



## Trissomia 21... Que resposta educativa? Trisomy 21 ... What educational response?

Bárbara Meireles, Filomena Ponte  
FF/CS/UCP – BRAGA

### Resumo

Este trabalho incide sobre a temática da Inclusão das crianças com Trissomia 21 (T21), no Ensino Regular e em que medida diferentes estratégias de intervenção aplicadas poderão favorecer o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos em questão, no sentido de podermos minimizar as consequências da problemática, fomentando assim, uma boa inclusão e, por conseguinte, o sucesso escolar. A questão geradora desta investigação pondera: "T21... Que resposta educativa?". Para analisar o tipo de resposta educativa, foram realizadas duas pesquisas, uma na Escola Regular e, outra, numa Instituição. Este estudo consistiu na realização de sete entrevistas a alguns dos intervenientes deste processo evolutivo (Subdiretora e Adjunta do Diretor; Professoras de Ensino Regular e Educação Especial; Coordenador da Equipa de Educação Especial; Órgão Administrativo da Instituição e Encarregado de Educação da aluna com T21) e seis observações, de tipo naturalista em três contextos (Sala de Aula de Educação Tecnológica e Sala de Apoio, no âmbito da Escola do Ensino Regular e Sala de Atividades da Instituição). Através deste estudo, pretende-se compreender que leituras fazem os profissionais de educação acerca do trabalho realizado com as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente com T21; perceber se as estratégias utilizadas se adequam às necessidades individuais destes alunos; conhecer a perceção dos pais face ao trabalho da escola e observar se a escola é uma "Escola para Todos".

*Palabras clave:* Trissomia 21; escola; família; inclusão

### Abstract

This study focuses on the theme of Inclusion of children with Trisomy 21 (T21), in Regular Education and to what extent different intervention strategies applied may favor the biopsychosocial development of the students in question, in order to minimize the consequences of the problem, encouraging thus, good inclusion and, consequently, school success. The generating question of this investigation ponders: "T21 ... What educational response?". To analyze the type of educational

response, two surveys were carried out, one in the Regular School and the other in an Institution. This study consisted of seven interviews with some of the participants in this evolutionary process (Assistant Director and Deputy Director, Teachers of Regular Education and Special Education, Coordinator of the Coordination Team Educational Support (ECAE); Administrative Body MAPADI and Parents of the student with T21) and six observations, of a naturalistic type in three contexts (Classroom of Technological Education and Support Room, within the scope of the School of Regular Education and Activity Room of the Institution). Through this study, we intend to understand what readings professionals do about the work done with children with Special Educational Needs (SEN), namely with T21; to see if the strategies used fit the individual needs of these students; to know the perception of the parents in relation to the work of the school and to observe if the school is a "School for All".

*Keywords:* Trisomy 21; school; family; inclusion

### Introdução

El Numa época em que tanto se fala e se valoriza o acesso de todos os cidadãos aos seus direitos fundamentais; nomeadamente o direito à educação, à igualdade de oportunidades, ou à participação na sociedade, a Escola pode e deve tornar-se num dos agentes mais ativos e válidos no processo de inclusão das crianças com NEE, nomeadamente com T21. Entenderemos a importância das relações de pares em crianças com T21 e as implicações destas interações para o seu desenvolvimento global. Para que este processo seja bem-sucedido é importante que se verifique uma intervenção atempada e adequada. Tendo em conta que a escola tende a tornar-se mais inclusiva e, por conseguinte, a ter uma maior responsabilização, será importante percebermos como a comunidade escolar atua face a estas crianças. Pretendemos ainda compreender se o conceito de inclusão está assimilado pelos intervenientes diretos deste processo evolutivo. É evidente que alguma mudança só é possível através do esforço e cooperação de todos os intervenientes, de forma a encontrarem respostas adequadas às necessidades destas crianças, recorrendo, para isso, a estratégias que visam o sucesso, como a parceria entre a Escola Regular, Instituições, nomeadamente, de Educação Especial e a

Família. No decorrer deste estudo, também perceberemos a importância da formação dos professores para o sucesso da escola inclusiva. Neste sentido, caberá ao professor a responsabilidade de criar, na Escola e na sala de aula, um ambiente educativo em que todos os alunos possam aprender com uma vasta série de diferenças individuais, que são uma parte real da sua experiência enquanto pessoas e seres humanos. Também procuraremos perceber a importância das experiências pré-profissionais proporcionadas pela parceria criada entre a Escola Regular e a Instituição de Educação Especial, numa tentativa de uma possível transição para a vida pós-escolar.

