma forma ligados ao desenvolvimento educativo da criança, da importância desta relação. Neste contexto foi nossa preocupação, fundamentar a problemática, procurando através da nossa parte teórica e posteriormente da parte empírica analisar a importância da participação dos pais no contexto escolar, identificando os benefícios que de tal envolvimento podem surgir, e ao mesmo tempo verificar quais os obstáculos que se colocam a tal relação.

A questão que se coloca, prende-se com o papel activo dos pais não apenas ligado ao desempenho de factores sociais, mas no apoio directo aos seus filhos colaborando com os educadores, na estruturação de currículos adaptados, às necessidades e interesses da criança. Percebe-se talvez melhor agora a participação dos pais ou encarregados de educação escola se atendermos ao que está legislado na nova Lei nº 3 de 2008 no artigo 3º na primeira alínea, promovendo o “direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relaciona com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo”.

O nosso trabalho de investigação teve como objectivo principal analisar se esta relação de parceria entre o Jardim-de-infância e os pais está enraizada ou não, levando-os a ter uma postura de colaboração e responsabilização.

Neste conjunto de preocupações, nunca foi nossa pretensão fazer generalizações, como se todas as situações vividas em diferentes Jardins-de-infância fossem iguais. No entanto, caso o tivéssemos aplicado na prática poderíamos, perante os resultados obtidos, actuar de forma a contornar os obstáculos ou impedimentos.

Assim, se tivéssemos aplicado o nosso instrumento recorrendo aos métodos e técnicas previstas na nossa componente empírica, talvez pudéssemos dizer que das opiniões recolhidas sobre os educadores, uma participação activa e constante da família acarreta consigo benefícios nas aprendizagens das crianças com NEE, se esses mesmos

-----Projecto de investigação  
pais ao participarem na construção do programa educativo do seu filho, o acompanharem ao longo das actividades propostas, estando assim, mais próximos do contexto educativo, trabalhando lado a lado com o educador em prol da criança. Deste modo poderíamos concluir, tendo presente a nossa hipótese e a nossa amostra (ainda que não representativa) que na relação de parceria e cooperação entre a escola e a família favorece positivamente as aprendizagens das crianças com Trissomia 21, estaria confirmado.

Por outro lado, os dados recolhidos dos inquéritos dos educadores sobre o modo como devem participar, para que a criança alcance resultados positivos nas suas aprendizagens, teria que ser confrontada com a posição dos pais, quanto ao modo como devem participar, o que faria com que a nossa segunda hipótese - a continuidade em casa, das actividades efectuadas na escola, influencia no sucesso educativo da criança com Trissomia 21, não fosse de todo comprovada, uma vez que existem opiniões diferentes acerca do papel da escola e o papel da família.

Ao chegar ao fim deste trabalho de investigação, a sensação com que ficamos é que este estudo ainda não está acabado, e assim sendo, será nosso objectivo aplicá-lo logo que possível no terreno a fim de se poderem obter dados concretos.

Concluimos assim, que, para haver uma acção educativa com sucesso é fundamental a cooperação entre as duas entidades (Jardim-de-infância e família) que, com papéis complementares, contribuem para a aquisição de novas aprendizagens. Todo este envolvimento, e cooperação por parte das famílias no Jardim-de-infância, é um processo delicado, para o qual os educadores devem estar sensibilizados, pois têm em mãos a tarefa primordial de estabelecer a “ponte de entendimento” com a família. Neste sentido, é importante que os educadores adquiram formação contínua, fundamentalmente naquilo que diz respeito à representação, actualização e aperfeiçoamento de métodos, técnicas e programas de intervenção, de forma a serem capazes de darem respostas às exigências da educação da sociedade actual.

Como já referimos atrás, este trabalho não terminaria aqui. Poderíamos igualmente explorar, novos caminhos que provavelmente poderiam surgir se fosse aplicado no terreno. Por exemplo, modelo de gestão da própria escola favorece uma maior participação da família, poderia passar a ser o nosso ponto de partida. Existe todo

-----Projecto de investigação  
um conjunto de indicadores que acabam por se transformar noutros pontos de investigação.

