

**Andreia Isabel da Palma Horta**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar**  
**2012**

**“Qual o papel da educadora e de todos os parceiros educativos  
no apoio educativo a uma criança com trissomia 21.”**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

**Sob orientação de:**

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Helena Ralha Simões**

## Resumo

O relatório aqui apresentado tem como objetivo investigar qual a importância da articulação do trabalho da educadora com os vários intervenientes educativos no desenvolvimento de uma criança com trissomia 21. Pretendo ainda com este estudo abordar algumas noções básicas sobre a trissomia 21 e ver qual a interação que existe entre todos os intervenientes educativos e o contributo de cada um no desenvolvimento destas crianças. Foco em especial o tipo de trabalho que é realizado pela educadora na sala de atividades, pois estas crianças têm características muito próprias, devendo, por isso, a sua integração socioeducativa ser realizada o mais adequadamente possível.

Segui uma metodologia de observação direta e participativa, assumindo uma natureza qualitativa, que valoriza a ação e a investigação como meios fundamentais de construção de saberes e de procura das respostas às perguntas, que se colocaram sobre a temática, no decurso da minha intervenção, durante a prática de ensino supervisionado.

**Palavras-chave:** necessidades educativas especiais, trissomia 21, educação pré-escolar, inclusão, envolvimento parental.

## Abstract

The present report aims to investigate the importance of kindergarten teacher's joint work with the various educational agents involved in therapeutic support of children with trisomy 21. This study aims to address some matters about trisomy 21 and also aims to see the existing interaction between all educational agents, and their respective contribution for these children's development. It focuses, in particular, the type of work being performed by kindergarten teacher in the classroom, since these children have very specific characteristics, which makes their inclusion in the educational context rather complex. Methodology, qualitative in nature, used direct observation with participation of the observer, which enhances action and an investigative attitude as the basic means of knowledge construction.

An attempt was made to clarify the issues surrounding the chosen subject in the context of the supervised teaching practice performed within the master program.

**Key-words:** special needs in education, trisomy 21, pre-school education, inclusive education, parental involvement

**“ Educação não transforma o Mundo.  
Educação muda pessoas.  
Pessoas transformam o Mundo.” (Paulo Freire)**

## **Agradecimentos**

Este presente relatório só foi possível de realizar com o apoio, cooperação e solidariedade de algumas pessoas. A todas elas o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha mãe e à minha avó e tia maternas, pois sem o seu apoio, a sua ajuda, compreensão e paciência nada teria sido possível. Estas são três das quatro pessoas a quem devo tudo o que sou hoje e que sempre me têm apoiado na minha vida, proporcionando-me mais esta etapa na minha vida académica, pois foi com muito esforço de todas que conseguimos ultrapassá-la. A quarta pessoa a quem agradeço é a minha estrela guia, o meu anjinho da guarda, o meu avô que, apesar de neste último ano já não ter estado entre nós, continua bem presente em tudo o que faço. Agradeço também a todos os membros da família materna por sempre terem acreditado em mim e me terem sempre apoiado.

Quero também agradecer à Professora Doutora Helena Simões por todo o apoio que me deu ao longo deste relatório, pela forma como orientou a execução deste trabalho, bem como pelos incentivos e confiança que sempre me transmitiu.

Quero ainda agradecer a todas as pessoas da instituição onde estagiei por todo o apoio que também me deram, principalmente à educadora cooperante Fátima Simão, assim bem como à Professora Doutora Olga Ludovico que supervisionou a prática pedagógica, por todo o apoio que me deu ao longo de todos os meses de estágio. Agradeço também à minha colega de estágio por todas as horas que passámos juntas, pois crescemos as duas durante todo o estágio.

Por último, mas não menos importantes, agradeço a todos os amigos que estiveram a meu lado durante todos estes meses, e que compreenderam as minhas ausências e, por vezes, o meu mau humor.

## Índice Geral

Resumo.....	i
Abstract .....	ii
Agradecimentos .....	iii
Índice de Gráficos .....	vi
Índice de Imagens .....	vi
Índice de Tabelas.....	vi
Introdução.....	1
I- Caracterização do Contexto .....	4
1.1 Caracterização do meio sociogeográfico .....	5
1.2. Organização do ambiente educativo .....	7
1.2.1. Caracterização da Instituição .....	7
1.2.2. Recursos humanos .....	9
1.2.3. Recursos materiais da valência de Jardim de Infância.....	10
1.2.4 Organização do espaço e do tempo .....	10
1.3 Caracterização do grupo .....	12
1.4. Caracterização dos educandos quanto ao agregado familiar .....	15
II- Enquadramento Conceptual .....	20
1. Perspetiva histórica acerca da trissomia 21.....	21
1.1. Conceito .....	22
1.2. Tipos de trissomia 21 .....	22
1.3. Possíveis causas.....	23
1.4. Características típicas das crianças com trissomia.....	24
1.4.1 Características físicas .....	24
1.4.2. Características psicomotoras .....	25
1.4.3. Desenvolvimento cognitivo.....	26
1.4.5. Desenvolvimento psicossocial .....	26
1.4.6. Desenvolvimento da linguagem.....	27
2.1 Relação Jardim de Infância/Família.....	29
2.1 A importância da cooperação Jardim de Infância/Família.....	29
2.2. A Intervenção precoce como meio facilitador do desenvolvimento global da criança com trissomia 21.....	32

2.3. Participação dos pais.....	33
2.4 Barreiras ao envolvimento dos pais.....	36
2.5 Estratégias de participação .....	37
3. Contexto jardim-de-infância .....	41
3.1. Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Pré-Escolar.....	41
3.2 A função do Educador de Infância .....	43
3.3. A função do técnico de ensino especial .....	45
III- Metodologia.....	50
1. Introdução.....	51
2. Natureza do estudo.....	51
2.1. Características da investigação qualitativa .....	51
2.2. Objetivos do estudo .....	52
2.3. Explicitação da problemática em estudo .....	52
2.4. A pergunta de partida .....	54
2.5. Questões de investigação .....	55
2.6. Sujeitos envolvidos no estudo – a definição da amostra.....	56
2.7. Instrumentos .....	57
IV- Apresentação e interpretação dos dados.....	60
1. Apresentação e análise dos dados.....	61
2. Análise crítica dos resultados.....	66
V- Considerações finais .....	68
VI- Referências bibliográficas .....	73
Referências Bibliograficas .....	74
Outras referências consultadas:.....	76
Legislação .....	76
Outros documentos .....	76
VII-Anexos .....	78
Anexo I.....	79
Anexo II.....	81
Anexo III.....	83
Anexo IV .....	85
Anexo V .....	87

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição do grupo por idades .....	13
Gráfico 2 – Situação Profissional dos Pais .....	15
Gráfico 3- Habilitações Literárias dos Pais .....	17
Gráfico 4 – Número de Inquiridos.....	61
Gráfico 5-Número de respostas às perguntas.....	62
Gráfico 6- Resposta à pergunta dos aspetos positivos .....	63
Gráfico 7- Resposta à questão dos aspetos negativos .....	64
Gráfico 8- Respostas à questão dos aspetos a melhorar .....	65

## Índice de Imagens

Imagem 1- Planta da Sala.....	11
-------------------------------	----

## Índice de Tabelas

Tabela 1- Horário da Instituição .....	8
Tabela 2- Horário das Educadoras .....	9
Tabela 3- Recursos Humanos da Instituição .....	9
Tabela 4- Recursos Materiais .....	10
Tabela 5 – Rotina da Sala de atividades .....	12
Tabela 6 – Composição do grupo por sexo .....	13
Tabela 7- Profissões dos Pais .....	15
Tabela 8- Profissões das Mães .....	17
Tabela 9 – Residência das Crianças .....	18
Tabela 10 – Número de Irmãos.....	19

## Introdução

O presente relatório incide sobre um estudo que foi realizado em contexto de jardim-de-infância, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (a partir daqui designada de IPSS) situada no concelho de Faro em que decorreu a minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré – Escolar, na qual está integrada uma criança com trissomia 21.

A escolha do tema, que focalizei mais aprofundadamente durante o meu estágio, prende-se com o facto de ter uma grande afinidade com esta problemática, pois estou motivada para vir a realizar uma especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, uma vez que esta área sempre despertou em mim um enorme interesse, o que me leva a preocupar sobretudo em saber qual a melhor forma de uma educadora adequar o seu trabalho às necessidades específicas destas crianças, promovendo como fator indispensável o envolvimento dos pais na situação educativa; para tal, tentei identificar a ligação e o tipo de interação que existe entre a educadora de infância e a técnica de Educação Especial, aspetos que considero ser essencial ter em conta.

Por outro lado, importa referir, que a inclusão destas crianças no trabalho realizado em sala de atividades levanta algumas dificuldades; por esse motivo, procurei ver se a criança com trissomia 21 estava integrada nas atividades do grande grupo ou se realizava sobretudo atividades isolada do grupo e em que circunstâncias ocorriam estes dois tipos de situações.

Apesar de tudo o que referi, não foi fácil a escolha deste tema, na sua particular focalização, pois antes de começar a prática pedagógica tinha já em mente alguns temas para os quais podia dirigir o meu estudo, entre os quais se encontrava também o tema das necessidades educativas especiais, mas num lugar secundário; contudo, quando comecei a realizar a prática deparei com uma criança com trissomia 21 e, desde logo, me “apaixonei” por ela tendo então a certeza de que seria este o tema que iria ser tratado no meu relatório final de mestrado. Sendo assim, a questão/problema da minha

investigação foi a seguinte: Necessidades Educativas Especiais - Qual o papel da educadora e de todos os parceiros educativos no apoio educativo a uma criança com trissomia 21?

Tomando como pressupostos as afirmações contidas no princípio geral da Lei-Quadro da educação pré-escolar (Decreto-Lei nº Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), podemos afirmar que *“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação 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”*.

Efetivamente é essencial que todas as crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos frequentem e sejam devidamente integradas na Educação Pré - Escolar, mas também, é muito importante, a formação dos profissionais da Educação Pré-Escolar nesta área da Educação Especial. Sendo esta a primeira etapa da Educação Básica, que visa o desenvolvimento integral da criança e tem características próprias que a distinguem dos outros níveis de ensino, baseando-se em ambientes educativos estimulantes, acolhedores e favorecedores das aprendizagens ativas e de experiências significativas, constituindo muitas vezes o seu primeiro contacto com um mundo social mais alargado do que o do ambiente familiar. Tal como já foi referido anteriormente a *“Educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)”*.

A educação pré-escolar é muito importante na inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (daqui em diante designadas como NEE) pois, segundo o despacho nº 5220/97 de 4 de agosto que expressa as orientações curriculares para educação pré-escolar, *“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. (...) adotando uma “pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais”*. (Despacho nº 5220/97:134).

No entanto, a inserção destas crianças no ensino regular, não garante, por si só, uma prática inclusiva de ensino. De facto, as condições necessárias para a existência de

uma escola inclusiva passam pelo “*bom funcionamento do estabelecimento educativo; o envolvimento de todos os intervenientes - profissionais, crianças, pais e comunidade e pela planificação em equipa*”, aspetos estes que se tornam indispensáveis no processo educativo a desenvolver na educação pré-escolar (Despacho nº 5220/97: 135).

Neste relatório, para além da caracterização do contexto, procurei também fazer referência à panorâmica geral sobre o que são as NEE e, em particular, às que decorrem da trissomia 21, salientando o papel positivo que a presença de uma criança com esta patologia pode representar no desenvolvimento das outras crianças presentes na sala, bem como a importância de uma boa relação e colaboração entre todos os intervenientes educativos para um desenvolvimento equilibrado desta criança. A trissomia 21, também conhecida como Síndrome de Down ou como mongolismo, caracteriza-se pela presença total ou parcial de um cromossoma extra no par 21, constituindo uma das principais causas de deficiência mental de origem genética (Morato, 1994).

Em consequência desta alteração cromossómica, os indivíduos com trissomia 21 evidenciam sinais físicos, clínicos e psicológicos característicos. Estes indivíduos conseguem adquirir competências ao longo da vida da mesma forma que as outras, conseguindo mesmo alcançar bons níveis de autonomia pessoal e social. Embora, habitualmente, precisem de mais tempo e de estratégias adequadas (Morato, 1994; cit in Troncoso & Cerro, 2004).

Dá-se o nome de comportamento adaptativo à eficiência ou grau de eficácia com o qual o indivíduo atinge os níveis padronizados de independência pessoal e responsabilidade social, esperados para a mesma idade e grupo cultural. Este comportamento está associado a habilidades e dificuldades específicas inseridas num contexto ecológico, onde as diferentes esferas constituintes do homem (físico-biológica, afetivo-emocional, socioeconómica, académico-cultural e cognitiva) desempenham um papel fundamental na evolução e sucesso do processo de ensino-aprendizagem”.

# **I-Characterização do Contexto**

## 1.1 Caracterização do meio sociogeográfico

O jardim-de-infância onde desenvolvi o trabalho que, em parte, influenciou o presente estudo, encontra-se situado na cidade de Faro, mais propriamente na parte mais antiga da cidade. Esta é constituída essencialmente por ruas estreitas, que contrastam, assim, com a amplidão de alguns largos como o de São Francisco e da Sé, ruas essas que são ladeadas por casas típicas da zona algarvia cuja construção remonta predominantemente ao início do século XX. A população residente nesta zona é, na sua maioria idosa, constituída por pessoas com um nível socioeconómico médio-baixo.

É também nesta zona da cidade que se encontram alguns serviços muito importantes para a vida da cidade, como, a Câmara Municipal, o Governo Civil, entre outros.

Esta zona também é muito rica em recursos educativos, pois nela se situam, por exemplo, o Centro de Ciência Viva e vários museus, duas bibliotecas, o Instituto Português da Juventude, o Conservatório Regional do Algarve, o teatro Lethes e o teatro das Figuras (teatro municipal de Faro).

De outro ponto de vista, a zona da cidade velha também tem edifícios ligados ao catolicismo, como o Paço Episcopal, a Igreja da Sé, bem como outras igrejas e capelas. Perto do jardim-de-infância.

Também se encontram as muralhas da cidade e dois dos seus arcos mais importantes, o Arco do Repouso e o Arco da Porta Nova, e algumas das ruas mais importantes do comércio tradicional desta cidade, de onde se destaca a rua de Santo António.

Como produtos do seu artesanato, destacam-se os cestos e louças e no que diz respeito à gastronomia, evidenciam-se os pratos ligados ao mar, dada a proximidade da cidade com este, mas também os produtos frescos ligados com a serra do Caldeirão, e em particular, a nível de doçaria, os figos com amêndoa.

Realizam-se anualmente na cidade de Faro duas feiras, muito próximas da instituição, pois têm lugar no largo de São Francisco: designadamente, a Feira de Nossa Senhora do Carmo, a 16 de Junho, e a Feira de Santa Iria, entre 20 e 30 de Outubro.

No que diz respeito à educação, a cidade de Faro dispõe apenas de um jardim-de-infância da rede pública, o que é uma grande lacuna pois numa cidade que é capital de distrito só existir um jardim-de-infância público levanta alguns problemas. A maioria dos jardins de infância, são IPSS's, o que levanta menos problemas aos pais, pois tendo em conta o estado em que o nosso país se encontra, prevê-se, que cada vez seja mais difícil pagar uma mensalidade muito elevada num jardim de infância privado, e estas instituições pautam as mensalidades de cada criança de acordo com os vencimentos da família. No que respeita aos outros níveis de ensino, o mesmo já não sucede, pois existem escolas de primeiro ciclo espalhadas por toda a cidade: existem quatro estabelecimentos escolares de 2º e 3º ciclo, e três estabelecimentos de ensino secundário.