### Método

Através de um paradigma metodológico qualitativo, configuramos um estudo de caso, enquanto método privilegiado para esta abordagem. O método qualitativo permite-nos uma maior abertura quer da parte do entrevistador, quer da parte do entrevistado, a conversa poderá seguir um rumo da informalidade, indo esta ao encontro do objetivo primordial de recolha do maior número de informação possível. Fortin (1999, p. 234) ajuda-nos ao enunciar as preocupações do investigador que utiliza uma abordagem qualitativa e que procura validar os dados conhecidos:

*“[...] os dados colhidos pelo investigador refletem a realidade, dito de uma forma, são exatos? O investigador em investigação qualitativa deve preocupar-se com a qualidade dos dados e proceder de forma que estes reflitam o estado atual das experiências humanas [...]”*

O papel do investigador *“[...] segue a linha do pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objeto de pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controlo do impacto das condições sociais da interação sobre a entrevista.”* (Albarelo, 1997, p. 95) Tais entrevistas permitem recolher várias informações, enriquecer o trabalho, bem como ouvir testemunhos direta e pessoalmente. Por sua vez, as observações, de tipo naturalista, permitem ao investigador observar os comportamentos dos sujeitos no seu ambiente natural.

### Amostra

Ao realizar um estudo é necessário um determinado universo ou população. Carmo e Ferreira (1998, p. 191) definem população como:

*“[...] o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm, obviamente, uma ou mais características comuns a todos eles, características que os diferenciam de outros conjuntos de elementos [...]”*

Segundo Fortin (1999), *“a amostra é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. É de qualquer forma, uma réplica em miniatura da população-alvo.”* Neste estudo a amostra é constituída por sete entrevistas e seis observações, de tipo naturalista.

A escolha da amostra é não probabilística, uma vez que é um procedimento de seleção segundo o qual cada elemento da população não tem uma probabilidade igual de ser escolhido para formar a amostra. É do tipo intencional, na medida em que é composta por elementos da população selecionados intencionalmente pelo investigador porque este considera que esses elementos possuem características típicas ou representativas da população.

A amostra das entrevistas é constituída por uma Subdiretora; uma Adjunta do Diretor; uma Docente do Educação Especial e uma Docente de Educação Visual, assim como uma aluna com T21; o Encarregado de Educação; o Coordenador da Equipa de Educação Especial da aluna com T21 e um elemento da Direção da Instituição.

Foram realizadas seis observações, de tipo naturalista a uma criança de quinze anos, com T21, nos ambientes Escola Regular (Sala de Aula de Educação Visual e Sala de Apoio) e Instituição.

Amostra Ensino Regular		
Ensino Regular	Órgão de Gestão	2
	Docente de Educação Visual	1
	Encarregado de Educação	1
Educação Especial	Coordenador da Equipa de Educação Especial	1
	Docente de Educação Especial	1
	Amostra Instituição	
Elemento da Direção		1

### Instrumentos e procedimentos

A opção da metodologia e dos instrumentos de avaliação está dependente dos objetivos propostos.

Carmo e Ferreira (1998, p. 181) afirmam: *“[...] o investigador é o instrumento de recolha de dados; a validade e a fiabilidade dos dados dependem muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência [...]”*. Acerca da validade dos instrumentos, Fortin (1999, p. 228) refere:

*“A validade de um instrumento demonstra até que ponto o instrumento ou indicador empírico mede o que deve medir. A validade diz respeito à exatidão com que um conceito é medido. Por outras palavras, a validade corresponde ao grau de precisão com que os conceitos em estudo são representados pelos enunciados específicos de um instrumento...”*

Observámos, diretamente, o desempenho da aluna e entrevistámos os sujeitos/intervenientes deste processo, fazendo o tratamento dos dados obtidos.

Para definir melhor a problemática sentimos necessidade de efetuar entrevistas e observações, de tipo naturalista. Estas entrevistas e observações permitiram

delimitar o nosso campo de ação, dando especial enfoque às crianças com T21.