Sendo o trabalho um estudo exploratório, as nossas expectativas estão voltadas para os efeitos benéficos que o envolvimento parental transcreve para o sucesso educativo das crianças com NEE, verificando “abertura” e aceitação por parte dos pais e do próprio Jardim de infância (educadores) em proporcionar actividades a serem desenvolvidas pelos pais em casa, trabalhando assim em conjunto para o mesmo objectivo.

No entanto não podemos deixar de referir que este projecto de investigação, contribuiu de forma positiva para o nosso crescimento pessoal e profissional, nomeadamente na forma de pensar, agir e ser na Educação. Agora, estamos muito mais atentos e mobilizados para a importância de uma participação activa e constante no processo ensino/aprendizagem de todas as crianças assegurando o nosso compromisso de construir uma Escola para todos.

Neste sentido teríamos a obrigação sensibilizar os pais e a própria escola (profissionais) para o cumprimento do que vem estabelecido na legislação (como foi referido acima), implementando instâncias de participação dos pais e das famílias na vida da escola, proclamando “venham à escola quando precisarem. A escola não é nossa; é de Todos nós “ – abrindo-se um novo quadro (...) de relação que se quer agora partilhada entre grupos representativos de “parceiros” educativos – a escola cada vez mais é de todos (Ballion, 1982, citado por Rocha, 2005: 140)

## BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, J. C. (1994) *A outra Face da Escola*. Lisboa: Ministério da educação
- AINSCOW, M.;PORTER, G. e WANG, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALMEIDA, Leandro S. e FREIRE, Teresa (1997) *Metodologia de Investigação em Psicologia*. Coimbra: APPORT
- BAIRRÃO, J. (1994) *A Perspectiva ecológica na avaliação de crianças com NEE e suas famílias: O caso da intervenção precoce*. In Revista Inovação nº 7,pp: 37-48
- CARMO, H. e FERREIRA M.M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA, L.M. (1996). *Intervenção Precoce: Do atendimento Directo ao Envolvimento Parental*. In revista Saber Educar, nº 1
- CORREIA, L.M. (1997) *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- CORREIA, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora
- CORREIA L. M. e SERRANO, A.M. (1998). *Intervenção Precoce Centrada na Família- uma perspectiva ecológica de atendimento*. In CORREIA e SERRANO (orgs), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: das práticas Centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto, Porto editora, pp:11-32
- CORREIA L.M. e SERRANO, A.M. (1996) *Intervenção Precoce: Novos Desafios nas Formas de envolvimento Parental*. In Revista Sonhar, Maio/Agosto, pp:15-28.
- CORREIA, L. M. e GONÇALVES, C. F. (1993). *Planificação e Programação em Educação Especial*. In L. ALMEIDA, (Ed.) *Capacitar a escola para o sucesso*. Porto: Edipsico.
- CORREIA, L.M. e SERRANO, A.M. (1995). *Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades Educativas especiais nas classes regulares*: Porto: Porto Editora
- CORREIA, L.M. e SERRANO, A.M. (1997) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

- CUNNINGHAM, C. (1987 a). *El Síndrome de Down: Una introducción para Padres*. Barcelona, Paidós, SAICF
- CUNNINGHAM, C. (1990 b) *El Síndrome de Down: Una introducción para Padres*. Barcelona, Paidós, SAICF
- DARDIG, J. (2006), *A importância dos pais na Educação Especial*, Educare hoje (edição especial), 4, p: 32-33.
- DAVIES. D. (1989) *A escola e as famílias em Portugal – realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DAVIS, D., MARQUES, R.; SILVA, P. (1992). *Os Professores e as Famílias a Colaboração Possível*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- DIEZ, J.J. (1982). *Família – Escola, Uma relação Vital*. Porto: Porto editora
- DIOGO, J. M.L. (1998) *Parceria, Escola – Família. A caminho de uma educação participada*. Porto.: Porto Editora
- FERREIRA, V. (1986). *O Inquérito por Questionário na Construção de dados Sociológicos*. In SILVA e PINTO (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp: 165-196
- FLORÉZ, J. e TRANCOSO, M. V. (1991). *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona, Salvat.
- FONSECA, V. (1989) *Educação Especial*. Editorial Notícias
- FONSECA, V. (1989). *Educação Especial Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Noticias.
- FUNDACIÓN CATALANA SÍNDROME DE DOWN (1996). *Síndrome de Down, Aspectos médicos y Psicopedagógicos*. Barcelona, Masson, S.A.
- GII, A.C. (1995). *Métodos e Técnicas de pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas
- KUMIN, L. (1979). *Como Favorecer las Habilidades Comunicativas de los Niños con Síndrome de Down*. Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.
- LÉFEVRE, B. H. (s/d). *Mongolismo: estudo psicológico e Terapeutico multiprofissional do Síndrome de Down*. Almed
- LEWIS, V. (1991). *Desarrollo y Deficit: Ceguera, Sordera, Deficit Motor, Síndrome de Down, autismo*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- LÓPEZ, J. F. G. (1995) *Nuevas perspectivas en la Educación e integración de los Niños com Síndrome de Down*. Barcelona, Paidós.