Nos anos oitenta, a Universidade do Algarve entrou em funcionamento, o que veio trazer muito movimento a esta cidade. Nos dias de hoje, a cidade é muito mais movimentada nos meses letivos do que nos meses de verão: efetivamente na altura em que o que significa também que o turismo nesta região tende a diminuir na chamada época baixa, com o recomeço das aulas a cidade anima-se pois o número de estudantes que ingressam no ensino superior tende a aumentar.

A cidade de Faro conta ainda com várias instituições de apoio à infância, instituições que acolhem crianças oriundas de famílias carenciadas, como é o caso da Casa de Santa Isabel, o Refúgio Aboim Ascensão e a Casa dos Rapazes.

Pelo facto da região Algarvia ser muito procurada por turistas, a cidade de Faro conta com um aeroporto com um grande fluxo aéreo, secundado, em terra, por uma satisfatória rede de transportes servida pelo comboio e por vários autocarros intercidades.

## **1.2. Organização do ambiente educativo**

### **1.2.1. Caracterização da Instituição**

A instituição, inicialmente, só tinha a valência de lar de jovens. Depois de enfrentar alguns problemas financeiros e de ter estado encerrada para obras, reabre em 1978.

No ano letivo de 1981/1982, começou a funcionar o jardim-de-infância no local onde se situa hoje a secretaria. Era apenas constituído por uma sala heterogénea, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que eram acompanhadas por uma educadora e por uma auxiliar. Atualmente, o jardim-de-infância encontra-se no mesmo edifício que a creche, que foi construída em 1987.

O jardim-de-infância funciona no rés-do-chão do edifício novo e é constituído por três salas: uma para crianças de 3 anos, outra para as de 4 anos, e ainda outra heterogénea; num edifício à parte, ainda existe mais uma sala para crianças de 5 anos. O edifício do jardim-de-infância conta ainda com 2 casas de banho, uma para os adultos e uma para as crianças, uma sala de vestuário para as funcionárias, uma sala de arrumos e uma sala onde as educadoras realizam as suas planificações. Este edifício tem ainda um refeitório e um espaço exterior amplo (com cerca de 102 m<sup>2</sup>), onde quando está bom tempo, as crianças brincam, o qual está equipado com material lúdico diverso, designadamente, um escorrega, uma espécie de barco, e várias casinhas denominadas de casinha das bonecas.

O jardim-de-infância conta com atividades de enriquecimento curricular, tais como o inglês e a música, e ainda, com atividades extracurriculares como a natação, que é realizada na própria instituição pois esta possui uma piscina coberta, e ainda ginástica, sendo esta última atividade realizada fora da instituição.

A valência de lar de jovens acolhe cerca de 37 jovens com idades compreendidas entre os 5 anos e os 25 anos, todas elas de famílias em risco ou disfuncionais. Estas jovens estão em todos os níveis de ensino desde o primeiro ciclo até ao secundário, com exceção de cinco delas que frequentam o ensino universitário; todas as jovens têm oportunidade de frequentar atividades extracurriculares se o desejarem.

A creche funciona no primeiro andar do jardim-de-infância, recebendo crianças desde os 4 meses. É constituída por um berçário, uma sala para bebés de 1 ano e uma outra sala para crianças de 2 anos.

A cozinha é comum às três valências. Nela trabalha uma cozinheira responsável por todas as etapas do serviço alimentar, desde o aprovisionamento até a confeção dos alimentos. Esta funcionária é auxiliada por uma ajudante de cozinha. Existe ainda uma lavandaria cuja funcionária é responsável por toda a roupa da instituição. Existe também uma costureira.

O horário de funcionamento da creche e do jardim-de-infância é das 8h até as 19:15h, encerrando, como é de norma, ao fim de semana, na segunda-feira e na terça-feira de carnaval, na quinta-feira Santa, no dia 24 de Dezembro e no dia 1 de Janeiro.

O valor a pagar pela componente de apoio à família é estipulado pela direção depois de uma análise à situação económica de cada família.

### **1.2.1.1. Horário de funcionamento da instituição e Horário das Educadoras do Pré-Escolar**

**Tabela 1- Horário da Instituição**

<b>Horário da Instituição</b>
<b>8h às 19h</b>

Este horário permite assim uma maior flexibilidade para responder às necessidades dos pais que trabalham fora da cidade ou que entram cedo e saem tarde dos seus trabalhos. Embora o período de acolhimento, entre as 8h-9h e o período de prolongamento entre as 17h e as 19h seja feito por uma auxiliar, é assumido rotativamente entre as quatro auxiliares das quatro salas do pré-escolar.

**Tabela 2- Horário das Educadoras**

**Manhã 9h às 12:45h**

**Tarde 13.45 às 17h**

O horário das educadoras é entre as 9 e as 17 horas com uma hora de intervalo para almoço, entre as 12.45 e as 13.45h.

## **1.2.2. Recursos humanos**

**Tabela 3- Recursos Humanos da Instituição**

<b>Cargo</b>	<b>Número de funcionários</b>	<b>Valência</b>
<b>Educadora de Infância</b>	6	Creche e Jardim de Infância
<b>Professoras</b>	2	Lar de Jovens
<b>Auxiliares de ação educativa</b>	9	Comuns às 3 Valências
<b>Diretora técnica</b>	1	Creche e Jardim-de-Infância
<b>Psicóloga</b>	1	Lar de Jovens
<b>Auxiliar de limpeza</b>	3	Comuns às 3 Valências
<b>Cozinheira</b>	1	Comum às 3 Valências
<b>Ajudante de Cozinha</b>	1	Comum às 3 Valências
<b>Costureira</b>	1	Comum às 3 Valências
<b>Funcionária de Lavandaria</b>	1	Comum às 3 Valências
<b>Funcionárias Administrativas</b>	2	Comum às 3 Valências
<b>Vigilantes</b>	6	Comum às 3 Valências

Como se pode verificar da leitura da tabela anterior, toda a instituição dispõe do apoio de vários funcionários, alguns deles comuns às três valências e outros afetos somente a uma delas.

### 1.2.3. Recursos materiais da valência de Jardim de Infância

Tabela 4- Recursos Materiais

Refeitório	1
Televisões	4 (uma por sala)
Rádio	1 (encontra-se na sala das educadoras)
DVD	4 (um por sala)
Computador	1 (sala das educadoras)
Frigorífico	1 (refeitório)

A tabela anterior permite-nos ver que a valência de jardim de infância está apetrechada dos mais variados materiais. Por outro lado, importa ainda referir que todas as salas desta mesma valência dispõem ainda de vários materiais educativos que são utilizados em todas as salas destinadas a serem usadas pelas crianças.

### 1.2.4 Organização do espaço e do tempo

Imagem 1- Planta da Sala



A imagem anterior procura mostrar como é a sala, que não é muito ampla mas que está de acordo com os critérios do Ministério da Educação, uma vez que dispõe de cerca de 2 m<sup>2</sup> por cada criança, perfazendo um total de 50 m<sup>2</sup> de área total. É uma sala com bastante luz natural e em que as diferentes áreas se encontram bem divididas, embora não estejam identificadas com os símbolos ou com o nome peculiar a cada área de modo o que ajudaria as crianças a começarem a familiarizar-se com o registo escrito.

Outro ponto menos positivo, no que se refere à organização da sala e à gestão do grupo, é o facto das diferentes áreas também não terem número limite de crianças que podem estar simultaneamente em determinada área. Todas estas áreas podem vir a ser alteradas de acordo com as necessidades e com os interesses das crianças como, por exemplo, a área dos brinquedos que pode passar a ser a zona consultório médico.

No que diz respeito à rotina diária da sala de atividades, esta está organizada como mostra a tabela seguinte, embora às segundas-feiras ocorra a atividade de enriquecimento curricular de Inglês a meio da manhã; às quartas-feiras, de quinze em quinze em dias, tem lugar a aula de Natação e, às sextas-feiras, acontecem as atividades de enriquecimento curricular de Inglês e de Música.

<b>9h00 – 9h30</b>	<b>Acolhimento</b>
<b>9h30 – 11h15</b>	<b>Atividades dirigidas</b>
<b>11h15 – 11h40</b>	<b>Recreio e higiene/colocação das camas</b>
<b>12h00 – 13h00</b>	<b>Almoço</b>
<b>13h00 – 15h00</b>	<b>Sesta</b>
<b>15h00 – 16h00</b>	<b>Levantar e higiene/arrumação da sala</b>
<b>16h00 – 16h45</b>	<b>Lanche</b>
<b>16h45 – ...</b>	<b>Início da hora de saída</b>

Tabela 5 – Rotina da Sala de atividades

### 1.3 Caracterização do grupo

A sala do grupo que acompanhei durante a minha prática de ensino supervisionada é uma sala heterogénea com um grupo com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Este grupo é constituído por apenas 22 crianças, uma vez que se encontra incluída uma criança com trissomia 21 nesta sala.

Tabela 6 – Composição do grupo por sexo

SEXO DAS CRIANÇAS
FEMININO 12
MASCULINO 10

Gráfico 1 – Distribuição do grupo por idades



A maioria das crianças desta sala já frequentou o jardim-de-infância em anos anteriores, assim: 16 delas estiveram antes integradas nesta sala, 6 vieram este ano pela primeira vez, 1 das quais, com 5 anos, está a frequentar o jardim-de-infância pela primeira vez, tendo estado antes ao cuidado da avó. Das 16 crianças que referi anteriormente, destaca-se uma menina com trissomia 21, que tal como as crianças que entraram este ano para a sala, se encontra bem integrada.

Neste grupo, normalmente, não existem conflitos, procurando os mais velhos ajudar os mais novos e tendo todas as crianças uma especial atenção para com a menina com trissomia 21. Os mais velhos procuram ajudar os mais novos quando estes têm dificuldades na realização de alguma tarefa, no que diz respeito à especial atenção que todos eles têm para com a criança com trissomia 21 é notória essa atenção em todas as atividades realizadas, como sucede, por exemplo, quando a criança tem algum comportamento menos correto e todos lhe chamam a atenção e vêm dizer a um dos adultos o que a criança fez de errado.

É ainda um grupo espontâneo, participativo, curioso, com um grande espírito de entreajuda e de cooperação, muito interessado e participativo, que mostra especial interesse pelas atividades de expressão musical e motora, sendo que a área de expressão plástica é aquela pela qual eles mostram menos interesse (e daí ser uma área que se tenha ainda que explorar muito), principalmente na parte do desenho, já que, no que respeita a colagens e pintura, a maioria revela um desenvolvimento adequado à sua faixa etária.

Outra das áreas em que as crianças revelam dificuldades é a da expressão dramática. Efetivamente, no que diz respeito, à da representação de situações do dia-a-dia.

No que diz respeito ao domínio da linguagem oral, à exceção de 4 crianças que necessitam de mais atenção individualizada, a maioria das crianças consegue articular bem e pronunciar corretamente os sons. Demonstram interesse na abordagem à escrita, mostrando-se desejosos de saber o que um adulto está a fazer quando o vê a registar algo por escrito.

No domínio da matemática, a maioria das crianças revela interesse por esta área, mas alguns conceitos têm de ser ainda mais trabalhados, tal como as noções de lateralidade, as sequências e os padrões.

#### 1.4. Caracterização dos educandos quanto ao agregado familiar

Os gráficos e tabelas seguintes, referem-se a todo o contexto familiar das crianças que frequentavam a sala, onde decorreu a prática pedagógica.

Gráfico 2 – Situação Profissional dos Pais

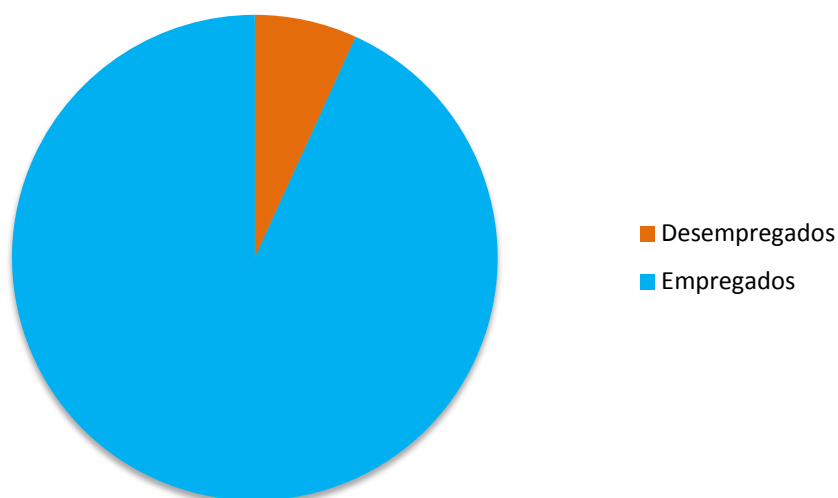


Tabela 7- Profissões dos Pais

Servente
Coordenador de área técnica
Delegado comercial
Militar da Guarda Nacional Republicana
Subchefe de secção de supermercado
Professor de Educação Física/Treinador de Ginástica
Eletricista
Auxiliar administrativo

---

**Freelancer/Coordenador de projetos**

**Bancário**

---

**Profissões das Mães**

**Assessora de coordenação de formação**

**Bancária**

**Docente**

**Rececionista**

**Datilógrafa**

---

---

**Motorista**

**Funcionário autárquico**

**Chefe de vendas**

**Diretor do Núcleo de Segurança Social**

**Encarregado de armazém**

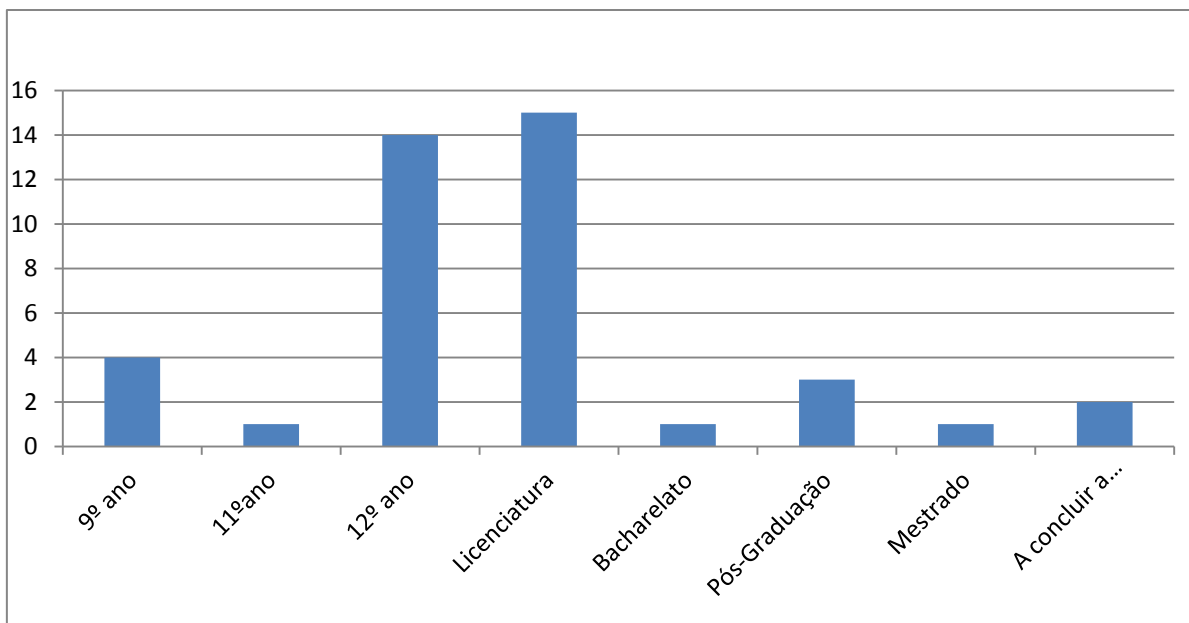
**Engenheiro**

**Técnico de vendas**

---

Tabela 8-  
das Mães

Profissões
<b>Educadora de infância</b>
<b>Subgerente de supermercado</b>
<b>Engenheira</b>
<b>Pneumologista</b>
<b>Auxiliar de ação educativa</b>
<b>Chefe de vendas</b>
<b>Funcionária pública</b>
<b>Operadora de central de táxis</b>
<b>Engenheira</b>
<b>Técnica de Administração</b>



Como se pode ver pelas tabelas e gráfico anteriores a maioria dos pais destas crianças encontra-se numa situação profissional estável, estando quase todos eles empregados; quase todos eles, têm escolaridade para além da escolaridade obrigatória, havendo muitos que a têm a nível do ensino superior.