As entrevistas realizadas desenrolaram-se nos ambientes Escola/Instituição. Facilitámos a livre expressão dos entrevistados. Como técnica de tratamento de dados pretendemos utilizar a análise de conteúdo da informação expressa nas questões colocadas aos entrevistados e nas observações realizadas, por nos parecer a forma mais adequada e a que melhor se adapta à natureza qualitativa desta investigação. Com os pressupostos de Vala (1984), citado por Pinto (1986), pretendemos construir um sistema de categorização por unidades de análise, categorias e subcategorias.

### Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto, procedeu-se a uma análise das entrevistas e registos de observação direta, com o objetivo de analisar a opinião de cada entrevistado relativamente às questões formuladas. Para a interpretação dos dados, utilizamos os resultados da análise das entrevistas, onde foi feita uma leitura exaustiva das entrevistas e, seguidamente, procedeu-se à categorização e subcategorização das mesmas.

Numa tentativa de melhor responder à diversidade surge a Escola Inclusiva. Na escola que serviu de base ao nosso trabalho e segundo a opinião da Professora de Ensino Regular, a criança com T21 em questão “[...]está incluída. Ela tem colegas de turma que lidam bem com ela e apoiam-na, não há diferenças.” Também o Encarregado de Educação da aluna considera que os colegas “reagem bem” e que a escola contribui para isso, “[...] em especial os docentes que alertam e mantêm os alunos devidamente informados.”

Sprinthall *et al.* (1998) defendem que as relações de interação são importantes, no sentido em que contribuem para o desenvolvimento da criança, promovendo a interação com ambientes e princípios de vida diferentes. Segundo a Adjunta do Diretor da Escola Regular, “[...] os colegas de turma aceitam muito bem. Colaboram muito com esses alunos”. Neste sentido, o professor tem um papel fundamental de colmatar ou minimizar situações de mal-estar, para isso deve considerar um conjunto de atividades que ajudem a criar verdadeiras comunidades de apoio que permitam que todos os alunos aprendam um pouco sobre cada um, se sintam bem-vindos e inseridos na turma. De facto, todas as competências, capacidades e conhecimentos que o ser humano possui são resultado de interações, de trocas informativas, das comunicações em contexto familiar com outros agentes educativos assim como no seu grupo social de origem.

Neste processo evolutivo, não devemos incluir apenas a escola mas também um conjunto de serviços interligados de apoio à família e de base comunitária, conforme afirma o Coordenador da Equipa de Educação Especial, referindo que o seu papel se desenvolve a três níveis:

*“[...] junto dos órgãos de gestão da escola, criando condições ambientais, administrativas e pedagógicas para este tipo de alunos receberem uma resposta diferenciada e adequada às suas*

*características; das famílias, informando-as e orientando-as nos percursos escolares que os filhos podem desenvolver e [...] dos docentes de apoio educativo, quer na elaboração de programas adequados que virão a desenvolver ao longo do ano, quer através de sugestões de atividades que os alunos podem desenvolver.”*

Assim, para que o processo seja vantajoso é importante que haja um envolvimento por parte da família, adaptado às necessidades, interesses e capacidades da criança (Leitão, 2000). Estes devem estimular/motivar as aprendizagens da mesma, daí a importância do apoio/intervenção às suas famílias.

Sobre a colaboração entre profissionais de educação, o Encarregado de Educação da aluna, considera-a favorável, uma vez que “[...] sinto nas conversas que mantenho com eles uma constante preocupação na busca de novas respostas que visam melhorar o nível de vida destas crianças.”

Também a Professora de Educação Especial partilha da mesma opinião: “[...] não estou desgostosa com a prestação deles [...]”, ressaltando que “[...] outros há que até colaborariam mais, se não tivessem tanto trabalho. A Professora de Educação Especial conta-nos que “[...] é difícil mudar mentalidades [...]”. Outras vezes, mostram-se reticentes e inseguros face a esta mudança, tal como podemos verificar através da opinião da Adjunta do Diretor da Escola Regular:

*“[...] os profissionais de Educação têm dificuldade em lidar com crianças com NEE. Eles têm receio como não sabem o que lhes espera na sala de aula”.*

De acordo com Correia (2003), preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificado e selecionado de acordo com a filosofia comum definida pela e para a escola.