- MARQUES, R. (1993). *A Escola a Família e a Comunidade*. In DAVIES, D. et Al., *Quando a escola colabora com a família - Novas perspectivas*. IPEP, Escola Superior de Santarém, pp: 4-37
- MARQUES, R. (1993). *A escola e os pais com o colaborar?*. Lisboa: Texto Editora
- MOOR, I. M. H. e Al ((1994) . *Intervenção Precoce em crianças com Perturbações de desenvolvimento*. In Revista Integrar, nº 4, pp: 9-18.
- MORATO, P.P. (1995). *Deficiência Mental e aprendizagem*. Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação.
- MURRILLO, F. H. (1993). *Estimulación Temprana y Síndrome de Down*. Programa Páratico para el enguage expressivo en la primeira infância. Valência, Promolivro.
- MUSITU, O. G. ; ROMÁNS, J. M. e GARCIA, F.H. (1988). *Familia Y Education*. Labor Universitária.
- NIELSEN, L. B. (1999). *Necessidades Educativas especiais na sala de aula*. Porto, Porto Editora.
- PALHA, M.(1991). *Protocolo de Trissomia 21*. Lisboa.
- PINTO, A.J. M. (1991) . *Subsídios para a avaliação de uma experiência de intervenção precoce com o programa Portage*. In Tese de Mestrado da Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação. Porto, Universidade do Porto.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ROCHA, C. (2005) *Relação escola família*. In STOER, S. R., SILVA, P. (orgs), *Escola-Família . Uma relação em progresso de reconfiguração*, Porto: Porto Editora, pp:138-143
- SAMPEDRO, M.; BLASCO, G.M.G. e HERNANDÉZ, M. (1993) *A Criança com Síndrome de Down*.In RAFAEL BAUTISTA (Orgs); *Necessidades Educativas especiais*, Coleção Saber Mais, Dinalivro, pp: 225-248.
- SELIKOWITZ, M. (1990). *Síndrome de Down. New York*. Oxford University Press.
- SILVA, M. I.(1996). *Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar*. Lisboa. Departamento da Educação Básica.
- SILVA, P. (1994). *Escola-Família: uma relação armadilhada?* In Revista ESES, Santarém, nº 5 Janeiro, p:24.

SOUSA, F.A. (1998). Crianças (con)fundidas entre a Escola e a Família -Uma perspectiva das escolas para os alunos com NEE. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção nas áreas das NEE. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

VAZ, C.M. (1995). O Professor de Apoio de Educação Especial- Um Agente de Mudança em contexto de Colaboração. Coimbra: Editora Fora do Texto

VILLAS, A. B. (1994) Relação Escola-Família inserida na problemática das reformas curriculares. In Revista ESES, Santarém, nº 5 Janeiro, p:13.

## **LEGISLAÇÃO**

- Decreto Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro
- Decreto Lei nº 46/86 de 14 de Outubro
- Decreto Lei nº 43/89 de 3 de Janeiro
- Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro
- Decreto Lei nº 172/91 de 10 de Maio
- Decreto Lei nº 270/98 de 1 de Setembro
- Decreto Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro
- Decreto Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio
- Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto
- Despacho conjunto nº 105/97 de 30 de Maio
- Parecer nº 3/99 de 17 de Fevereiro

## **ANEXOS**

## **ÍNDICE**

Anexo 1 – Inquérito por Questionário dos Encarregados de Educação

Anexo 2 - Inquérito por Questionário dos Educadores