**Tabela 9 – Residência das Crianças**

<i>Local de Residência das crianças</i>	
<b>Albufeira</b>	<b>1</b>
<b>Faro</b>	<b>13</b>
<b>Loulé</b>	<b>1</b>
<b>Montenegro</b>	<b>1</b>
<b>Olhão</b>	<b>2</b>
<b>Praia de Faro</b>	<b>1</b>
<b>Santa Bárbara de Nexe</b>	<b>1</b>
<b>São Brás de Alportel</b>	<b>1</b>

Como se pode verificar da leitura da tabela anterior, a maioria das crianças reside na cidade de Faro ou muito próximo da mesma, só uma das crianças residindo a cerca de 45 km de Faro, em Albufeira; note-se que esta criança frequenta esta instituição dado que a sua mãe trabalha em Faro.

Tabela 10 – Número de Irmãos

NÚMERO DE IRMÃOS
Nenhum 13
Um 7
Três 1
Quatro 1

Como se pode verificar pela análise dos gráficos, a maioria das crianças que frequentam esta sala tem situações familiares relativamente estáveis, não têm irmãos, e reside, na maior parte dos casos, em Faro.

## **II- Enquadramento Conceptual**

## 1. Perspetiva histórica acerca da trissomia 21

A história da trissomia 21 remonta a tempos muito longínquos, como refere Morato (1995: 29) que afirma que *“existem testemunhos da existência deste tipo de deficiência através de pinturas rupestres”*. Segundo o mesmo autor, as primeiras investigações sobre trissomia 21 consagra-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.

Em pleno século XX, Selikowitz (1990) deu a entender que a trissomia 21 poderia ser causada por uma anomalia cromossómica.

Contudo, 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.”*

A designação alterou-se então para trissomia 21, em desfavor das designações anteriores, tais como: imbecil, idiota, cretino, anormal, mongoloide, entre outras, pois todos estes termos tinham de algum modo um carácter pejorativo e mesmo ofensivo, tanto a nível moral como étnico, uma vez que desfavoreciam as pessoas que assim eram qualificadas.

Contudo, e embora seja um nome muitas vezes utilizado com uma conotação depreciativa, a designação destas pessoas como mongoloides ainda está muito enraizada, facto que levou Morato (1995:32) a defender *“que a utilização da designação Trissomia 21 é a mais correta não só cientificamente, mas humanamente, mais isenta de conotações míticas pré-deterministas e especulativas”*.

Pode-se assim concluir que a identificação da trissomia 21 já existe há várias décadas; no entanto, de início não se tinha a noção de que se tratava de uma anomalia cromossómica. No entanto, apesar de toda a evolução do conhecimento científico nesta

área , em pleno século XXI, ainda existem pessoas que consideram a trissomia 21 como algo maléfico ou que utilizam termos depreciativos para designar esse tipo de anomalia.

## 1.1. Conceito

A síndrome de Down ou trissomia 21 faz parte de um grupo de doenças com implicações no desenvolvimento cerebral, não progressivas, isto é, em que, com o passar do tempo, as pessoas com este tipo de anomalia não pioram de forma acentuada, não se tornando os problemas que apresentam mais graves com o passar dos anos.

Sampedro, Blasco, Hernandez (1993) referem que a criança que apresenta esta perturbação cromossômica vai evidenciar perturbações a vários níveis e de diversas ordens. Esta situação decorre pois de uma condição genética, ou seja, de alterações ao nível do material genético do cromossoma 21, daí que esta deficiência seja também conhecida por trissomia 21.

## 1.2. Tipos de trissomia 21

Existem três tipos diferentes de trissomia: livre ou regular; mosaicismo; e por translocação.

O tipo **livre ou regular** caracteriza-se, sobretudo, pela não disjunção do par 21 quando se forma o gâmeta masculino ou feminino. Sendo assim 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. Este é o tipo de trissomia mais incidente entre as pessoas com este tipo de deficiência, sendo responsável por 94% dos casos.

O tipo por **mosaicismo** é responsável por 2 a 3% dos casos, ocorrendo este erro genético na terceira ou quarta divisão celular. Neste tipo de trissomia, as pessoas com apresentam características muito menos marcadas do que as pessoas que sofrem do tipo livre.

Em cerca de 3 a 4% dos casos, aparece o tipo por **translocação**. Este tipo caracteriza-se pela presença de um cromossoma extra número 21 que se rompeu e se

fixou a outro cromossoma, com maior frequência o número 14. Neste caso, um dos pais que não apresente trissomia 21 pode ser portador de uma translocação, aumentando o risco de ter outro filho afetado. Se for a mãe a portadora, o risco de ter outro filho com esta problemática é de cerca de 10%, enquanto que, se o portador é o pai, o risco é muito menor, sendo apenas de cerca de 2%.

### **1.3. Possíveis causas**

Não existe um consenso absoluto sobre as causas deste tipo de deficiência, embora a maioria dos autores apresente sugestões nesse sentido.

Segundo López (1995), 4 % dos casos são devidos a fatores hereditários, tais como:

- ✓ Mães afetadas pela trissomia 21;
- ✓ Existência de antecedentes familiares;
- ✓ Translocação presente num dos pais; pois de facto existe a possibilidade de um dos progenitores com aparência “normal” possuir uma estrutura cromossómica em mosaico com maior incidência de células normais;
- ✓ Exposição a agentes virais como os da hepatite e o da rubéola;
- ✓ Exposição a radiações;
- ✓ Exposição a alguns agentes químicos;
- ✓ Stress emocional;
- ✓ Malfuncionamento da tiroide da mãe;
- ✓ Elevado índice de imunoglobina e de tireoglobulina no sangue materno;
- ✓ Deficiências vitamínicas.

Entre os fatores apontados, a idade da mãe figura como um dos mais referidos; efetivamente, é do conhecimento de todos nós que a probabilidade de uma criança vir a nascer com trissomia 21 aumenta quando a mãe já tem 35 ou mais anos de idade, aumentando ainda mais quando a sua idade é superior a 40 anos. Esta situação é explicada sobretudo pelo envelhecimento dos óvulos da mulher, uma vez que quando esta nasce já traz consigo todos os óvulos que irá expelir do seu corpo ao longo da sua

vida. Assim sendo, uma mulher com cerca de 40 anos tem óvulos com essa mesma idade.

## 1.4. Características típicas das crianças com trissomia

### 1.4.1 Características físicas

Selikowitz, (1990), afirma que as crianças com trissomia 21 apresentam as seguintes características físicas:

- ✓ **A cabeça** - é geralmente mais pequena do que o normal e a sua parte superior é levemente achatada. A chamada sutura metópica que se fecha depois do nascimento permanece aberta mais tempo nestas crianças.
- ✓ **A cara** – tem aspeto plano porque a ponta do nariz é ligeiramente mais baixa e as maçãs do rosto mais altas, o que 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 interiores. Cerca de 30 a 70% destas crianças têm na zona da íris manchas brancas/amareladas, denominadas de “Brushfield”, devido à despigmentação, o que é ainda 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 de idade, tem aspeto característico. Devido à falta de tonicidade que caracteriza também em geral estas crianças, a língua tem tendência para sair fora da boca.

- ✓ **Os dentes** – tendem a sair mais tarde, pelo que a dentição de leite é mais tardia que na criança “normal” e muitas vezes incompleta. Os dentes são mais pequenos e irregulares.
- ✓ **A voz** – geralmente, a voz é gutural, baixa e a articulação apresenta dificuldades.
- ✓ **Os membros** – vulgarmente, os braços e as pernas são curtas em comparação com o comprimento do tronco.
- ✓ **As mãos** – são largas, gordas e com dedos curtos.
- ✓ **Os pés** – são também bastante típicos, largos, com um espaço amplo entre o primeiro e o segundo dedo, e existe uma ruga na planta do pé.
- ✓ **Estatuta e desenvolvimento ósseo** – quanto às descrições relativas à estatura e ao crescimento parece haver bastantes contradições entre os diversos autores. Há quem defenda que o desenvolvimento é normal, com atrasos em algumas crianças e há quem pense que é superior.

#### 1.4.2. Características psicomotoras

A hipotonia muscular é um dos sinais mais encontrados que pode acompanhar a criança com trissomia 21 durante a sua infância e em muitos casos por toda a sua vida, sendo a responsável pelo seu atraso ao nível do desenvolvimento motor. As articulações musculares apresentam-se um pouco distendidas, sendo inúmeros os atrasos nas diversas áreas percetivo-motoras, acompanhadas de uma deficiência do equilíbrio necessário para exercitar uma sequência de movimentos rápidos, uma vez que também os reflexos são lentos e fracos.

No que diz respeito à motricidade fina, estas crianças apresentam também algumas dificuldades. Contudo, se existir uma intervenção precoce adequada, essas dificuldades começam a ser ultrapassadas e não se irão notar perante o restante grupo, ou seja, se estas crianças começarem desde cedo a ter um acompanhamento, as dificuldades a nível de motricidade fina começam a desvanecer-se e as crianças com trissomia 21 apresentarão, a este nível, características semelhantes à das outras crianças do seu nível etário.

### **1.4.3. Desenvolvimento cognitivo**

Vários autores, entre eles, Lewis(1991) e López(1995) referem que, no que diz respeito à aquisição das competências correspondentes a cada etapa do desenvolvimento, em comparação com as crianças consideradas “normais”, as crianças com trissomia 21 apresentam atrasos em todas as áreas.

Estes atrasos são visíveis desde o primeiro ano de vida pois numa criança com trissomia 21 o desenvolvimento é bastante mais lento. Nos primeiros três anos, o desenvolvimento da linguagem, essencialmente na sua componente expressiva, apresenta também um atraso significativo, enquanto o desenvolvimento social é o aspeto que surge menos afetado. Contudo, é preciso sublinhar que apesar da evidência de um certo atraso de desenvolvimento cognitivo nestas crianças, tal como sucede com as ditas “normais”, é diferente de umas para as outras.

### **1.4.5. Desenvolvimento psicossocial**

Cabe à família proporcionar as primeiras oportunidades de relação social e, também é uma função sua, a de inculcar hábitos e costumes, com os quais a sociedade nos põe à prova, o que, nestas crianças, ainda irá ser mais relevante, pois a sociedade em que vivemos ainda é muito preconceituosa no que diz respeito às diferenças, o que vai fazer com que estas crianças e futuros adultos encontrem desafios e imensas situações de discriminação. A família deve ainda proporcionar à criança situações de aprendizagem, quer de carácter mais cognitivo quer privilegiando os aspetos socio-afetivos, designadamente, capacitando-a para o desempenho de papéis por identificação com o adulto ou para a interiorização de diferentes imagens, aspetos ou normas do mundo que a rodeia e em que está inserida.

No que diz respeito às crianças com trissomia 21 que apresentam um desenvolvimento relativamente dentro dos padrões normais, é comum a socialização processar-se de uma forma relativamente suave, permitindo-lhe progredir ao longo do tempo, desenvolvendo assim as suas potencialidades. Contudo, algumas destas crianças apresentam dificuldades de adaptação e problemas de comportamento, tais como,

negativismo e uma fraca participação em tarefas de grupo, sendo de salientar, no entanto, que estas características não são comuns a todas as crianças com trissomia 21, pois este tipo de comportamento depende em grande parte das suas condições de socialização; por esse motivo, quanto mais cedo a família aceitar que tem em suas mãos uma criança diferente e começar a estimulá-la proporcionando-lhe uma vida social ativa, respeitando as suas necessidades, estes problemas podem ser evitados.

Quando estas crianças ingressam no jardim-de-infância, o seu desenvolvimento social acelera-se, pois aprendem a comunicar com os outros de um modo diferente do que sucedia na família, com os adultos e com as outras crianças e começam também a interessar-se por outras atividades como o jogo simbólico, tal como sucede com as outras crianças com um aparente desenvolvimento normal. Nos anos da escola básica, o desenvolvimento social acelera-se na mesma medida.

É fundamental a contribuição do meio exterior à família na socialização da criança. De facto, a autonomia social de qualquer pessoa inicia-se logo na infância, indo o domínio, de início mais ou menos rudimentar, da atenção ao outro e dos modos de interação pessoal, melhorando à medida que a criança vai crescendo.

As crianças com Trissomia 21 talvez necessitem de mais tempo para levar a bom termo esta mesma tarefa, mas é injustificada a atitude de alguns pais que acabam por proteger demasiado os seus filhos, muitas vezes por medo de que estes sejam alvo de troça e de discriminação por parte dos seus colegas, os quais por vezes podem ser bastante cruéis.

#### **1.4.6. Desenvolvimento da linguagem**

A linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer criança pois permite-lhe um meio de expressão das suas ideias e emoções, ao mesmo tempo que aprende as regras da linguagem. Este processo desenvolve-se sempre no contexto social que envolve a criança. Por este motivo, quando as crianças chegam ao contexto da educação pré-escolar, vêm com diferentes níveis de desenvolvimento da linguagem e utilizam já vocábulos típicos do meio social de onde são provenientes, assim como evidenciam especificidades próprias da região do país a que pertencem. Cabe ao educador falar com as

crianças utilizando a norma padrão para que fiquem a falar corretamente, de modo a que, mais tarde, quando começarem a iniciação à escrita, consigam começar a escrever corretamente. A comunicação é feita logo desde o início da nossa vida, pois considera-se comunicação os primeiros choros e os primeiros sons que o bebé emite e que vão sendo progressivamente usados para comunicar com as pessoas que dele cuidam.

No que diz respeito às crianças com trissomia 21, esta é a área que mais tardiamente se desenvolve. Segundo vários autores como Sampedro, Blasco e Hernández (1993), existe nestas crianças um desajustamento importante entre os níveis da compreensão e da expressão da linguagem. Estes autores referem ainda que estas crianças são muito mais tranquilas e mais apáticas e que estes poderão ser fatores que se repercutem negativamente nas suas habilidades comunicativas, motivos pelos quais as interações entre mães e filhos começam mais tarde.