O Coordenador da Equipa de Educação Especial, ao ser questionado acerca do trabalho realizado pelos profissionais de educação, referiu que em relação aos professores titulares de turma:

*“[...] há professores que estão empenhados e que procuram dar uma resposta adequada e diferenciar alguma coisa [...] ainda se nota um problema que é relativamente geral que é o problema da formação”.*

Neste sentido, Rodrigues (2001), de acordo com a filosofia inclusiva, salienta que todos os professores necessitam de algum conhecimento e competências para o ensino de alunos com NEE, nomeadamente com T21, todavia conforme o Coordenador da Equipa de Educação Especial afirma que:

*“[...] os professores não são formados para uma escola inclusiva, para uma escola da diferença, mas sim para uma escola da igualdade.”*

Ao falarmos de inclusão, referimo-nos à inserção de alunos com NEE nas escolas regulares nas suas áreas de

residência, com serviços e apoios apropriados, admitindo níveis de atendimento diferenciados consoante as necessidades dos alunos, realçando a importância das programações educativas individualizadas.

Desta forma, a escola, em articulação com a família, numa tentativa de responder às necessidades destas crianças e, por conseguinte, dar uma resposta adequada, criou uma parceria com uma instituição. O Encarregado de Educação considera-a essencial no percurso de vida destas crianças, nomeadamente, nas crianças com T21:

*“[...] revela-se muito gratificante e fornece-lhe uma motivação extra. Abre-lhe novos horizontes [...] mostrando-lhe dessa forma que também são pessoas úteis a uma sociedade que muitas vezes, e infelizmente não demonstra para com eles uma verdadeira relação de justiça e de igualdade.”*

O Coordenador da Equipa de Educação Especial, antes de partir para a intervenção refere que:

*“[...] a coordenação de equipa recolhe todo um conjunto de documentação que nos permite saber quais são as medidas de funcionamento do aluno e quais serão as necessidades futuras do aluno [...] a partir desse levantamento e da discussão com todos os intervenientes [...] é elaborado o programa de intervenção em que se aposta nas áreas mais fortes para se desenvolver as áreas mais fracas e este programa é sujeito à avaliação trimestral para haver sempre reajustamentos.”*

A Lei de Bases do Sistema Educativo define a escola com uma tripla função, a democratização, a promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos e uma qualificação social e profissional dos mesmos. Mas será que se coaduna com a realidade? A Escola Regular apresentará uma resposta adequada às necessidades das crianças com T21?

Na perspetiva do Coordenador da Equipa de Educação Especial:

*“a escola [...] se calhar não fornece uma resposta adequada a todos os alunos [...] estamos numa escola de massas, uma escola massiva, onde há muita coisa a fazer ao nível pedagógico, administrativo e a nível da gestão dos estabelecimentos de ensino”.*

Correia (2003) considera que o movimento inclusivo exige uma grande reestruturação da escola de forma a provocar mudanças nos ambientes educacionais de todos os alunos.

Há que realçar que são evidentes sinais de mudança nas escolas, tendo algumas delas projetos que se aproximam, cada vez mais, da Escola Inclusiva, promotora da Educação para Todos.

Esta aluna foi um exemplo bem-sucedido de uma intervenção adequada e atempada que contou com o esforço/cooperação de toda a comunidade escolar, numa tentativa de oferecer a melhor resposta possível.

Miguel Torga, na sua linguagem simples de poeta maior, dá o exemplo de como em muitas situações da nossa vida importa o partir. A chegada, estando nós dotados de boa vontade, é sempre uma certeza:

*“Aparelhei o barco da ilusão / Reforcei a fé do marinheiro. / Era longe o meu sonho, e traiçoeiro. [...] / Mas corto as ondas sem desanimar / Em qualquer aventura, / O que importa é partir, não é chegar.”*

## Referencias

- Albarello, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Carmo, H.; Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação – da conceção à realização*. Loures, Lusociência.
- Leitão, F. R. (2000). *A intervenção precoce e a criança com Síndrome de Down: Estudos sobre interação*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N. A.; Sprinthall, R. C. (1998). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGRAW-HILL.