Como são menos espontâneos na hora de iniciar um diálogo, estas crianças agem de uma forma menos verbal em relação aos objetos, ou seja, têm mais dificuldades em aumentar o seu vocabulário tendo em conta o nome dos objetos. Assim, só perto dos quatro anos é que as crianças com trissomia 21 têm uma capacidade média de expressão de uma palavra e meia; por volta dos cinco anos, a amplitude expressiva é de três palavras, embora nesta fase já apareçam as preposições e artigos. Por volta dos sete anos, observam-se enunciados de quatro palavras, e por volta dos onze anos, um enunciado contém cinco ou seis morfemas. Tendo em conta estes dados, podemos observar que existe uma certa lentidão no desenvolvimento da linguagem destas crianças, segundo Flórez e Troncoso (1991).

Contudo, estes dados podem ser alterados tendo em conta diferentes fatores, como, por exemplo, sendo de fundamental importância toda a estimulação a que estas crianças são expostas.

## **2.1 Relação Jardim de Infância/Família**

### **2.1 A importância da cooperação Jardim de Infância/Família**

O papel dos pais, nesta fase de desenvolvimento das crianças, é muito importante, pois, interagindo com elas, estamos a reduzir a sua sensação de impotência: muitos deles quando sabem que têm um filho com problemas cognitivos ficam em choque e têm de fazer o seu tempo de “luto” pela criança que idealizaram nas suas expectativas, aprendendo a aceitar o seu filho tal como ele é. Cabe também a nós, educadores, ajudar os pais a superar esta sensação de desilusão. Para isso, devemos inseri-los na maior parte das atividades que realizamos e dar-lhes sempre conta do trabalho que estamos a desenvolver com o filho na sala de atividades, para que eles possam continuar a prosseguir esse trabalho em casa. Quem acaba por beneficiar deste envolvimento dos pais na situação educativa é a criança, pois todo este processo contribui para que ela adquira aptidões sociais e adaptativas que são necessárias a uma boa aprendizagem e à formação de qualquer criança.

Quando uma criança nasce com trissomia 21 é logo identificada, o que não é feito para colocar a criança de parte nem para a discriminar, mas para melhor dar resposta às suas necessidades; pelo contrário, este processo é logo feito desde o nascimento para que se possa, desde logo, dar início a uma intervenção precoce, de modo a que a criança beneficie de todos os tratamentos e acompanhamentos específicos desde cedo.

No início da vida de uma criança, esta pode ou não criar laços muito fortes com os pais tendo em conta o comportamento afetivo destes. A adaptação de uma criança com trissomia 21 às suas dificuldades, à família e à comunidade, vai depender do ajustamento adequado dos pais a essa mesma condição e, posteriormente, da intervenção desenvolvida no enquadramento educativo. Segundo Cunningham (1987)

O primeiro passo a dar é em relação a uma intervenção junto da família, que seja direcionada para os pais, para assim os ajudar a lidar com as situações de conflito geradas pela presença de uma criança com problemas de saúde e aprendizagem.

Os pais são os primeiros educadores das crianças, são os primeiros a criar e estimular para condições de aprendizagens básicas. Assim sendo, terão de cumprir o seu papel na integração dos seus filhos, tanto no meio social como e sobretudo no meio escolar. No entanto, podem surgir várias dúvidas se os pais não estiverem devidamente informados sobre os diferentes estádios de desenvolvimento dos seus filhos, pois não podem, por um lado, exigir a uma criança com trissomia o mesmo que exigem de uma criança dita normal, e por outro, podem deixar de estimular os filhos tanto quanto podiam ou deviam. Pretende-se então, que a família e a escola sejam um local de encontro, onde a ação dos pais e dos professores se complementa, lutando ambas as partes pelo desenvolvimento harmonioso da criança em todas as suas dimensões.

O educador de infância tem um papel a desempenhar junto dos pais que passa, sobretudo, por explicar-lhes como devem trabalhar na compreensão e estimulação dos seus filhos, nomeadamente na determinação de qual é o nível de diálogo mais adequado às características daquela criança. É também fundamental que participem num programa progressivo de atendimento, traçado em conjunto com o educador, nunca exigindo nem de mais nem de menos, mas aquilo que a criança é capaz de fazer. Como já foi referido anteriormente, os pais não devem exigir de uma criança com trissomia 21 o mesmo que esperam de uma outra criança da mesma faixa etária, pois os níveis de desenvolvimento são diferentes. A este propósito, Davies (1989) e Marques e Silva (1993) consideram que só uma escola com autonomia, bem integrada na sua cultura envolvente, poderá estabelecer com as famílias uma relação de parceria, uma vez que um sucesso educativo para todos supõe a colaboração de todos.

A relação escola/família é vital para a educação da criança e, por isso, não deve ser vista como mera relação informativa, ou apenas como *“um simples diálogo, mais ou menos frequente, entre pais e a educadora sobre o desenvolvimento da criança”*.

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 educador, tarefa fácil. Assim a compreensão, a aceitação e o encorajamento são pressupostos de uma equipa multidisciplinar (pais, educadores, médicos, terapeutas, etc.,).

E Porque os pais muitas vezes estão emocionalmente perturbados e vulneráveis à 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, atitude esta que resultaria no agravamento da sua fragilidade emocional e na perturbação funcional do relacionamento entre eles e a escola.

Assim sendo, pretende-se que a escola e a família caminhem lado a lado, intervindo, cada uma de uma forma específica, para assim poderem assumir responsabilidades no processo educativo, partilharem interesses comuns e estabelecerem um tipo de relação afetiva na qual predomine a sinceridade, a compreensão, e um diálogo aberto e franco. Segundo Davis (1989), 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”*. Dardig (2006: 33), refere também, por outro lado, que existem muitos traços comuns entre a educação parental de crianças com e sem trissomia 21. 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 trissomia 21.

A este respeito, o Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, no artigo 3, legisla, no seu ponto um, que os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, 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. Por isso a legislação tem também um papel importante no envolvimento parental nas escolas.

Efetivamente, é preciso realçar que a publicação de legislação adequada constitui um fator 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. A Intervenção precoce como meio facilitador do desenvolvimento global da criança com trissomia 21**

A intervenção precoce facilita a aprendizagem, a comunicação com o ambiente e a interação social. Este tipo de intervenção é um meio facilitador para que as famílias possam conseguir potencializar ao máximo as capacidades da criança com trissomia, ou qualquer outro tipo de necessidade educativa especial, de forma a atenuar ou ultrapassar os seus potenciais atrasos. Segundo Moor (1996), a intervenção precoce para as crianças de risco ou com problemas de desenvolvimento deve passar por um processo de várias fases: identificação, deteção, diagnóstico e apoio.

Na verdade, como referem Serrano e Correia (1998), cabe a estes profissionais proporcionar experiências e oportunidades que capacitem e responsabilizem as famílias, levando-as a uma utilização eficaz dos recursos comunitários para a resolução das suas necessidades e aspirações. Segundo estes mesmos autores, 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.

Outra das funções da intervenção precoce é ajudar os pais a ultrapassar sentimentos de confusão, incerteza, medo e culpa associados ao nascimento de uma criança com trissomia 21, ajudá-los também a aceitarem a responsabilidade na planificação e implementação de um programa de atividades. A família deverá desempenhar um papel ativo da intervenção precoce, proporcionando um ambiente estimulante e harmonioso para a criança com trissomia 21.

Contudo, os serviços prestados à criança assim como à família não são apenas da responsabilidade do educador, mas decorrem de uma colaboração das várias instituições e agenciamento de apoios e informações que respondam à globalidade das necessidades e aspirações sentidas pela família.

De facto, a família constitui um fator determinante no desenvolvimento e desempenho da criança. Um programa de intervenção precoce bem elaborado permite aos pais estimular a criança com trissomia 21, de uma forma que possibilite a minimização do seu problema por este motivo.

Quando maior for esse envolvimento parental, maior será a probabilidade de se maximizar o potencial da criança e o seu desenvolvimento.

A confirmar que o envolvimento parental deve ser considerado como um fator fundamental no sucesso da intervenção precoce, vários estudos comprovam que, quando há participação plena dos pais em programas de intervenção precoce, os ganhos da criança são superiores àquele em que não houve envolvimento parental.

Com efeito a criança começa a aprender desde que nasce, assim sendo, o meio privilegiado para essas primeiras aprendizagens é a família e o meio social que envolve a criança, pelo que os pais terão que assumir um papel fundamental preponderante na educação dos filhos. Por tudo isto, a intervenção precoce deverá começar em casa.

### **2.3. Participação dos pais**

Só após o 25 de Abril de 1974 foi possível às escolas estabelecerem uma relação de maior proximidade com as famílias, criando assim oportunidades para as famílias participarem na vida escolar dos seus educandos. Contudo, só no ano de 1976 é que entrou na Constituição da República a importância da cooperação entre o Estado e as famílias, visando a educação de crianças e jovens.

Em 1 de fevereiro, saiu a Lei 7/77 onde se dizia que “*as associações, de pais têm o direito de dar o seu parecer sobre as linhas gerais da orientação política educativa das escolas*”. Note-se pois, que aqui, já se vislumbra o conferir de uma certa importância, para o envolvimento parental na vida escolar das crianças. Contudo, sublinha-se que esta lei visava níveis de ensino mais elevados, ou seja, os atuais 2º e 3º ciclos e o Ensino Secundário. Só no ano de 1984, com o Decreto-lei nº 315/84, é que esta lei estendeu o seu alcance ao ensino pré-escolar e ao 1º ciclo.

Com o aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86 de 14 de outubro, as mudanças a nível do sistema educativo foram de grande e valiosa importância para todos os níveis de ensino, mas sobretudo para a educação pré-escolar. O artigo 5º da lei de bases evidencia a necessidade de cooperação da escola com as famílias:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

No ponto dois do artigo 45º da referida lei de bases, é mencionado que a administração e gestão das escolas devem “*orientar-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo*”, ou seja, os encarregados de educação de qualquer nível de ensino têm o direito e o dever de participar no processo educativo do seu educando.

O Dec. Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro veio a tornar-se o instrumento legal que concretiza a lei de bases. De entre os seus princípios orientadores, realçam-se os seguintes aspetos:

- c) Democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida escolar;
- f) Inserção da escola no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais em resposta às solicitações do meio;
- g) Instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face aos objetivos educativos e pedagógicos.

No que diz respeito às crianças e jovens com NEE, as informações contidas na lei de bases dizem que a educação dos mesmos se deve, sempre que possível, processar

em estruturas do ensino regular. O Dec. Lei 3/2008, no seu artigo 3º, expressa que os encarregados de educação têm o direito e o dever de participar na elaboração e na avaliação do programa educativo do seu filho.

A declaração de Salamanca tem vindo a afirmar a noção de escola inclusiva, que visa a equidade educativa. No artigo 56º, pode ler-se 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. Enquanto no artigo 57º, se pode ler, que a educação das crianças com NEE é uma tarefa a ser dividida entre profissionais e pais, necessitando estes últimos 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 onde a tradição de escolarização seja pouca.”

O Artigo 58º refere que os pais são considerados parceiros privilegiados na educação das crianças com NEE, e que, desta forma, podem escolher o tipo de provisão educacional que desejam para os seus filhos. Segundo o artigo 59º, pode-se desenvolver uma parceria de entreajuda com os administradores escolares, professores e pais, onde os *“pais devem ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola”, “bem como na supervisão e apoio à aprendizagem das suas crianças”*. O artigo 60º refere ainda que 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.

No Dec. Lei nº 270/98 de 1 de Setembro, no seu capítulo III, artigo 8º, expressa os direitos e deveres dos pais na educação dos seus filhos, nomeadamente os de:

- ✓ 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 e 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.

Uma vez que existe toda esta legislação que institui a cooperação entre família/escola, cabe ao educador/professora colocar em prática todo este processo de inclusão e envolvimento parental, criando condições favoráveis para que a mudança ocorra de forma positiva.

## **2.4 Barreiras ao envolvimento dos pais**

São muitos os benefícios do envolvimento dos pais na escola para o sucesso do sistema educativo. Contudo, muitas vezes os pais são confrontados com determinados obstáculos que dificultam a sua intervenção na comunidade educativa. Davies (1989) refere que o facto da escola e a família terem estruturas e funções diferenciadas faz com que a relação entre a escola e a criança tenha de ser transitória, enquanto a relação das famílias com as crianças tem de ser prolongada e emocional, pois a família é para toda a vida e os educadores/professores vão se sucedendo e passam pelas crianças ao longo da escolaridade, e nem sempre se criam laços emocionais fortes e prolongados. Outra das barreiras ao envolvimento parental é constituída pelas diferenças de classe social das famílias. Esta barreira foi criada pelo simples facto das escolas terem adotado um modelo de classe média. As diferenças sociais podem também explicar o motivo pelo qual muitas vezes os pais não vão à escola ou, pelo qual, quando vão, terem muita dificuldade em se exprimir e em manifestar as suas opiniões.

No que diz respeito à escola, os educadores/professores, muitas vezes, nem se apercebem de que a ocupação que fazem do espaço onde se reúnem com os encarregados de educação pode, por vezes, acentuar a distância sociocultural entre os profissionais de ensino e os encarregados de educação. Outro obstáculo nestas reuniões pode ser a linguagem que é utilizada pelos educadores/professores que, por vezes, pode acentuar o problema de comunicação com os pais. Outro grande obstáculo é o da incompatibilidade de horários entre os educadores/professores e os encarregados de educação. Outro motivo que induz à não comparência dos encarregados de educação na instituição é o serem sistematicamente convocados pelos mesmos motivos, a que não atribuem uma especial importância parecendo que estão sempre a fazer a mesma coisa.

Efetivamente, a “culpa” do não envolvimento parental não parece ser alheia, sobretudo as razões de carácter socioeconómico e sociocultural, a incompreensões mútuas entre a escola e os pais, à sua recíproca incapacidade de diálogo e à divergência dos seus discursos por descomunicação de parte a parte.

## 2.5 Estratégias de participação

Quando as famílias participam ativamente com os professores e estes, por sua vez, envolvem outros agentes educativos, a relação escola/famílias fica fortalecida, vendo-se incentivada a qualidade educativa. Nos dias que correm, e, apesar de na legislação, estar presente o envolvimento parental, este é, por vezes, muito fraco. Este facto este que se prende com a forma como é feita essa participação, bem como, com a forma como os educadores/professores se envolvem nesta mesma participação.

Este envolvimento parental é levado a cabo segundo diferentes perspetivas, as quais determinam os modelos de orientação também diversos. O primeiro refere-se à comunicação escola-casa, em que, como refere Diogo (1998:79), *“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”.*

Este modelo é um precioso auxiliar dos educadores/professores pois estes ajudam os seus educandos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que levam ao sucesso educativo. Este modelo está nitidamente comprometido com a concretização das aspirações das famílias que consideram que a educação é a base do futuro sucesso dos seus educandos. Contudo, apresenta muitas limitações, e entre elas estão

- ✓ a disponibilidade de tempo e energias das famílias são muitas vezes insuficientes devido, entre outras coisas, à falta de instrução, aos baixos rendimentos, aos longos horários de trabalho, à falta de condições nas habitações.
- ✓ a parceria escola/família, nos casos de extremas condições socioeconómicas, não é, por si só, 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;
- ✓ perigo de marginalizar a cultura da criança como consequência do esforço de transmitir as principais finalidades e valores sociais.

O segundo modelo refere-se à abordagem interativa, pois o envolvimento parental assenta na premissa do respeito mútuo e na definição de objetivos e aprendizagens conjuntas. Contudo é necessário valorizar as culturas de diferentes etnias, para que assim se possam definir estratégias para o sucesso educativo de todos, crianças ou jovens. Assim sendo, a escola *“terá de incorporar de forma significativa as capacidades e valores familiares e culturais, aprendidos em casa e na comunidade”* (Diogo 1998:81). Mas tal como o primeiro modelo, também este segundo apresenta algumas 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 último modelo remete-nos para a parceria para o sucesso, ou seja, pretende integrar os dois modelos já referidos, tendo como base os principais pontos:

- ✓ clareza e consenso nas finalidades – a culpabilização das famílias e das crianças pelo insucesso escolar deve 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 rutura com anteriores formas de encarar o problema;

Diogo (1998) identifica também, por outro lado, várias condições para este envolvimento parental, que faz corresponder a seis tipos diferentes de envolvimento, designadamente:

- ✓ 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, na sala de aula ou fora dela, e na participação em eventos da escola, como festas, exposições...
- ✓ Tipo 4 – envolvimento em atividades de aprendizagem em casa - tem como principal objetivo a colaboração das famílias em atividades 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 objetivos que lhe são solicitados e formas de ajudar nas atividades propostas.
- ✓ Tipo 5 - Envolvimento na tomada de decisão, administração e consultoria – o que implica uma participação efetiva das famílias, ou dos seus representantes como (Associações de Pais, outros grupos de encarregados de educação e mesmo grupos de ativistas 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 se pode verificar, a família é um elemento chave em toda a educação e tem, por isso, um papel ativo nas diversas fases do desenvolvimento da criança. Tendo em conta tudo isto, faz todo o sentido a escola envolver cada vez mais a família nos assuntos escolares que dizem respeito à criança, quer esta seja uma criança com necessidades educativas especiais ou uma criança dita “normal”.

Por esse motivo, é necessário que os educadores/professores sejam capazes de definir algumas estratégias de intervenção para que os encarregados de educação participem ativamente na educação dos seus filhos.

Segundo Correia e Serrano (1997), pode-se afirmar que existem vários itens que os profissionais da educação têm de ter presentes:

- ✓ Devem criar uma atmosfera de intercâmbio;

- ✓ 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 ativa;
- ✓ 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. Contexto jardim-de-infância**

#### **3.1. Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Pré-Escolar**

A inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares facilita a aprendizagem e integração das mesmas na sociedade. Segundo Correia (2003), à medida que as crianças/jovens, com ou sem necessidades educativas especiais, convivem entre si e realizam uma aprendizagem conjunta, torna-se cada vez mais notória a necessidade de redefinir o papel dos pais e as responsabilidades dos membros das equipas, bem como o reforçar de responsabilidades para dar respostas às necessidades de todos os educandos,

crianças/jovens. O mesmo autor, refere ainda, que a finalidade das escolas inclusivas é centrarem-se em criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades das crianças. Isto implica respeitar a individualidade e desenvolver uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, facilitando, assim, a aprendizagem profissional de todos os educadores e aumentando a igualdade de oportunidades como meio para conseguir uma melhoria educativa.

Assim sendo, para que a inclusão de crianças com NEE no ensino pré-escolar seja bem sucedida, as instituições devem dispor de recursos humanos e materiais necessários para uma boa prestação de serviços. Contudo, a inclusão não pode passar de um processo de “lançamento” da criança com NEE nas classes regulares, vindo estas a transformar-se em meros “depósitos” onde essa mesma criança se sentirá frustrada, académica e pessoalmente (Correia, 1997).

Para que esta inclusão seja realizada de uma forma adequada, devem existir reuniões entre os vários intervenientes educativos: assim, o educador deve ter consigo informação sobre as atuais competências da criança, bem como sobre os objetivos estabelecidos e, igualmente, sobre os pontos fracos e fortes do educando. Os educadores necessitam de adquirir conhecimentos relativamente à condição da criança colocada na classe regular: todos estes dados podem ser fornecidos pelo técnico de educação especial, e o educador deverá ainda verificar os registos médicos e pedagógicos dos alunos com NEE (Nielsen, 1999).

Correia (2003) refere que cada criança é diferente. Assim sendo, cada uma delas aprende de forma diferente e, por vezes, essas diferenças são suficientemente sólidas para garantirem atenção especial. As diferenças inter-individuais no domínio da aprendizagem constituem a própria base para o campo da educação especial, dirigidas precisamente a essas diferenças, e a eficácia desses serviços depende de até que ponto estes respondem adequadamente a essas diferenças individuais. Este autor considera que o educador desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores.

As atitudes do educador influenciam imenso a inserção harmoniosa das crianças com NEE nas classes regulares, dado que, se elas não forem adequadas até para alunos sem estas necessidades, estes ficam rapidamente menos recetivos à aceitação destas

crianças Assim sendo, o educador deve ter expectativas igualmente altas em relação às crianças com NEE, tendo em conta os seus conhecimentos, facultando e facilitando uma resposta capaz de responder às necessidades individuais e reconhecendo que a atenção à diversidade exige um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas.

O educador deve organizar uma receção adequada à criança com NEE, promovendo a amizade entre todas as crianças e sensibilizando-as para a filosofia inclusiva. De facto, a razão mais forte para não ensinarmos mais destas crianças e de uma forma melhor do que aquela que se verifica não se fica a dever a não sabermos o suficiente mas sim ao facto de não as ensinarmos tão bem quanto sabemos. Como refere Correia (2003:144) *“Em vez de perdermos o interesse e a fé na ciência de carácter empírico, deveríamos procurá-la como forma de encontrar ajuda, no sentido de reduzir o fosso entre investigação e prática. As mesmas atitudes científicas que nos ajudaram a descobrir práticas de ensino eficazes podem ajudar-nos a aprender como melhorar a aplicação dessas práticas nas escolas/Pré-Escolar”*.

### **3.2 A função do Educador de Infância**

As mudanças sociais, culturais, a flexibilidade cultural, e a preparação dos educadores reforçam a ideia de inclusão como um processo no qual as crianças com trissomia<sup>21</sup> são apoiadas para assim poderem participar no processo de aprendizagem com todas as outras crianças. Assim o educador/professor do ensino regular, deve organizar e estruturar os conteúdos do currículo e adotar metodologias específicas para que os alunos com dificuldades de aprendizagem aprendam de uma forma ativa e significativa. Contudo, não podemos dizer que é possível estabelecer critérios gerais para os alunos com trissomia 21, mas as suas capacidades e necessidades é que determinam o currículo. Por estes motivos, os educadores/professores não se podem esquecer das dificuldades de cada criança/jovem para que assim se assegurem resultados mais positivos.

De acordo com a legislação que enquadra a carreira docente dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário, o Decreto-lei nº15/2007, no

seu artigo 10º, refere que o educador/professor deve cumprir determinados deveres entre os quais se destacam:

- ✓ orientar o exercício das suas funções pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e da equidade;
- ✓ pautar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objetivo 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;
- ✓ atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva 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 perspetiva de abertura à inovação;
- ✓ desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à autoavaliação e participar nas atividades de avaliação da escola.

Deve-se ter em conta que o educador/professor do ensino regular é quem tem a seu cargo a criança/jovem com trissomia 21: por este motivo, não é só necessário identificar e assinalar estas crianças, mas também é preciso adotar e, pôr em prática, estratégias pedagógicas que as ajudem a progredirem, em especial, as que apresentam NEE. Segundo o decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro, as funções do educador/professor do ensino regular, no atendimento de crianças com NEE, deve passar por:

- ✓ elaborar o programa educativo individual, juntamente com o docente de educação especial, e os encarregados de educação;
- ✓ coordenar e aplicar o programa educativo individual, carecendo de autorização expressa do encarregado de educação;
- ✓ 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, o psicólogo e os 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 diretivos da escola.
- ✓ Como membro de uma equipa, colaborar com os técnicos de educação especial no sentido de traçar e implementar instruções/atividades 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 atividades para que todas as crianças, apresentando uma variedade de áreas fortes e das necessidades, se sintam incluídas e produtivas.
- ✓ Tomar conhecimento das áreas fortes e das necessidades das crianças com NEE que se encontram incluídas na sala de atividades.
- ✓ Prestar informações, de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, atividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada criança, regras e expectativas das crianças. Contemplar uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que as crianças com NEE apresentam.
- ✓ Promover as relações sociais positivas entre todos os alunos da classe.

Como se pode ver, hoje em dia, para se ser educador/professor é necessário estar em constante formação, assumindo o dever de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças, com base no princípio de uma escola inclusiva.

### **3.3. A função do técnico de ensino especial**

O técnico de educação especial deve ser um professor com uma formação especializada, ou com experiência na 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, do educando na sua especificidade peculiar

desenvolvendo um atendimento direto com moldes adequados às NEE de determinada criança ou jovem. Por isso o professor de ensino especial deve ser capaz de:

- ✓ proceder a avaliações psicopedagógicas das crianças e jovens com NEE;
- ✓ elaborar planos educativos individuais para os alunos que necessitem de currículos escolares próprios ou alternativos;
- ✓ planejar programas de intervenção com base nos planos educativos individuais, executá-los e proceder à sua avaliação;
- ✓ promover a participação ativa dos docentes do ensino regular e dos pais na elaboração e avaliação dos programas individuais;
- ✓ manter organizados e atualizados os processos dos alunos, bem como os registos de dados estatísticos relativos às crianças e jovens apoiados ou a apoiar, e os recursos humanos e materiais;
- ✓ fazer o levantamento das necessidades e valências locais;
- ✓ 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 atividade e apresentar propostas, designadamente sobre as ações de respostas às necessidades de atendimento local e sobre ações de formação contínua;
- ✓ 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 NEE.

Todas estas funções estão legisladas no despacho conjunto nº105/97 de 30 de maio e no decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, que estão em conformidade com os princípios enumerados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim sendo, o papel do professor de educação especial deve reger-se por um conjunto de princípios orientadores, entre os quais se destacam:

- ✓ 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;
- ✓ perspetivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades atuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas.

O despacho conjunto nº105/97 de 30 de maio visa introduzir uma mudança significativa nos apoios a crianças com conjunto nº105/97 de 30 de maio e para isso, recorre à avaliação dos aspetos mais positivos da experiência adquirida neste domínio e procura criar situações que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas mais eficazes na gestão dos recursos disponíveis, melhorando assim a intervenção educativa.

As mudanças ocorridas ao longo destes últimos anos no ensino especial apontavam sobretudo para uma educação não somente centrada na criança, mas numa educação onde o professor de educação especial passava a prestar um apoio muito mais indireto, direcionado para uma consulta a educadores/professores e à família da criança com conjunto nº105/97 de 30 de maio, bem como a todos os outros intervenientes educativos e com algum papel de colaboração com o ensino.

Segundo o decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro, o professor do ensino especial deve trabalhar diretamente com a criança, recorrendo à adaptação de estratégias, recursos, conteúdos e procedimentos.

Contudo, é necessário que exista uma colaboração entre o educador e o técnico de educação especial, devendo estes trabalhar em parceria e providenciar um *feedback* sobre as crianças e, estabelecendo metas comuns, clarifiquem papéis e responsabilidades, criem oportunidades regulares para planear e discutir, façam pedidos claros e realistas, de modo a que exista valorização.

Também Correia (1997) apresenta as competências que um técnico 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 Programa Educativo Individual, os relatórios, orientar as reuniões, etc;
- ✓ possuir conhecimento das técnicas escolares de orientação vocacional, e de aconselhamento, ou seja, estar ao corrente de outros aspetos do ensino individualizado que possa ajudar a criança a ultrapassar as necessidades sentidas;
- ✓ estabelecer boas relações humanas e públicas, quer com o diretor escolar, gestores, e entre professores, pais e crianças.

Segundo o mesmo autor, o técnico de educação especial pode ainda desempenhar, a nível profissional, as seguintes funções:

- ✓ Colaborar com o educador no que se refere à planificação /elaboração de programas de intervenção, congruentes com as do despacho conjunto nº105/97 de 30 de maio, atendendo, 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 diretos nas áreas 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 indiretos, apoiando o professor do ensino regular na sala de aula;
- ✓ formação em serviço, colaborando na formação do educador do ensino regular e do professor de educação especial não especializado;
- ✓ efetuar trabalho de consultoria com os pais, estimulando-os a intervir na educação dos seus filhos;

- ✓ efetuar trabalho de consultoria com toda a direção escolar, na elaboração dos Programa Educativo Individual, na formação e coordenação das equipas multidisciplinares, na organização de estudos de casos, etc.

Só um trabalho de equipa pode assegurar o sucesso educativo de todos os alunos, permitindo ao professor de educação especial pôr em prática todas as funções. Contudo, isto só é possível se houver uma mudança no desempenho por parte dos educadores/professores e de todos os outros intervenientes educativos, para que os problemas possam ser suprimidos ou minimizados. Os educadores devem também tentar contornar as diferenças que vão surgindo na sala de atividades e na escola, adotando uma orientação educativa flexível que vise o desenvolvimento, criando estratégias que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor e a progredirem quanto lhes for possível.

Apesar de os educadores terem consciência da importância do trabalho em equipa e de reconhecerem a importância da colaboração no processo de inclusão, estas mudanças não têm sido fáceis. Segundo Correia (2003:50), só *“uma comunicação franca e aberta e a disposição para correr riscos em termos profissionais têm sido fatores que têm contribuído em grande parte para potenciar o sucesso das equipas de trabalho na redefinição dos seus papéis e responsabilidades”*.

A organização do processo ensino aprendizagem, apesar de este ser elaborado e implementado pelo educador, necessita do apoio e da colaboração dos diferentes órgãos da escola, no sentido de responder às necessidades e interesses do grupo/turma.

Segundo Correia (1997:164), *“é essencial uma boa interação entre o 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”*.

# III- Metodologia

## 1. Introdução

Nesta parte de relatório procuro explicar a metodologia de investigação utilizada durante a Prática de Ensino Supervisionada. Esta prática, como já foi referido, foi realizada numa sala de jardim-de-infância, como um grupo de crianças de 3/5 anos no qual está inserida uma criança com trissomia 21, durante o ano letivo de 2011/2012, e teve como pano de fundo a análise de qual é o papel da educadora e de todos os intervenientes educativos no desenvolvimento de uma criança com trissomia 21.

Consequentemente, o presente capítulo enquadra a natureza do estudo utilizado, bem como os objetivos e questões de pesquisa, os sujeitos do estudo, os instrumentos utilizados e as opções e procedimentos metodológicos.

## 2. Natureza do estudo

A investigação é de natureza qualitativa, pois ao longo da sua realização foi necessário analisar, descrever e interpretar os dados de forma pormenorizada, retirando daí as conclusões necessárias para a interpretação dos dados obtidos.

A investigação qualitativa sugere que “Em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o *como funcionam* certos comportamentos, atitudes e funções” (Sousa, 2005, p.31). Este autor defende que neste tipo de investigação a fonte directa dos dados é o ambiente natural, que o mais importante é a descrição e compreensão dos fenómenos do que a sua natureza e que o significado e o sentido são mais relevantes do que os resultados em si.

### 2.1. Características da investigação qualitativa

A investigação qualitativa é muito utilizada quando se visa uma compreensão mais abrangente dos factos observados sem os descontextualizar. Neste tipo de investigação, o investigador é o instrumento principal e o ambiente natural a fonte direta

dos dados; assim sendo o investigador tem como principal objetivo observar, interpretar e apreciar as situações tais como estas se apresentam, sem as controlar, limitando-se a observar os sujeitos e retirando as suas próprias conclusões, preocupando-se mais em interpretar os dados do que avaliar. Este tipo de investigação, é descritiva, existindo assim uma maior preocupação com o processo do que com os resultados. Quando se desenvolve um trabalho de investigação-ação, este necessita ser planificado, especificando os meios e procedimentos a adotar para recolha e tratamento da informação.

## **2.2. Objetivos do estudo**

Tendo em conta o contexto onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, e também a temática do estudo em causa, foram delineados os seguintes objetivos:

- ✓ Identificar o tipo de interação que existe entre a educadora cooperante a mãe da criança com trissomia 21;
- ✓ Compreender qual o contributo que a inserção numa sala de ensino regular pode dar para o desenvolvimento de uma criança com trissomia 21;
- ✓ Compreender qual o contributo que a presença da criança com trissomia 21, inserida na sala de jardim-de-infância, pode dar para o desenvolvimento das outras crianças.

## **2.3. Explicitação da problemática em estudo**

Todos os intervenientes educativos têm um papel ativo no desenvolvimento da criança. Assim sendo, quando a criança chega ao jardim de infância pela primeira vez, é essencial que se estabeleça uma estreita relação entre todos estes intervenientes, principalmente entre a família e a escola. Pois a escola não se pode esquecer de que a

criança traz consigo já muitas vivências, e só com o auxílio da família a escola pode contribuir para um desenvolvimento harmonioso da criança. Já que cada criança é uma criança e cada contexto é um contexto, o educador tem de ter em conta todas essas vivências, e nada melhor do que a família para ajudar nessas interações, para que o educador possa compreender melhor as necessidades de cada criança, bem como o seu próprio papel no processo educativo.

Diogo (1998:21) enfatiza que o *“envolvimento familiar na vida escolar se reflete positivamente nos alunos, nos encarregados de educação, nos estabelecimentos de ensino e na própria sociedade.”* A declaração de Salamanca (1994:7) refere 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 destas crianças com trissomia 21 é uma tarefa dividida entre pais e profissionais”*.

Contudo, a nossa realidade, na maioria das vezes, mostra-nos um papel totalmente diferente, ou seja, muitas vezes existe um esquecimento do papel fundamental dos pais no desenvolvimento dos seus filhos, pois *“os pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (onde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender a organizar atividades extracurriculares) bem como a supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças”* (declaração de Salamanca,1994:37).

Assim sendo, é cada vez mais necessário reduzir este não envolvimento parental, pois um bom e equilibrado envolvimento parental leva a um enorme sucesso educativo. Entretanto, a escola terá de criar programas de envolvimento familiar, que cativem os pais a participar na vida escolar dos seus filhos.

Assim sendo, e depois de realizada alguma pesquisa bibliográfica, decidi focar-me sobre o contributo de todos os intervenientes educativos para o desenvolvimento de uma criança com trissomia 21.

Tendo em conta este tema, acho que o envolvimento parental e uma boa relação entre todos os intervenientes será o processo mais importante para o desenvolvimento destas crianças.

## 2.4. A pergunta de partida

Todo este processo de investigação será um caminhar para descobrir algo, mas não nos devemos esquecer de todas as hesitações, desvios e incertezas que este processo implica. Por todos estes motivos, é muito importante eleger uma pergunta de partida, que proporcione a definição de uma “linha de orientação”.

Segundo Quivy (1998), existem vários critérios para se formular uma pergunta de partida que acabará por ser o suporte para todo o trabalho. Assim sendo, a pergunta deve ser formulada de forma clara, de modo a não se prestar a confusões; deve também ser formulada de forma exequível, pois há todo um conjunto de fatores que podem condicionar a exequibilidade da investigação, tais o como tempo, o dinheiro e os meios logísticos. A pergunta deve ser pertinente, ou seja, uma verdadeira pergunta de partida, que aborde o real em termos de análise e não em termos de julgamento moral, pois não é essa a função do nosso trabalho. Deve-se também evitar a formulação tendenciosa de perguntas, para as quais “à priori” já saibamos as respostas.

Para Quivy (1998), “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 de que a mesma será o nosso guia em todo o trabalho científico que nos propomos a realizar. Por isso “a problemática constitui efetivamente o princípio de orientação teórica da investigação (...)” (Quivy 1998:100).

A pergunta de partida que de início esteve na base das minhas preocupações e que veio dar origem a este estudo foi a seguinte: **Qual o papel da educadora e de todos os parceiros educativos no apoio educativo a uma criança com trissomia 21.**

## 2.5. Questões de investigação

Tendo em conta o enquadramento conceptual deste estudo e com vista a ter um fio condutor para a realização do mesmo, foram delineadas algumas questões de pesquisa às quais procurarei dar resposta mais adiante. A principal característica destas questões é serem diretas, o que aponta para uma resposta clara e simples.

Para conseguir dar resposta à interrogação inicialmente levantada, tive de elaborar algumas questões de pesquisa que nos irão ajudar a conduzir ao esclarecimento da temática em apreço.

Para compreender melhor qual a relação que existe entre todos os intervenientes educativos e quais os seus contributos no desenvolvimento de uma criança com trissomia 21, surgiram as seguintes questões de pesquisa:

1. Será que a educadora faz um trabalho diferenciado com a criança, ou que, em alternativa, procura na maior parte das vezes integrá-la em todas as atividades do grande grupo?
2. Existirá uma boa articulação entre os pais e a educadora, (por exemplo, relativamente a assuntos ligados com a vida quotidiana da criança: a educadora sabe as horas dos medicamentos, os dias em que a criança vai à terapia da fala, entre outros assuntos)?
3. Será que as outras crianças da sala também ajudam no desenvolvimento desta criança? (De que modo? Que importância e relevância tem isso na vida das crianças que colaboram com esse processo, no entender da educadora e dos pais das outras crianças) ?

Todas estas questões visam descobrir qual o tipo de interação que existe entre os diferentes parceiros educativos, pois todos eles devem ter um papel ativo no desenvolvimento e evolução da criança segundo o 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.

Segundo o tratado de Salamanca, é ainda importante que os pais se envolvam no processo educativo dos seus filhos pois:

*valores e comportamentos. Quanto maior for o grau de desenvolvimento parental, melhor as crianças estarão preparadas para o sucesso escolar”*

## **2.6. Sujeitos envolvidos no estudo – a definição da amostra**

Como já referi anteriormente, esta pesquisa foi realizada numa sala de jardim-de-infância e realizada junto de uma criança com trissomia 21 com a colaboração da mãe dela e da educadora. Saliente-se que esta opção se fundamentou no preconizado por Quivy (1992:160) que defende que *“o 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 (...)”*.

É muito importante começarmos a tratar do envolvimento parental e de uma boa articulação entre os educadores e os pais ou encarregados de educação, desde muito cedo, pois a *“A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos”* (despacho nº 5220/97).

Estando consciente deste facto, considerei que fazia todo o sentido envolver os pais e toda a comunidade na ação 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 ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreitas relações.”*

A definição da amostra é outro dos passos importantes para fundamentar, à partida a viabilidade científica do estudo, segundo Quivy (1992), um campo de análise deve ser bem circunscrito tendo em atenção as hipóteses de trabalho e o que elas ditam

relativamente ao campo a analisar, e à margem de manobra do investigador relativamente a prazos, recursos, contactos e informações.

A investigação é dirigida à resposta às questões enunciadas, pretendendo-se criar as condições necessárias para que se obtenham dados significativos para clarificar melhor o problema em questão.

## 2.7. Instrumentos

Para uma melhor recolha de informação ao longo do tempo que foi realizada a minha Prática de Ensino Supervisionada, foi necessário elaborar alguns instrumentos para sistematização dos dados observados, de forma a conseguir o máximo de informação possível e bastante organizada. Assim sendo os instrumentos que utilizei foram:

- ✓ Um questionário aplicado à mãe da criança com trissomia 21 e aos pais das outras crianças presentes na sala (Anexo I), um questionário aplicado à educadora (Anexo II), aceitando como válido e representativo o método intencional de amostragem: *“aceita-se, aqui, que determinado grupo de indivíduos ”representa” particularmente bem determinado (...) comportamento e, por esse facto, são escolhidos para o estudo “ (Almeida e Freire, 1997: 105)* para, desta forma, compreender melhor qual o tipo de interação que existe entre todos estes intervenientes educativos e qual o contributo de cada um na evolução da criança. O inquérito por questionário 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).* Tive também ainda o cuidado de redigir um questionário que

possa “*traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos*”, *formulando perguntas simples e claras, respeitando o princípio da objetividade.*” (Gil, 1995:126).

- ✓ Notas de campos (Anexo V). Utilizei as notas de campo essencialmente para registo dos dados no decurso e da ação. Estas incluem dados sobre as ações e as interações das crianças, da educadora e da mãe da criança com trissomia 21.

A organização dos dados recolhidos foi efetuada utilizando grelhas de observação (Anexo III) elaboradas para esse efeito, para obter uma maior síntese de todos os dados e me focar nos pontos fulcrais. De facto, para Quivy (1998: 211) a análise dos dados recolhidos tem dois objetivos: “*o primeiro objetivo 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 de que, de outro modo não dispomos. Não nos devemos esquecer que a 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).

Deste modo, com os dados que foram recolhidos, procurei identificar os pontos de convergência e/ou divergência entre os inquiridos de modo a poder analisar as questões comuns entre pais e educadores no sentido de entender melhor o ponto de vista de cada inquirido.

Foi objetivo 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).

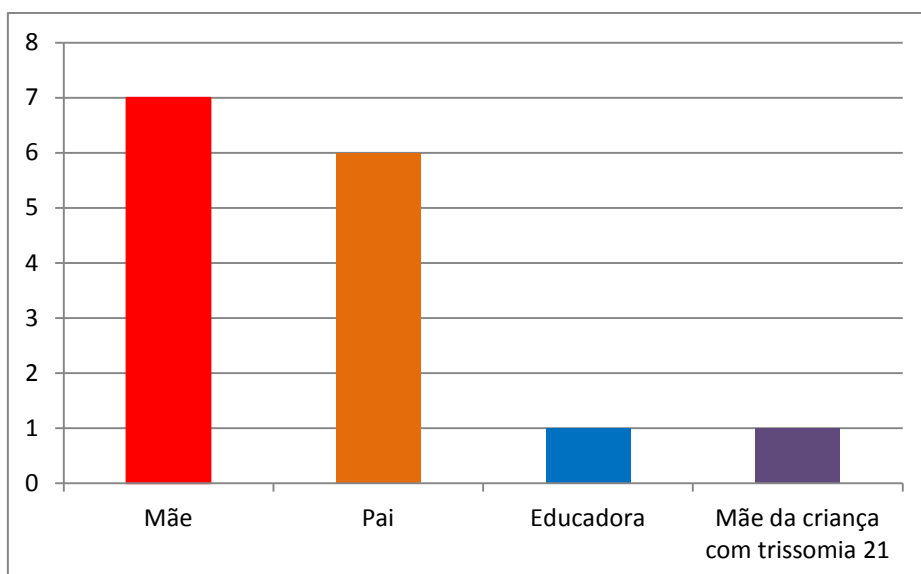
Com esta análise dos dados tentarei responder às perguntas de pesquisa enunciadas de modo a averiguar a sua pertinência e veracidade.

# **IV- Apresentação e interpretação dos dados**

## 1. Apresentação e análise dos dados

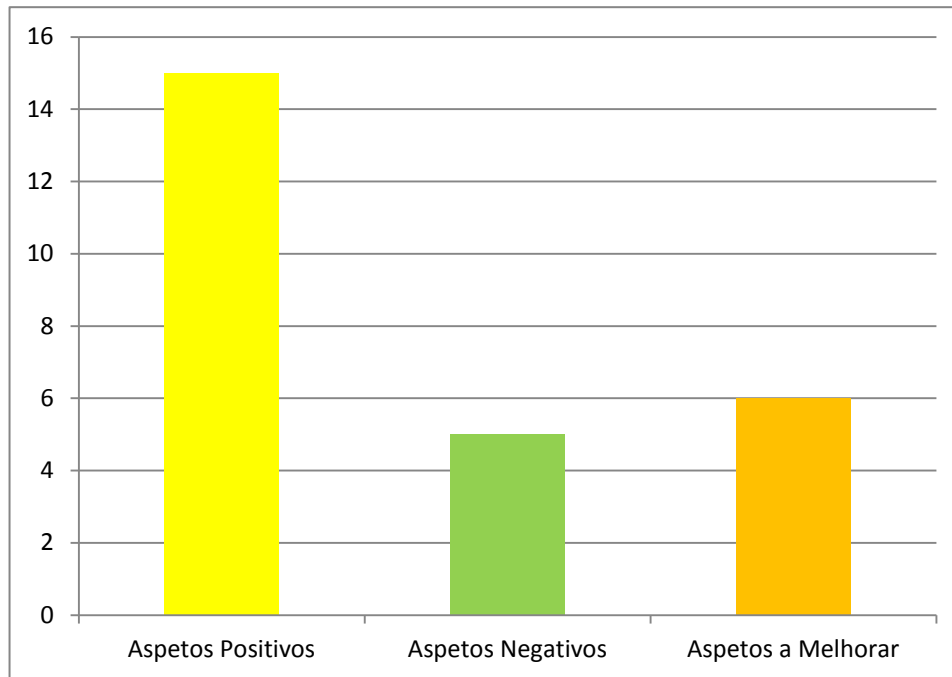
O gráfico seguinte refere-se ao questionário que foi preenchido pelos pais das crianças ditas “normais” que frequentam a sala de jardim-de-infância onde a criança com trissomia 21 está incluída.

Gráfico 4 – Número de Inquiridos



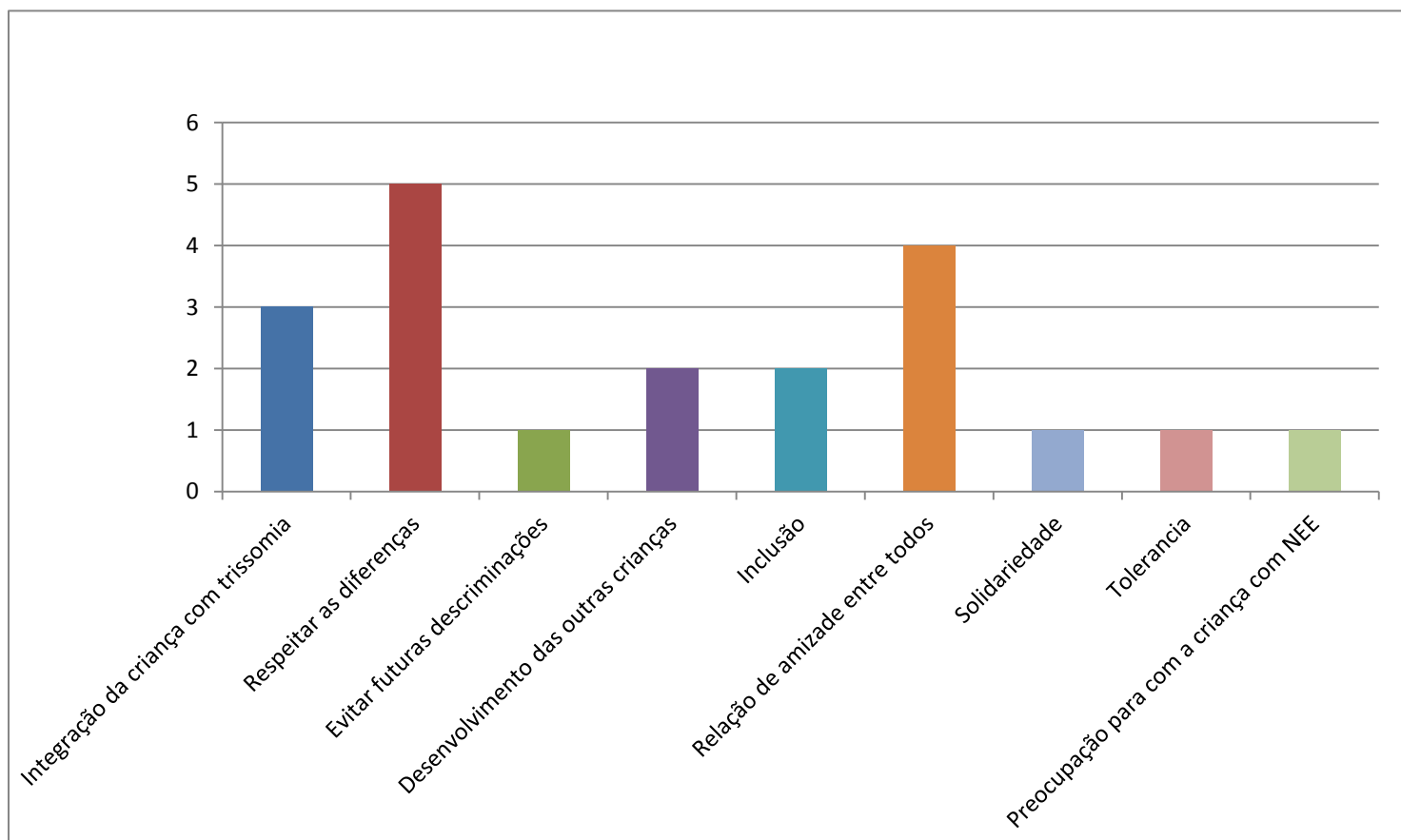
No que diz respeito ao número de inquiridos, e apesar de terem sido entregues 23 inquéritos, só se obtiveram 15 respostas. Como se pode verificar da leitura do gráfico anterior, é por este motivo que o leque de respostas se apresenta muito menos alargado do que inicialmente estava previsto. Assim sendo, as respostas obtidas também não irão dar um grande leque de respostas diferenciadas, já que muitos dos inquiridos se limitaram a dar as respostas politicamente corretas, como se pode verificar pelos dados que irão ser apresentados posteriormente.

Gráfico 5-Número de respostas às perguntas



Como se pode verificar da leitura do gráfico, todos os inquiridos apresentaram como aspetos positivos, o facto da criança com trissomia 21 frequentar o pré-escolar, neste caso, a sala em questão. No que diz respeito aos aspetos negativos, somente 5 dos inquiridos responderam a esta pergunta. Todas estas respostas, no entanto, também são respostas politicamente corretas, tais como as respostas dadas para os aspetos positivos. Contudo, e por mais irónico que pareça, à pergunta sobre os aspetos a melhorar, responderam 6 dos inquiridos e por mais curioso que pareça, um dos pais que não deu resposta para os aspetos negativos apontou aspetos a melhorar.

Gráfico 6- Resposta à pergunta dos aspetos positivos

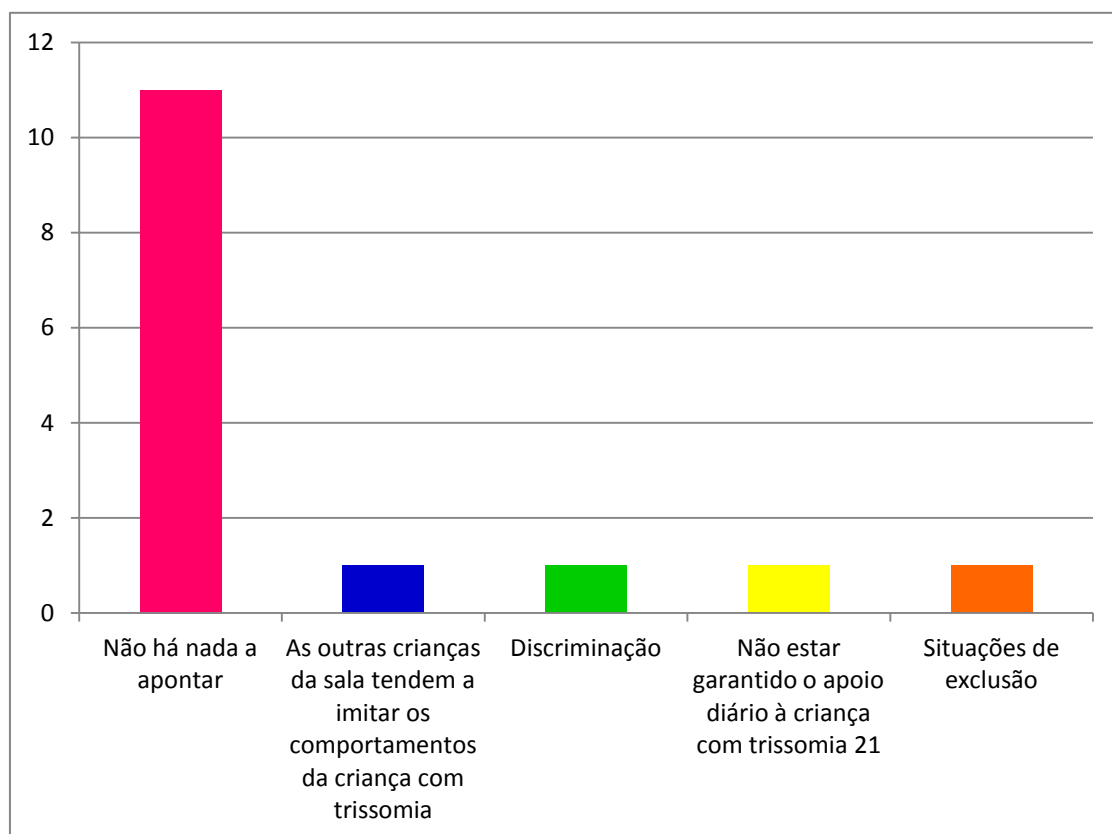


Como já foi dito anteriormente, todos os inquiridos responderam a esta questão, embora as respostas sejam, por vezes, muito vagas, e o que se pode chamar “politicamente corretas”. Como se pode verificar observando o gráfico 6, a maioria dos inquiridos respondeu que um dos aspetos positivos era o de que, ao terem uma criança com trissomia na sua sala, todos iam aprender a respeitar, a lidar, ou a conviver com as diferenças. Contudo, e como nós todos sabemos, este respeito pela diferença só pode ser realizado se existir um trabalho por parte dos encarregados de educação assim como da educadora. Outra resposta que a maioria dos pais deu foi a da vantagem da relação entre pares, ou da relação de amizade entre todos.

Depois todas as outras respostas andam muito próximas destas, ou seja, falam entre outras coisas da inclusão, da solidariedade, da tolerância, da preocupação com a criança com trissomia, e de evitar futuras discriminações. É de salientar que nenhuma

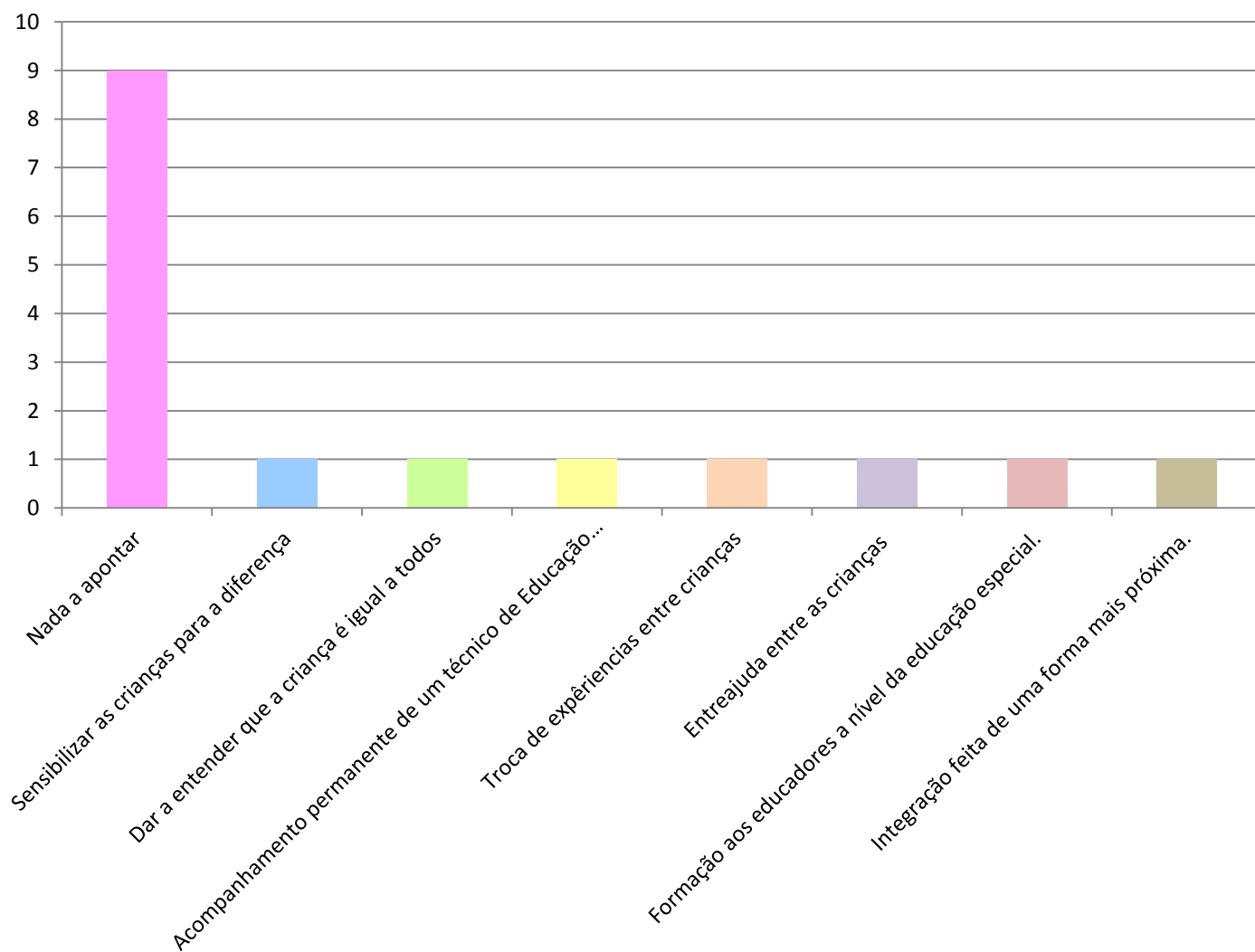
destas respostas se encontrava no questionário realizado, pois este era de resposta aberta, como se pode verificar no anexo I.

Gráfico 7- Resposta à questão dos aspetos negativos



Tal como já tinha sido mencionando anteriormente, a maioria dos inquiridos ou não respondeu a esta pergunta ou então disse que não tinha nada a apontar em relação a aspetos negativos. Nesta pergunta não foram somente os pais que responderam desta maneira, pois também a educadora não apontou aspetos negativos, assim como a mãe da criança com trissomia 21. Todas as respostas que apontaram algo negativo foram dadas somente por 4 pais.

Gráfico 8- Respostas à questão dos aspetos a melhorar



Tal como já tinha sido referido anteriormente, também a maioria dos inquiridos não respondeu ou não apontou respostas para esta questão, enquanto outros apresentaram até mais do que um aspeto a melhorar. A maioria dos inquiridos que apresentou aspetos a melhorar, apresentou respostas fundamentadas.

## 2. Análise crítica dos resultados

Com os dados assim obtidos foi muito difícil chegar a constatações que permitissem dar resposta às perguntas elaboradas inicialmente. Contudo, é nitidamente expresso nestes questionários que todos verificam vantagens na inclusão de crianças com trissomia em salas do ensino regular, pois isto trará benefícios não só para as crianças com trissomia, como para todas as crianças que convivem com ela.

Tal como foi afirmado por muitos dos pais, isso traz vantagens de inclusão, respeito pelas diferenças, incremento da relação de amizade entre todos, preocupação das crianças sem NEE para com a criança com trissomia 21.

Assim sendo, encontramos aqui resposta para a última questão de pesquisa formulada, a qual tem uma resposta positiva pois, no entender destes pais, uma criança com trissomia 21 na sala contribui de facto para o desenvolvimento nas outras crianças, tanto a nível cognitivo como de relacionamento, e também contribui para incentivar valores, como a solidariedade, a tolerância para com todos, a preocupação pelo que a outra criança está a fazer, e se o que cada um está a fazer poderá magoar a criança com trissomia 21.

Como é natural durante a minha prática pedagógica observei muitas vezes essa preocupação que as outras crianças têm para com a criança com trissomia 21, mas também reparei que muitas delas têm a noção de que ela é diferente, diferenças essa que, contudo, não são notórias na sala de atividades, pois todos realizam as mesmas tarefas, todos têm as mesmas regras, tal como deve realmente acontecer, pois apesar de todas as diferenças, aquela menina é uma criança como elas, que gosta das mesmas coisas que elas.

No que diz respeito às outras questões de pesquisa que foram formuladas, só consegui dar-lhes resposta a partir de algumas das observações que realizei ao longo da prática pedagógica.

Consegui, designadamente, verificar que existe alguma articulação entre a educadora e a técnica de ensino especial, pois a técnica de ensino especial tenta sempre

integrar-se nos trabalhos que a educadora está a realizar, e só posteriormente irá realizar as atividades que já tinha planeado desenvolver com a criança naquele dia.

No que diz respeito à interação que existe entre a mãe da criança e a técnica de educação especial, pelo que pude observar e registar no meu diário de campo, não existe muita interação entre elas, nem sequer muita troca de informação.

Contudo, entre a mãe e a educadora existe, sim, muita troca de informação e articulação do trabalho, pois a mãe da criança quer sempre saber o que está a ser trabalhado na sala de atividades, para que assim possa também ela, em casa, trabalhar com a criança, ou então para que, nos dias em que tem terapia da fala, a terapeuta trabalhe com ela também esses novos conteúdos, para que assim consiga fomentar um desenvolvimento positivo.

Assim sendo, posso concluir que as minhas questões de pesquisa foram todas respondidas de uma forma mais ou menos clara, embora nem sempre no sentido previsto e com a concisão que desejaria. Ora, para que exista um desenvolvimento positivo na criança com trissomia 21, é muito importante que exista interação entre todos os intervenientes educativos e que todos eles trabalhem para o mesmo e ao mesmo tempo e em consonância com os pais, pois, como podemos imaginar, para uma criança com NEE seria muito difícil ter um desenvolvimento saudável, se cada um dos adultos que trabalham com ela focasse vários aspetos separadamente ou em contradição uns com os outros.

## **V- Considerações finais**

Para concretizar este trabalho foi-me necessário investigar, ler, consultar, procurar dar sentido e compreender melhor a problemática da criança com trissomia 21. A abordagem teórica realizada ao longo deste trabalho permitiu-me enriquecê-lo e também aprofundar o conhecimento sobre o que é a trissomia 21, sobre as principais características das crianças com este tipo de NEE e sobre o que a legislação nos diz acerca da inclusão destas na educação pré-escolar.

O objetivo desta investigação visou perceber como o envolvimento parental assim como o envolvimento de todos os outros parceiros educativos contribui para o desenvolvimento da criança com trissomia 21. Assim sendo, considera-se muito importante a integração/inclusão das crianças com trissomia 21 na educação pré-escolar, bem como o envolvimento parental, já que este último contribui para um enorme desenvolvimento a todos os níveis da criança com trissomia, uma vez que os pais são os primeiros a ter contacto com a criança e, melhor que ninguém, a conhecer as necessidades específicas dos seus filhos.

Este envolvimento dos pais tão importante na educação de qualquer criança torna-se crucial nas que apresentam necessidades educativas especiais. O educador não se pode demitir do seu importante papel para que este envolvimento corra da melhor maneira, tendo a obrigação de sensibilizar todos estes intervenientes educativos e, em particular, a incentivar e encorajar os pais para que *“venham à escola quando precisarem. A escola não é nossa; é de todos nós”* tal como nos diz Rocha (2005).

Além disso, é necessário que exista uma intervenção adequada e, para que isso aconteça deve-se apostar na formação e sensibilização de todos estes intervenientes educativos, e a instituição educativa deve estar bem apetrechada de recursos materiais e humanos para ajudar a combater uma má intervenção neste âmbito.

O ideal seria existir um trabalho de equipa entre a família, a escola e todos os parceiros educativos, quer a nível de programação, quer a nível de aplicação e avaliação das atividades, pois só assim se conseguiria um ensino com sucesso para todos. Contudo, nem todos os educadores/professores estão preparados para zelar por estas crianças e trilhar um caminho de formação que proporcione respostas adequadas às necessidades de cada criança, pois cada criança é uma criança, independentemente de ser criança portadora de trissomia 21 ou não.

Contudo, e como é lógico, as crianças que apresentam trissomia 21 necessitam de mais atenção da parte do educador no que diz respeito a atividades, pois o educador não pode propor uma atividade que seja impensável ser realizada por aquela criança, se de facto quer que ela esteja integrada e desempenhe as mesmas tarefas que as outras crianças.

Apesar de a criança em estudo estar bem integrada no jardim de infância que frequenta, nem sempre isso acontece com todas as crianças que apresentam a mesma situação do que ela. Pois uma coisa é o que vem na teoria e que o Ministério da Educação tem nos decretos-lei e outra coisa, bem diferente, é o que acontece realmente na prática. E é neste ponto que o Ministério da Educação devia estar mais atento, pois cada jardins-de-infância é um jardim-de-infância e cada um deles está apetrechado de recursos materiais e dispõe de recurso humanos dentro das suas possibilidades.

O Ministério da Educação deve ter isso em conta e permitir que o jardim-de-infância tenha maior autonomia, a fim de ajustar os processos de aprendizagem às reais necessidades e carências do meio educativo da criança. Deve ainda reduzir a burocracia, o número de crianças por grupo e facultar autonomia ao profissional de educação, assim como conferir-lhe uma formação adequada, o que representaria, sem dúvida, uma mais-valia para todos. É lógico que o Ministério da Educação pode implementar estas medidas mais facilmente nos jardim de infância públicos, mas poderia dar indicações normativas, no que diz respeito às instituições privadas de solidariedade social e aos jardim de infância privados, apesar de aí, em larga medida, caber aos diretores dos mesmos zelarem pelas mesmas regras para que exista uma plena integração da criança com NEE que aceitam receber e incluir na sua instituição.

Este trabalho de investigação realizado durante a minha prática de ensino supervisionada teve como principal objetivo analisar a relação de parceria entre todos os intervenientes educativos e verificar se esta relação está ou não enraizada, levando todos a terem uma atitude de colaboração e responsabilização. Contudo o que foi vivenciado neste jardim-de-infância pode não ser igual ao vivenciado noutros jardins-de-infância e por outras crianças com trissomia 21.

Tendo em conta todos os dados recolhidos e dando um testemunho do que ocorreu durante a minha situação de estágio, pode-se dizer que a cooperação entre todos.

Por outro lado, e como já foi referido na análise de dados, as outras crianças também beneficiam com a presença de uma criança com trissomia 21 na sala de atividades, pois aprendem a lidar com a diferença, a ver estas crianças como iguais a elas e aprendem desde cedo valores como a solidariedade e a tolerância para com os outros. Todos beneficiam quando existe uma boa integração das crianças com trissomia 21 numa sala de atividades, tal como me foi possível ver ao constatar a integração verificada nesta sala, onde as crianças não olhavam aquela criança como diferente, aceitando-a como uma criança igual a todas elas, não existindo nunca situações de exclusão.

Pode-se concluir que, para que haja uma ação educativa com sucesso, é fundamental que exista cooperação entre todos estes parceiros educativos com papéis complementares para contribuírem para a aquisição de novas aprendizagens. Todo este envolvimento constitui um processo delicado para o qual os educadores devem estar sensibilizados pois têm nas mãos a tarefa principal de estabelecer a ligação entre todos os intervenientes, principalmente no que diz respeito à relação escola/família. Neste sentido, é necessário que os educadores prossigam a sua formação de forma continuada, ao longo do seu percurso profissional, atualizando-se ao nível do aperfeiçoamento de métodos, técnicas e programas de intervenção, de forma a serem capazes de dar resposta às exigências e desafios que a sociedade dos dias de hoje coloca cada vez mais à educação.

Esta investigação não termina por isso aqui, pois terei sempre em mente que muitos outros caminhos poderiam vir a ser explorados, uma vez que, com as poucas respostas obtidas nos questionários e com as observações realizadas durante a prática, muitas situações novas poderiam vir a surgir e que seriam talvez mais clarificadoras. Exemplo disto seria questionar, entre outras coisas, se o tempo que a técnica de educação especial passa com a criança é ou não rentabilizado e se traz, de facto, novas aquisições para a criança.

Por último, não quero deixar de referir que este relatório também contribuiu de uma forma positiva para o meu crescimento pessoal e profissional, visto que como futura educadora, devo ter a consciência de todo o trabalho que me espera no que diz respeito a toda esta área da educação inclusiva, em particular no que diz respeito à inclusão da criança com trissomia 21 no jardim-de-infância, pois, como já referi anteriormente, esta é um domínio que me desperta bastante interesse e no qual pretendo, um dia, vir a especializar-me. Assim sendo, este trabalho também melhorou a minha forma de pensar e de agir. Na verdade, estou agora muito mais atenta e mobilizada para a importância de uma participação ativa e constante no processo ensino/aprendizagem de todas, as crianças assegurado assim o compromisso de todos os educadores/professores de se “construir” uma escola para todos.

# **VI- Referências bibliográficas**

## Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. & Freire, T. (1997) *Metodologia de Investigação em Psicologia*. Coimbra: APPORT.
- Correia, L.M. (1996). *Intervenção Precoce: Do atendimento Directo ao Envolvimento Parental*. *Saber Educar*, 1.
- Correia, L.M. (1997) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia L. M. e Serrano, A.M. (1998). *Intervenção Precoce Centrada na Família- uma perspectiva ecológica de atendimento*. 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
- Correia, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Cunningham, C. (1987). *El Síndrome de Down: Una introducción para Padres*. Barcelona: Paidós/SAICF
- Dardig, J. (2006). A importância dos pais na Educação Especial, *Educar hoje (edição especial)*, 4, pp. 32-33.
- Davies. D. (1989). *A escola e as famílias em Portugal – realidades e perspectivas* Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies. D., Marques, R. & Silva, P. (1992). *Os Professores e as Famílias a Colaboração Possível*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- Diogo, J. M.L. (1998). *Parceria, Escola – Família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora .
- Floréz, J. & Trancoso, M. V. (1991). *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Salvat.

- Gil, A.C. (1995). *Métodos e Técnicas de pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas
- Lewis, V. (1991). *Desarrollo y Deficit: Ceguera, Sordera, Deficit Motor, Síndrome de Down, Autismo*. Barcelona: Paidós.
- López, J. F.G. (1995). *Nuevas perspectivas en la Educación e integración de los Niños com Síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.
- Marques & Silva. (1993). *Os Professores e as Famílias*. Livros Horizonte
- Ministério da Educação. (1997). *Orientação Curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Moor, I. M. H. *et al.* (1994). Intervenção Precoce em crianças com Perturbações de desenvolvimento. *Integrar*, 4, pp. 9-18.
- Morato, P.P, (1994). *Deficiência Metal e Aprendizagem: um estudo sobre cognição especial em crianças com trissomia 21*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Morato, P.P. (1995). *Deficiência Mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Moreno, C. & Rau, M.J. (2003). *A Criança Diferente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Paasche, C.L., Gorriil, L. & Strom, B. (2009). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Quivy , R. e Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, C. (2005). Relação escola família (pp: 138-143). In S.R. Stoer, S.R. & P. Silva (orgs). *Escola-Família: Uma relação em progresso de reconfiguração*, Porto: Porto Editora.
- Sampedro, M.; Blasco, G.M.G. & Hernández, M. (1993) A Criança com Síndrome de Down (pp: 225-248) in R. Bautista (org.). *Necessidades Educativas especiais* , Colecção Saber Mais, Dinalivro.
- Selikowitz, , M. (1990). *Down Syndrome*. New York: Oxford University Press.

- Serrano, A. M. (2002). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte: Lisboa.
- Trancoso, M.V. & Cerro, M.M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita - Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

### **Outras referências consultadas:**

#### **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
- - Decreto Lei nº 7/77 de 1 de Fevereiro
- - Decreto lei nº 315/84 28 Setembro
- - 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

#### **Outros documentos**

- - Projeto Curricular de Grupo
- - Projeto Educativo

# **VII-Anexos**

# Anexo I

## Questionário aos pais

O questionário que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de um relatório final de Mestrado sobre " Necessidades Educativas Especiais – Qual o papel da educadora e de todos os parceiros educativos no apoio educativo a uma criança com trissomia 21. " Solicito a sua colaboração, garantindo-lhe que as suas respostas serão confidenciais. Agradeço, pois, que responda a todas as questões de forma objetiva e com sinceridade.

1- Idade: \_\_\_\_\_

2- Grau de Parentesco: \_\_\_\_\_

3- Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

4- Profissão: \_\_\_\_\_

5 – A sala do seu/sua filho(a) também é frequentada por uma criança com Necessidades Educativas Especiais:

5.1- Indique quais os principais aspetos positivos que vê nessa situação.

5.2 - Indique quais os principais aspetos negativos que vê nessa situação.

5.3- Enumere algumas sugestões que gostaria de dar nesse aspeto.

Obrigada pela sua colaboração!

# **Anexo II**

## Questionário à educadora

O questionário que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de um relatório final de Mestrado sobre " Necessidades Educativas Especiais – Qual o papel da educadora e de todos os parceiros educativos no apoio educativo a uma criança com trissomia 21. "

Solicito a sua colaboração, garantindo-lhe que as suas respostas serão confidenciais. Agradeço, pois, que responda a todas as questões de forma objetiva e com sinceridade.

1 – Idade: \_\_\_\_\_

2 – Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

3 – Tempo de serviço na docência: \_\_\_\_\_

4 – Formação na área de educação especial: Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

5 – Na sua sala existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais:

5.1- Indique os principais aspetos positivos que encontra nessa situação.

5.2- Indique os principais aspetos negativos que encontra nessa situação.

5.3 – Enuncie algumas sugestões que gostaria de dar a esse aspeto?

Obrigada pela sua colaboração

# **Anexo III**

<b>Grau de Parentesco</b>	<b>Aspetos Positivos</b>	<b>Aspetos negativos</b>	<b>Sugestões</b>

# **Anexo IV**

<b>Grau de Parentesco</b>	<b>Aspetos Positivos</b>	<b>Aspetos negativos</b>	<b>Sugestões</b>
<b>Pai</b>	O desenvolvimento da filha	Não aponta aspetos negativos	Não aponta sugestões
<b>Mãe</b>	-Integração da criança com trissomia 21. -Evitar futuras discriminações sociais	- As outras crianças na sala tendem a imitar o comportamento da criança com trissomia	- Sensibilizar as outras crianças para o facto de aquela criança ser diferente delas, por esse motivo ela por vezes tem comportamentos diferentes dos delas.
<b>Mãe</b>	Integração da criança com trissomia	- Pode haver discriminação por parte das outras crianças para com a criança com trissomia	- Dar a entender que a criança é igual a todos, pode é ter alguma dificuldade em realizar algumas tarefas, então vamos ajudá-la.
<b>Pai</b>	Aprender a respeitar as diferenças	Não aponta aspetos negativos	Não aponta sugestões
<b>Mãe</b>	- Promover a amizade entre todos - Aprender a lidar com as diferenças - Saber respeitar essas diferenças	Não aponta aspetos negativos	Não aponta sugestões
<b>Mãe</b>	- Integração da criança com necessidades educativas, para que estas no futuro não se sintam diferentes	Não aponta	Não aponta
<b>Mãe</b>	-Conviver com as diferenças -Inclusão -Desenvolvimento das relações sociais entre pares	Não estar garantido um acompanhamento educativo permanente, por técnicas especializadas em NEE	Acompanhamento de um docente da área de educação especial
<b>Mãe</b>	- Conviver com as diferenças -Sensibilizar para as diferenças	Não aponta	
<b>Mãe</b>	- Inclusão -Lidar com a diferença	- Situações de exclusão que podem surgir inicialmente.	Troca de experiencias entre crianças Tratar todos de forma igual Entre ajuda entre as crianças sem NEE para com a criança com NEE
<b>Pai</b>	- Sensibilizar para a diferença	Não apresentam problemas, as crianças com NEE apresentam é grandes desafios, no que diz respeito a educação para todos	Formação a todos os educadores a nível educação especial.
<b>Pai</b>	Relação de amizade e respeito pelas crianças com NEE	Não aponta	Integração feita de uma forma mais próxima, entre as crianças e o educador.

# **Anexo V**

## Notas de Diário de Campo

<p>Qual a área preferida da criança com trissomia?</p>	<p>A área preferida da criança é a área da biblioteca</p>
<p>A criança realiza das mesmas tarefas que as outras crianças do grupo?</p>	<p>Sim</p>
<p>A criança está bem integrada no grupo?</p>	<p>Sim. E as outras crianças do grupo estão atentas ao seu comportamento, para que, quando esta está numa situação de perigo, possam avisar um dos adultos presentes na sala. O grupo de crianças tem uma atitude muito protetora relativamente à criança em estudo.</p>
<p>Existe interação da criança com os adultos?</p>	<p>A criança interage com todos os adultos ganhando logo muito à-vontade com alguns deles, daí surgirem por vezes dificuldades por parte desses adultos em controlar algumas atitudes da criança.</p>
<p>Existe interação entre a educadora e a mãe?</p>	<p>Sim inclusive, a educadora mostra-se preocupada por saber como correu a consulta na terapeuta da fala. Enquanto que a mãe da criança com trissomia está atenta às atividades realizadas tanto pelo educadora cooperante como pelas estagiárias, para que assim possa trabalhar em casa também sobre esse tema</p>
<p>A criança realiza as mesmas atividades que o resto do grupo?</p>	<p>Sim e esta consegue fazer a maior parte das atividades sozinha, embora precise sempre da supervisão de um adulto</p>
<p>Existe interação entre a técnica de ensino especial e a educadora?</p>	<p>Existe ambas trocam informação sobre a forma como desenvolvem as atividades com a criança com trissomia.</p>